

Artigo

Estigma e deficiência na escola: a perspectiva dos estudantes

Stigma and disability at school: the students' perspective

Estigma y discapacidad en la escuela: la perspectiva de los estudiantes

Ariane Berri Riegel¹
Andrea Soares Wuo²

Universidade Regional de Blumenau (FURB), Blumenau – SC, Brasil

Resumo

Ao longo da história, as pessoas com deficiência tem sido alvo de preconceito, discriminação e exclusