

ESTIGMATIZAÇÃO E VIOLÊNCIA SIMBÓLICA: PROCESSOS EXCLUDENTES NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA¹

Juliane Marques Santiago de Abreu²
Kleber Fernando Rodrigues³

RESUMO

Este artigo apresenta um recorte da dissertação intitulada “Percepções de Estudantes com Deficiência sobre Integração, Acessibilidade e Inclusão no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco – *Campus Recife*”, tendo como foco discutir a estigmatização e a violência simbólica, enquanto processos excludentes que permanecem atrelados à trajetória socioeducacional da pessoa com deficiência (PcD), e que dificultam ou inviabilizam a concretização do processo inclusivo. A abordagem, de ordem qualitativa, buscou interpretar os fenômenos a partir de uma perspectiva dialética, considerando que estes não podem ser dissociados de suas influências externas. No que tange aos procedimentos técnicos para a obtenção de dados, foram adotados o levantamento bibliográfico e documental, a observação simples, além de entrevistas semiestruturadas com estudantes com deficiência regularmente matriculadas nos cursos técnicos do mencionado *Campus*. O exame do material coletado foi desenvolvido com base na técnica de Análise de Conteúdo de Bardin (2011), sendo eleita a modalidade categorial temática. Dentre as descobertas da pesquisa, foram evidenciadas reiteradas práticas que indicam a manutenção do estigma, da violência simbólica e de relações de subjugação (estabelecidos e *outsiders*), quando das interações socioeducacionais do segmento estudado com os demais estudantes, professores e servidores/terceirizados do Instituto. Constatou-se que o cotidiano escolar desses discentes é atravessado por violações, omissões e retrocessos, caracterizando um cenário que reclama a imediata reformulação das ações e estratégias inclusivas adotadas nos espaços formativos, nos quais a heterogeneidade precisa fazer-se valorizada, como fator de elevação da qualidade e da riqueza social e humana.

Palavras-chave: Estudantes com Deficiência, Inclusão, Estigma, Violência Simbólica, Práticas Excludentes.

INTRODUÇÃO

A inclusão da pessoa com deficiência (PcD) na esfera social é um processo em andamento, que vem sendo construído ao longo dos anos num contexto de avanços e

¹ Este artigo é parte da dissertação intitulada: “Percepções de Estudantes com Deficiência sobre Integração, Acessibilidade e Inclusão no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco – *Campus Recife*”, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT/IFPE – *Campus Olinda*;

² Mestranda do Curso de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT/IFPE – *Campus Olinda*, julianesantiago@yahoo.com.br;

³ Doutor em Sociologia pela Universidade Sorbonne - Paris 5 - Université Paris Descartes; Professor Titular do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE); vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT/IFPE, kleber@pesqueira.ifpe.edu.br.

resistências. Durante séculos, essas pessoas foram vítimas de exclusão nos mais variados níveis, tendo sido eliminadas, segregadas ou consideradas impróprias para os padrões de normalidade vigentes na sociedade (SILVA, 1987).

Ainda que a cultura de violência real direcionada a esse segmento tenha cessado na maioria das sociedades⁴, as concepções sociais acerca desses sujeitos ainda permanecem vinculadas ao passado, reverberando na perpetuação de práticas excludentes que insistem em reafirmar a incapacidade de ser, de saber e de agir da pessoa com deficiência. Se, de um lado, a letra da lei abre novos espaços e possibilidades ao excluído, do outro, subsistem elementos como o estigma e o preconceito, os quais fazem emergir novas formas de violência, por vezes desconhecidas ou ignoradas.

De acordo com Goffman (1988, p. 04), o indivíduo estigmatizado é concebido como “inabilitado para aceitação social plena”, em razão da presença de um atributo que atrai para si atenção, ao passo que promove o distanciamento dos sujeitos que o rodeiam. O termo “estigma” foi criado pelos gregos, em alusão a “sinais corporais com os quais se procurava evidenciar alguma coisa de extraordinário ou mau sobre o status moral de quem os apresentava” (GOFFMAN, 1988, p. 05). Dessa forma, escravos, traidores e criminosos tinham seus corpos cortados ou queimados, de modo a facilitar a identificação, pelos demais membros da sociedade, desses que deveriam ser evitados, sobretudo publicamente.

O autor aponta a existência de três tipos de estigma, sendo o primeiro deles “as deformidades físicas”, seguidas pelo que ele denomina de “culpas de caráter individual” (nesse grupo, encontram-se sinalizados os alcoolistas, homoafetivos, desempregados, pessoas que tentaram cometer suicídio, entre outros); e, por fim, há os estigmas relacionados à raça, nação e religião. Em todos os três casos, o indivíduo “possui um traço que pode-se impor a atenção e afastar aqueles que ele encontra, destruindo a possibilidade de atenção para outros atributos seus” (GOFFMAN, 1988, p. 07). Logo, o estigmatizado passa a ser identificado somente pelo estigma que carrega, reduzindo-se ao traço que o diferencia dos demais.

Puppim (1999), ao explorar a produção de Goffman (1988), destaca a vinculação existente entre estigma e descrédito. Essa relação é concretizada quando um sinal estigmatizante é identificado no sujeito, fazendo deste uma pessoa desacreditada. Nas situações em que a deficiência não é visível, o referido julgamento torna-se potencial,

⁴ De acordo com Martins (2015), algumas comunidades indígenas brasileiras continuam a praticar sacrifícios com crianças, ao constatarem a presença de deficiências. Apesar de não existirem números oficiais publicados sobre esses casos, alguns autores, como Faria e Salles (2015, p.133), referem ocorrências dessa natureza em comunidades isoladas, “como os suruwahas, ianomâmis e camaiurás”.

caracterizando o indivíduo como desacreditável. Nessa circunstância, é provável que o sujeito opte por omitir a existência do sinal estigmatizante, de modo a evitar o constrangimento causado pela revelação. De toda forma, os efeitos negativos acarretados pelas interações instáveis das pessoas que vivenciam esse papel são extremamente profundos.

Elias e Scotson (2000), ao discutirem as diferentes configurações sociais desenvolvidas entre estabelecidos e *outsiders*, explicam que o ato de classificar um grupo como humanamente inferior (*outsider*) consiste numa poderosa arma utilizada pelos grupos ditos superiores (estabelecidos), com o fim de manterem-se numa posição dominadora. Nesse processo, aqueles que são estigmatizados passam a acreditar que, de fato, são seres de menor valor. O estigma é interiorizado de tal modo, que consegue interferir na concepção que o sujeito possui acerca de si mesmo, consoante descrevem os autores:

[...] os grupos mais poderosos, na totalidade desses casos, vêem-se como pessoas “melhores”, dotadas de uma espécie de carisma grupal, de uma virtude específica que é compartilhada por todos os seus membros e que falta aos outros. Mais ainda, em todos esses casos, os indivíduos “superiores” podem fazer com que os próprios indivíduos inferiores se sintam, eles mesmos, carentes de virtudes – julgando-se humanamente inferiores. (ELIAS; SCOTSON, 2000, p. 20).

A esse respeito, Fernandes e Denari (2017, p. 86) ratificam que “a pessoa com deficiência é vítima dessa dominação preconceituosa, sendo capaz de ser privada de sua conquista diária e até mesmo sendo extirpada de si e do meio social”. Na mesma linha, Williams (2003) alerta que o indivíduo com qualquer tipo de deficiência é tido como vulnerável em relação àqueles que não a possuem. À medida que a deficiência é mais severa, a desigualdade é ainda mais gritante, e, se esta for somada a outras diferenças (de gênero, de raça, de classe social etc.), a assimetria pode tornar-se abissal.

Embasados nos estudos de Pierre Bourdieu, Silva e Oliveira (2017), esclarecem sobre um tipo de violência silenciosa e invisível, decorrente das relações discrepantes de poder entre os indivíduos e/ou instituições, que visa assegurar a manutenção da subjugação-submissão de uns pelos outros. Nesse tipo de conduta, denominada violência simbólica, é característico o elemento da cumplicidade procedente do dominado, que, por falta de consciência daquilo que o acomete, naturaliza a realidade na qual está imerso.

A violência simbólica não pressupõe o uso da força, mas impregna-se na cultura, sendo reproduzida por meio da disseminação de crenças que levam os atores sociais a ocupar espaços de acordo com o que dita o discurso dominante, que acreditam ser legítimo. Como

não há reconhecimento da opressão, o oprimido permanece inerte, completamente submisso. “em termos de dominação simbólica, a resistência é muito mais difícil, pois é algo que se absorve como o ar, algo pelo qual o sujeito não se sente pressionado; está em toda parte e em lugar nenhum, e é muito difícil escapar dela” (BOURDIEU; EAGLETON, 2007, p. 270 apud SILVA; OLIVEIRA, 2017, p. 165).

Nesse contexto e especificidade socioantropológica, a escola, tradicionalmente encarregada de transmitir a herança cultural acumulada pelas sociedades nos diversos momentos da história, num processo eivado de intencionalidade, acaba por tornar-se uma forte aliada dos opressores, na medida em que reproduz o pensamento dominante, perpetuando, de forma legítima, as relações desiguais.

Solange Ribeiro (2016) ressalta que as tentativas de incorporar a diversidade nos currículos e nas práticas pedagógicas desenvolvem-se num movimento cercado por tensões e por um “estranhamento ao diferente”, explicitando que por detrás de discursos bem intencionados estão encobertos interesses conflitantes. A violência, da forma como vem sendo apresentada, pode ser observada no processo de inclusão educacional de estudantes com deficiência, “quando o grupo dominante ignora a presença, os direitos e as necessidades desses alunos, além de outros mecanismos de eliminação que são usados no percurso da vida estudantil” (RIBEIRO S., 2016, p. 1095-1096).

A violência da escola corresponde, portanto, a:

[...] uma violência institucional, simbólica, que os próprios jovens suportam através da maneira como a instituição e seus agentes os tratam (modos de composição das classes, de atribuição de notas, de orientação, palavras desdenhosas dos adultos, atos considerados pelos alunos como injustos ou racistas...). (CHARLOT, 2002, p. 435).

Desse modo, compreende-se que há um contínuo e legitimado processo de violação da pessoa com deficiência, ainda que, muitas vezes, de forma velada, demandando continuadas lutas pela conquista e manutenção de espaços, pela produção e a disseminação de conhecimentos que dizem respeito às deficiências, bem como pela afirmação e concretização de direitos, numa perspectiva de ruptura definitiva com o legado histórico de violência e exclusão.

Por outro lado, inúmeros instrumentos legislativos, nacionais e internacionais, impõem a inserção do segmento nos variados setores da sociedade, sem que haja a garantia da completa eliminação dos entraves de diversas naturezas. Nessa dinâmica, torna-se recorrente a presença de lacunas que inviabilizam a inclusão social e educacional da PcD, as quais não

podem vir a ser ignoradas, tampouco relativizadas. Acerca dessa constatação, Bazante (2002, p. 102) ratifica que “a dimensão legal delimita o tipo de tratamento, mas não define propostas capazes de efetivar o que reza a lei”.

Diante desse panorama, este recorte buscou discutir a estigmatização e a violência simbólica, enquanto processos excludentes que permanecem atrelados à trajetória socioeducacional da pessoa com deficiência, e que dificultam ou inviabilizam a concretização do processo inclusivo. Para tanto, foram consideradas as percepções de estudantes com deficiência, no que tange às suas interações com discentes, docentes e demais servidores/terceirizados do IFPE-*Campus* Recife. Batista (2013, p. 540) afirma que “dar espaço para que os alunos com deficiência possam se manifestar e contribuir para a escrita de sua própria história é algo que deve ser acolhido e estimulado quando se discursa sobre inclusão social e escolar”. Nesse sentido, acolher a percepção dos referidos estudantes permitirá repensar as práticas inclusivas que vêm sendo adotadas até então, além de contribuir para o protagonismo da PcD, na luta pela consolidação dos seus direitos e pela integralidade da sua formação.

METODOLOGIA

Do ponto de vista da abordagem do problema, a investigação em pauta identifica-se como pesquisa qualitativa (MINAYO, 2002). A análise dos fenômenos, por sua vez, está ancorada numa perspectiva dialética, segundo a qual “os fatos sociais não podem ser entendidos quando considerados isoladamente, abstraídos de suas influências políticas, econômicas, culturais etc.” (GIL, 2008, p. 14).

Os dados foram obtidos por meio de diferentes procedimentos técnicos: a) pesquisa bibliográfica, a partir de livros, dissertações, teses e artigos científicos sobre os diversos assuntos que perpassam a temática em investigação; b) levantamento documental relacionado ao escopo do estudo, que abarcou a legislação nacional, declarações e tratados internacionais, além de normas e diretrizes internas ao IFPE, relativas à inclusão da PcD; c) observação simples, realizada nas dependências do Instituto, com o devido registro em diário de campo; d) entrevistas semiestruturadas com estudantes com deficiência regularmente matriculados nos cursos técnicos do IFPE - *Campus* Recife.

O grupo amostral foi constituído por 05 (cinco) alunas do sexo feminino, com idades entre 18 e 23 anos, sendo uma vinculada ao curso de Eletrônica e as demais, ao curso de Segurança do Trabalho. As discentes participaram mediante anuência própria, expressa pela

assinatura de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE. As entrevistas com as estudantes surdas foram mediadas por um intérprete de Libras.

O perfil das entrevistadas, cujas identidades serão resguardadas, está descrito no quadro abaixo:

QUADRO 1 – Perfil das Entrevistadas

ENTREVISTADA	COR (CONFORME AUTODECLARAÇÃO)	TIPO DE DEFICIÊNCIA
E1	Negra	Baixa visão
E2	Branca	Perda auditiva parcial
E3	Branca	Surdez
E4	Parda	Déficit de atenção
E5	Parda	Surdez

Fonte: Elaboração própria (2020)

A análise de dados foi desenvolvida com base na técnica de Análise de Conteúdo de Bardin (2011), elegendo-se a modalidade categorial temática, que abrange as etapas de pré-análise (organização e transcrição das entrevistas realizadas), exploração do material (desmembramento dos dados e reagrupamento por categorias) e tratamento dos resultados (inferência e interpretação dos conteúdos, à luz dos fundamentos teóricos da pesquisa) (HOFFMAN-CÂMARA, 2013).

Pautando-se nas Resoluções nº 466, de 12 de dezembro de 2012, e nº 510, de 07 de abril de 2016, ambas do Conselho Nacional de Saúde, este estudo buscou atender aos fundamentos éticos e científicos inerentes às pesquisas envolvendo seres humanos, tendo sido submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Faculdade Tiradentes de Jaboatão dos Guararapes-PE, conforme parecer consubstanciado de número 3.563.121.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Uma vez cumpridas as etapas de organização e exploração do material coletado, foram reunidas as percepções das entrevistadas acerca das relações socioeducacionais estabelecidas com discentes, professores e demais servidores/terceirizados da instituição.

Quando questionada sobre as interações processadas com os alunos do Instituto, a estudante com perda auditiva parcial refere que, diferentemente de outros espaços

educacionais pelos quais passara, nos quais vivenciou situações discriminatórias, em sua atual sala de aula seus pares demonstram respeito e empatia:

[...] meus colegas da sala sempre é [...] teve [...] entendeu que eu sou deficiente auditiva. Eles sempre pegam [...] deixam uma cadeira reservada pra mim, pra eu sentar na frente, pra poder escutar direito. Eles não são preconceituosos como algumas pessoas que eu passei. Eles me tratam como uma pessoa igual, só que com mais cuidados, pelo fato de eu ser deficiente auditiva. (ENTREVISTADA E1).

Da mesma forma, a participante com baixa visão avalia positivamente a relação com a sua turma, destacando que não há questionamentos quanto à presença do profissional de apoio⁵ em sala de aula. A referência é feita em virtude de uma memória resgatada do ambiente escolar anterior, no qual seus colegas acreditavam ser injusta a atuação do apoio durante a realização das provas, chegando a tal ponto que a diretora da instituição solicitou a retirada do profissional do momento das avaliações, violando claramente o direito da educanda.

[...] eu digo que essa turma que eu tô agora é a melhor turma que eu peguei, porque eles não questionam esse tipo de situação de apoio em sala de aula; pelo contrário, às vezes quando o apoio não pode vir, ou quando eu tô sem apoio, eles oferecem ajuda. (ENTREVISTADA E2).

Goffman (1988, p. 46), ao analisar as interações entre estigmatizados e os ditos normais, afirma que “na medida em que as pessoas relacionam-se mais intimamente essa aproximação categórica cede, pouco a pouco, à simpatia, compreensão e à avaliação realística de qualidades pessoais”. Todavia, a afirmação do autor é seguida de uma ressalva: a familiaridade nem sempre é razão suficiente para eliminar o preconceito e o menosprezo nutridos contra aqueles que carregam o estigma.

Apesar de sentir-se acolhida entre os colegas, a aluna relembra um episódio isolado, no qual voltou a experimentar o sofrimento de ser alvo de uma ação vexatória no ambiente escolar. Para Tavares (2012, p. 20), “o preconceito é uma atitude negativa cujo poder e força advém do conjunto de ideias genéricas, pré-estabelecidas e mantidas na e pela sociedade, na

⁵ Com base na Lei nº 13.146/2015, Art. 3º, inciso XIII, o profissional de apoio escolar é a “pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas” (BRASIL, 2015).



dimensão dos afetos”. Essas ideias preconcebidas podem permanecer latentes por um longo período, até que se manifestam em ações, como a descrita pela discente:

[...] em relação a colegas, já tiveram casos que me deixaram um pouco constrangida, porque na época era uma pessoa que eu confiava bastante, e teve uma situação que ela se referiu a mim como: “ela tem problemas”. Então, ela falou isso pra uma senhora, mas, assim, a tonalidade com que ela falou [...] e como ela sabia de toda essa questão relativa a essas dificuldades e [...] à dificuldade mesmo que você acaba tendo (você quando tem algum tipo de deficiência acaba tendo) em lidar com o fato de que tem coisas que, em relação a isso, acabam te ferindo. Então, assim, esse momento me feriu bastante, mas foi um momento isolado, com um aluno só. (ENTREVISTADA E2).

Diferentemente das anteriores, a entrevistada E3 (estudante com surdez) não tem o mesmo sentimento de acolhida em relação à turma na qual está inserida. A aluna explana que não existem vínculos estabelecidos, mencionando apenas contatos pontuais com alguns de seus pares:

Eu não me vejo, assim, interagindo. Tem uns ou outros que tem uma receptividade, mas a maioria, eles não têm tanta aproximação comigo. É um ou outro que se aproxima, que conversa, que me ajuda, mas a maioria não. (ENTREVISTADA E3).

Em relação à outra estudante surda (E5), é possível depreender que a sua permanência no Instituto se dá em meio a um completo isolamento social. A interação da aluna restringe-se tão somente às conversas com a sua intérprete. Quando questionada sobre a relação com os demais alunos, sua resposta é contundente:

Não tem relação. (ENTREVISTADA E5).

Elias e Scotson (2000, p. 26), ao discutirem as interações entre estabelecidos e *outsiders*, afirmam que os grupos que se acham superiores tendem a evitar um contato mais próximo com os inferiorizados, pelo que os autores denominam de “medo da poluição”. Para o estabelecido, associar-se a um *outsider* significaria um risco de ser rebaixado, de perder a consideração dos demais membros do seu grupo, deixando, assim, de ser considerado superior.

As práticas excludentes também estão presentes no contato com servidores (e/ou funcionários terceirizados) do IFPE-Campus Recife, razão pela qual a discente com perda



auditiva parcial (que também apresenta dificuldades relacionadas à fala), quando necessita interagir, prefere encerrar o diálogo antes mesmo de obter a informação desejada, considerando o tipo de tratamento que costuma receber:

[...] eu tenho problema de fala, eu tenho a língua presa, aí tem alguns adultos que não consegue entender o que eu tô falando e eu falo muito baixo também. Porque para mim eu acho que o que eu tô escutando é o nível do som que eu acho que a pessoa tá escutando, e eu simplesmente eu peço pra minha amiga explicar a ele por mim ou falar por mim. Aí, quando eu tô sozinha, eu tenho essa dificuldade também de pedir a ele pra repetir, é [...] e estressar ele, porque tem gente que não tem muita paciência. Eu peço a ele, e a pessoa já começa a se estressar, e depois é um pouco ignorante e eu fico com vergonha. E eu apenas saio, mesmo sem entender nada. (ENTREVISTADA E1).

No que tange à relação estabelecida com seus professores, a participante identifica apenas uma experiência positiva, destacando o desinteresse e a indiferença dos demais:

[...] até agora só teve só um professor que [...] ele me coloca na frente, e ele não gosta de anotar nada no quadro, mas ele senta na minha frente e explica para mim, é [...] fala uma coisa, eu tenho que anotar e, caso, se eu não entender, ele repete de novo para mim. Só teve um professor até agora. Os outros me trata como se fosse uma aluna normal. Não se interessa em saber se eu entendi ou se eu tô compreendendo o assunto, ou se eu entendi o que é para fazer [...] (ENTREVISTADA E1).

O relato de E3 (estudante com surdez), de igual modo, explicita um distanciamento da maior parte dos docentes. Novamente, observam-se algumas ações positivas isoladas daqueles que, na contramão da maioria, parecem compreender as implicações de receber um estudante com deficiência em sala de aula:

Eu não tenho relação, só tem uns três professores, né? [...] São os únicos que, de fato, se importaram um pouco mais de me explicar, esclarecer, pra que eu tivesse um pouco mais de acesso, mas dos demais eu não sentia essa empatia né? De não ter essa preocupação, essa estimulação, pra que, de fato, eu pudesse ter um progresso melhor e que fosse mais esclarecido pra mim os assuntos. (ENTREVISTADA E3).

A entrevistada E2 (com baixa visão), por sua vez, já vivenciou mais de uma situação preconceituosa ocasionada por docentes, cujos comentários revelam que os formadores precisam urgentemente de formação. Fernandes e Denari (2017, p. 86), ao discutirem o preconceito dirigido à PcD, afirmam ser “não apenas a ausência de igualdade pelo olhar

daquele que se considera perfeito e superior, mas também uma arma covarde de eliminação, de exclusão, de humor negro sobre a situação das pessoas com deficiência”.

Mas, assim, acontecem situações, por exemplo, é [...] aqui dentro da instituição, acho que foi período passado, eu tive é [...] eu pagava uma cadeira e aí, é [...], pagava eu e uma outra amiga minha. Essa minha amiga acabou indo pra final nessa cadeira, e aí uma das coisas que essa minha amiga ouviu da professora foi assim é [...]: “Caraca, ‘fulana’, ‘E2’ conseguiu passar e tu foi pra final?”. Essas coisas acontecem [...] eu não sabia na hora (quando ela me contou), eu não sabia se eu consolava ela, porque ela tava na final, ou se eu me consolava. (ENTREVISTADA E2).

[...] como eu escrevo com o rosto muito em cima, já teve um professor, que eu tava fazendo uma prova [...] ele não era meu professor, mas eu tava fazendo uma prova na coordenação, e aí o professor fez uma piada: se eu aprendia por osmose. E depois, eu não sei se [...] como tem coordenações aqui que são divididas, ele tava numa sala e eu tava na outra, ele veio se desculpar por isso, mas eu só soube que ele tinha falado isso quando ele veio se desculpar, porque eu não tinha ouvido. (ENTREVISTA E2).

E3 (aluna com surdez) também resgata um episódio no qual, além de passar por constrangimento diante de toda turma, teve o seu direito cerceado por um docente. O Decreto nº 5.626/2005 impõe como responsabilidade da instituição de ensino a disponibilização dos serviços de um profissional intérprete de Libras, tanto em sala de aula quanto nos demais espaços pedagógicos, a fim de que o estudante surdo venha a ter acesso irrestrito à informação, à comunicação e à educação. Infelizmente, a referida garantia não é reconhecida por todos os professores, havendo quem pense se tratar de uma vantagem:

[...] teve um episódio de um professor, né? Que aí (a intérprete) pegou a prova, pra fazer a interpretação, e aí, diante da lei, né? Eu tenho esse direito de que ela passe pra minha língua, porque eu não tenho total domínio de português. Mas aí o professor não aceitou que ela interpretasse e proibiu que ela interpretasse a questão, que o problema era meu e que eu sabia ler. Então, pra mim, não houve um respeito da parte do professor quanto a minha língua; é um direito meu de que seja passado na Libras né? Que é algo normal e algo que é dentro da lei. Não é uma questão de fila, é uma questão apenas de interpretação da prova. (ENTREVISTADA E3).

A análise dos relatos apresentados pelas discentes trazem à tona a continuidade do ciclo de violência atrelado à trajetória da pessoa com deficiência, corroborando que o extenso aparato legal conquistado não produz efeitos diretos sobre o olhar da sociedade para com esse segmento. Apesar da ampliação dos espaços possíveis de inserção da PcD, as experiências



vivenciadas por esses sujeitos no interior das instituições expõem sólidas barreiras de interação, as quais limitam e podem chegar a inviabilizar o exercício dos seus direitos.

Somado a isso, a conjugação de diferenças encontrada no perfil do grupo entrevistado atua como catalisadora da exclusão, dado que

[...] mulheres com deficiência e pessoas com deficiência pertencentes a minorias étnicas freqüentemente enfrentam discriminação dupla e até múltipla, resultante da interação entre a discriminação causada por suas deficiências e a discriminação por causa de seu gênero ou origem étnica. (CONGRESSO EUROPEU DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA, 2002, s.p.).

Destarte, os estigmas e preconceitos, fortemente arraigados às ideias concebidas historicamente pelos diversos atores sociais acerca da PcD, fomentam e revigoram práticas cotidianas excludentes. No espaço educacional estudado, tomando como base os dados científicos levantados, a exclusão assume formas diversas: o distanciamento, a indiferença, o desinteresse, o tratamento rude e impaciente, a piada humilhante, a situação vexatória, a compreensão equivocada a respeito daquilo que é garantia legal, a negação de direitos, enfim, são inúmeros os atos que violam, segregam e discriminam, desnudando uma enorme contradição entre a postura institucional idealizada e aquela assumida por alguns de seus partícipes.

No mesmo sentido, Fernandes e Denari (2017) enfatizam que o preconceito que acomete esse grupo o extirpa não só do meio social, mas também de si mesmo, em alusão aos rebatimentos de ordem identitária. Também Elias e Scotson (2000, p. 40) ratificam a relação existente entre a imagem socialmente construída e a autopercepção dos sujeitos, ao referirem que “a auto-imagem e a auto-estima de um indivíduo estão ligadas ao que os outros membros do grupo pensam dele”.

Tal vinculação pode ser claramente observada nas palavras da aluna com perda auditiva parcial (E1), que faz referência à sua autoaceitação como algo forçoso, deixando escapar na sua fala o desejo de “não ser”:

Eu tive uma baixa autoestima por fato de eu ser deficiente aditiva [...] porque eu nunca queria ser deficiente auditiva, mas eu acabei sendo, então eu tinha que aceitar a realidade [...] eu já passei por vários momentos de humilhação, e de constrangimento e preconceito, de pessoas falarem sobre a minha deficiência auditiva. (ENTREVISTADA E1).

Curiosamente, a entrevistada com déficit cognitivo (E4) foi a única a não relatar o enfrentamento de nenhum tipo de barreira na sua passagem pelo Instituto, assegurando que a interação com seus colegas, professores e demais servidores é “normal”. Ao final da entrevista, aparentando certo constrangimento, a aluna afirma esconder a sua deficiência, por receio daquilo que os outros podem vir a falar a seu respeito:

Eu não falei para ninguém não, o meu problema não [...] os professores sabe, porque é pra dar mais atenção, para perguntar se eu realmente entendi [...] eu prefiro não falar. Tipo, prefiro ser como os outros [...] porque vai que alguém fala de você, né? É melhor não falar. (ENTREVISTADA E4).

Goffman (1988) afirma que, quando o sinal estigmatizante não é visível, existe uma probabilidade de o indivíduo que o possui vir a omiti-lo, uma vez “que se sente inseguro em relação à maneira como os normais o identificarão e o receberão” (GOFFMAN, 1988, p. 15). O autor acrescenta que, após o estabelecimento de vínculos pessoais, a revelação do segredo pode ter efeitos desastrosos:

Pode-se supor que a posse de um defeito secreto desacreditável adquire um significado mais profundo quando as pessoas para quem o indivíduo ainda não se revelou não são estranhas para ele, mas sim suas amigas. A descoberta prejudica não só a situação social corrente, mas ainda as relações sociais estabelecidas; não apenas a imagem corrente que as outras pessoas têm dele, mas também a que terão no futuro; não só as aparências, mas ainda a reputação. O estigma e o esforço para escondê-lo ou consertá-lo fixam-se como parte da identidade pessoal. (GOFFMAN, 1988, p. 58).

No relato a seguir, a aluna com perda auditiva parcial explica o motivo pelo qual optou por não fazer uso do sistema de cotas para pessoas com deficiência, ao inscrever-se no processo seletivo do Instituto:

Minha mãe acreditou que eu tinha capacidade, sim, de eu passar como se eu fosse uma pessoa normal. Ela já olhou para mim e pensou que eu não precisava de cota porque eu já tinha acompanhamento dos médicos [...] eu era tipo uma pessoa normal. (ENTREVISTADA E1).

A associação entre estigma e descrédito, abordada por Goffman (1988), remete ao conceito socialmente construído de deficiência enquanto “algo que denota ausência de competências e habilidades” (RIBEIRO D., 2016, p. 74). A necessidade de afirmar que a filha era capaz parece ter sido o motivo que levou a mãe de E1 a fazê-la renunciar ao uso das cotas. A aluna enfatiza que a mãe acreditou na sua capacidade de ser aprovada como sendo uma



pessoa “normal”, atrelando, indiretamente, à pessoa com deficiência (a quem as cotas são destinadas) a presunção de incapacidade.

Depreende-se, pois, das últimas colocações que a estigmatização sofrida pela PcD tem efeitos severos, deturpando a forma como ela mesma se vê na sociedade; forma essa que se desnuda na expressão do desejo de “não ser”, na tentativa de encobrir a sua diferença, assim como no esforço em provar para o outro que também é capaz.

Ao final das entrevistas, foi solicitado às discentes que avaliassem se, de fato, percebiam-se incluídas no ambiente escolar, ao que a entrevistada E2 (com baixa visão), respondeu:

[...] eu acho assim, dentro da instituição, eu tenho muito mais sorte do que outras pessoas com deficiência visual. Eu conheci uma aluna de Química, que ela passou no vestibular uns seis meses depois que eu, ou foi um ano depois, uma coisa assim, acho que foi um ano [...] ela tinha um problema nos bastonetes, então ela tinha muita sensibilidade à luz, e ela não conseguia, ela ia perdendo a visão gradualmente. O problema dela é que ela não tinha sido inserida no Braille, ela tava perdendo a visão e ela tinha toda essa questão da luz, e aí, por exemplo, um dos problemas que ela teve foi uma divergência com o apoio dela em sala de aula, com a estagiária. A estagiária queria ficar na frente, só que na frente tem muita incidência de luz, e aí, como ela tinha esse problema, ela não podia ficar na frente. Então, assim, já foi uma questão entre ela e a pessoa que acompanhava ela em sala de aula e tiveram outras questões que acabaram fazendo com que ela (o apoio) saísse, e ela ficou sem apoio em sala de aula. E pra ela conseguir acompanhar as aulas ficou muito difícil e acabou que ela não teve outro apoio. Ela passou uns três períodos dentro do IF sem apoio em sala de aula. E aí, por conta de toda dificuldade, ela acabou desistindo do colégio e ela voltou pro colégio normal né...porque ela teve que desistir e [...] por causa de toda essa questão [...] Então, assim, eu tive muita sorte, mas eu conheço pessoas que não tiveram a mesma sorte que eu dentro da instituição com essa questão de acessibilidade mesmo, porque aqui dentro as coisas são muito mais complicadas. [...] aqui dentro tudo é muito burocrático, então qualquer coisa aqui requer uma burocracia muito grande. E eu conheço outras pessoas também que tiveram, tinham baixa visão, e que acabaram desistindo do Instituto por causa disso. (ENTREVISTADA E2).

Mesmo diante de todas as dificuldades enfrentadas por E2 na sua passagem pela instituição, que incluíram mais de uma situação em que foi alvo de discriminação e preconceito, ao fazer um comparativo entre a sua experiência e a vivência de outros estudantes com a mesma deficiência, cujos obstáculos culminaram com a evasão, a aluna refere ter tido sorte.

A fala da discente remete ao comportamento típico daqueles que sofrem violência simbólica, sendo possível identificar na narrativa elementos como a aceitação e a submissão

diante da realidade na qual está inserida, sobretudo por haver constatado que existem situações mais críticas que a sua. Consoante ao que explicam Silva e Oliveira (2017), com base nos estudos de Bourdieu, por se tratar de um tipo de relação de subjugação silenciosa, quase imperceptível, que se impregna naturalmente na cultura, nos discursos, no cotidiano institucional, a violência simbólica reproduz as relações de dominação sem que o dominado tenha sequer dimensão daquilo que o circunda.

A estudante E3 (surda), por sua vez, considera que a sua inclusão no espaço educacional estudado não é plena, vinculando a ausência de percepção de aceitação ao seu exíguo senso de pertencimento:

Eu acho que não totalmente, né? Eu acho que isso ainda vai demorar muito, infelizmente, pra que de fato eu me sinta dessa forma. Mas possa ser que futuramente, né? Assim, às vezes, eu percebo que as pessoas não me aceitam, né? Tem alguns que me aceitam, mas não todos. Então isso talvez dificulte esse sentimento de pertencimento. (ENTREVISTADA E3).

Já a estudante E5 (surda) avalia sem pestanejar:

Excluída. (ENTREVISTADA E5).

A partir desse panorama, pode-se depreender que a inclusão escolar sem a necessária formação específica dos docentes, sem as imperativas adaptações curriculares, sem o redirecionamento das práticas e das relações sociais gestadas no ambiente educacional, significa tão somente a reafirmação da exclusão, além de configurar-se num terreno fértil para a potencialização de estigmas e preconceitos. Outrossim, a ausência do devido apoio institucional num processo cercado de entraves pode resultar na inviabilidade da conclusão do percurso formativo desses estudantes.

Nessa perspectiva, a Declaração de Salamanca, importante marco documental da inclusão de pessoas com deficiência no ensino regular, ressalta que “a reforma das instituições sociais não constitui somente uma tarefa técnica, ela depende, acima de tudo, de convicções, compromisso e disposição dos indivíduos que compõem a sociedade” (UNESCO, 1994, p. 5). Assim, constituindo-se numa teoria-prática e práxis social, política, educacional e institucional, constitutiva de uma ética humana, que tenha como lema existencial a inclusão da pessoa com deficiência na sociedade, ancorada no princípio de que ela é um Ser de Direitos, que deve exercer, usufruir e protagonizar, nos diferentes e multifacetados espaços da vida em sociedade, plenitude de cidadania.

Diante do cenário evidenciado, torna-se premente a implementação de medidas contínuas que disseminem informações pertinentes sobre a temática em foco e promovam a sensibilização/conscientização de todos os membros da comunidade escolar, a fim de atuarem ativamente em prol do processo inclusivo, combatendo-se, nesse movimento, estigmas, preconceitos, bem como todo e qualquer tipo de conduta discriminatória e excludente.

Acatar ou promover, em seu interior, atitudes discriminatórias e degradantes, ou qualquer ação/omissão que negue à pessoa com deficiência o efetivo exercício dos seus direitos – seja pelo impedimento de acesso aos espaços educacionais e áreas comuns, pela não adaptação dos conteúdos escolares, pela ausência de formação devida dos profissionais, ou ainda pela impossibilidade de convivência num ambiente livre de preconceitos – faz com que a escola participe ativamente do ciclo de violência que permeia a trajetória da PcD.

Importa enfatizar que o processo inclusivo se configura como uma ação conjunta, que demanda a formação inicial e continuada de professores, a capacitação dos gestores e demais servidores/terceirizados, assim como a promoção de campanhas, eventos e atividades curriculares que venham a alcançar todo o corpo discente. Iniciativas isoladas e restritas não podem dar conta de ressignificar concepções coletivas, tampouco de redimensionar práticas institucionais.

O ponto crucial para superação dessa lógica diz respeito à aceitação e à valorização das diferenças, enquanto valiosas manifestações da existência. Os currículos, os planos gestores, as capacitações profissionais, assim como os diálogos intra e extraclasse precisam fecundar essa visão, ao mesmo tempo em que devem desmistificar ideias retrógradas maculadas pelo preconceito. O rompimento com as práticas excludentes impõe a preparação institucional para abarcar toda e qualquer diferença, num movimento em que a relevância da heterogeneidade precisa ser considerada, enquanto fator de elevação da qualidade e da riqueza social e humana (GARCEZ, 2011).

Pacheco (2015), ao discorrer sobre os fundamentos político-pedagógicos dos institutos federais, aponta para o necessário combate a todas as formas de preconceito por meio de uma educação humanista, atrelando o conceito de inclusão ao de emancipação, “quando se constroem também os princípios básicos da cidadania como consciência, organização e mobilização, ou seja, a transformação do educando em sujeito da história” (PACHECO, 2015, p. 10).

Por fim, cumpre salientar que o percurso destinado à inclusão é complexo e processual, devendo ser constantemente revisitado e ressignificado. Desse modo, este estudo não possui um caráter conclusivo, mas pretende assumir a função de propulsor de novas experiências investigativas e propositivas, sendo amplas as possibilidades de abordagem metodológica e embasamento teórico sobre o tema.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BATISTA, C P. A percepção dos alunos com deficiência sobre a inclusão escolar: o que revelam as pesquisas. *In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL*, 7., 2013, Londrina. **Anais [...]**. Londrina: UEL, 2013. p. 539-549.

BAZANTE, Tânia Maria Goretti Donato. **Quando as (in)certezas e as esperanças se (des)encontram: um estudo das representações sociais dos professores sobre educação especial na rede estadual de ensino**. 2002. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2002.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Resolução nº 510/2016**. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Brasília, DF: Conselho Nacional de Saúde, 2016. Disponível em:
http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2016/res0510_07_04_2016.html. Acesso em: 02 mar. 2019.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Estatuto da Pessoa com Deficiência. Brasília, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 10 mar. 2019.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Resolução nº 466/2012**. Aprova diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Brasília, DF: Conselho Nacional de Saúde, 2012. Disponível em:
http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html. Acesso em: 02 mar. 2019.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. 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. Brasília, 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm. Acesso em: 10 abr. 2020.

CHARLOT, B. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 4, n. 8, p. 432-443, jul./dez. 2002.



IV CINTEDI
Congresso Internacional de
Educação Inclusiva

V JORNADA CHILENA-BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

CONGRESSO NACIONAL DO CONPEDI DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA. **Declaração de Madri, de 23 de março de 2002.** Tradução de Romeu Kazumi Sassaki. Madri, Espanha: [s.n], 2002. Disponível em: <http://www.faders.rs.gov.br/legislacao/6/33>. Acesso em: 12 mar. 2020.

ELIAS, Norbert; SCOTSON, John L. **Os estabelecidos e os outsiders:** sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

FARIA, Monica Faria Baptista; SALLES, Denise Mercedes Nuñez Nascimento Lopes. A Vulnerabilidade da Criança Indígena e a Ineficácia do Estado Brasileiro no Combate à Prática do Infanticídio Indígena. *In:* CONGRESSO NACIONAL DO CONPEDI, 24., 2015, Belo Horizonte. **Anais [...].** Belo Horizonte: UFMG/FUMEC/Dom Helder Câmara, 2015. p. 121-143.

FERNANDES, A. P. C. S; DENARI, F. E. Pessoa com Deficiência: Estigma e Identidade. **Rev. FAEEBA – Ed. e Contemp.,** Salvador, v. 26, n. 50, p. 77-89, set./dez. 2017.

GARCEZ, Liliane. Políticas públicas de educação na perspectiva da inclusão: uma questão de direitos humanos. **Debates em Educação,** Maceió, v.3, n. 5, p. 1-24, jan./jul. 2011.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOFFMAN, Erving. **Estigma:** Notas Sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada. Tradução de Márcia Bandeira de Mello Leite Nunes. 4. ed. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1988. Disponível em: <http://www.aberta.senad.gov.br/medias/original/201702/20170214-114707-001.pdf>. Acesso em: 27 out. 2018.

HOFFMAN-CÂMARA, R. Análise de conteúdo: da teoria à prática em pesquisas sociais aplicadas às organizações. **Gerais:** Revista Interinstitucional de Psicologia, Belo Horizonte, v. 6, n. 2, p. 179-191, jul./dez. 2013.

MARTINS, Lúcia de A. R. **História da Educação de Pessoas com Deficiência:** da Antiguidade ao início do século XXI. São Paulo: Mercado das Letras, 2015.

MINAYO, M. C. S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. *In:* MINAYO, M. C. S. (org.); DESLANDES, S. F.; NETO, O. C.; GOMES, R. **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 21. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

PACHECO, Eliezer. **Fundamentos Político-Pedagógicos dos Institutos Federais:** diretrizes para uma educação profissional transformadora. Natal: IFRN, 2015.

PUPPIN, Andrea Brandão. Da atualidade de Goffman para a análise de casos de interação social: deficientes, educação e estigma. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.** v. 80, n. 195, p. 244-261, mai./ago. 1999.

RIBEIRO, Disneylândia Maria. **Barreiras atitudinais:** obstáculos e desafios à inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior. 2016. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016.



IV CINTEDI Congresso Internacional de Educação Inclusiva

V JORNADA CHILENA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

RIBEIRO, Solange Lucas. Violência simbólica: impactos na inclusão escolar. **Journal of Research in Special Educational Needs**, v.16, n.1, p. 1095-1098, 2016.

SILVA, Lara Ferreira da; OLIVEIRA, Luizir de. O Papel da Violência Simbólica na Sociedade por Pierre Bourdieu. **Rev. FSA**, Teresina, v. 14, n. 3, art. 9, p. 160-174, mai./jun. 2017.

SILVA, O. M. **A epopéia ignorada**: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje. São Paulo: CEDAS, 1987. Disponível em:
<http://issuu.com/amaurinolascosanchesjr/docs/-a-epopeia-ignorada-oto-marques-da->. Acesso em: 04 mar. 2019.

TAVARES, Fabiana S.S. **Educação Não Inclusiva**: a trajetória das barreiras atitudinais nas dissertações de educação do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE/UFPE). 2012. 595 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. 1994. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 02 mar. 2019.

WILLIAMS, L. A. C. Sobre deficiência e violência: reflexões para uma análise de revisão de área. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 9, n. 2, p. 141-154, jul./dez. 2003.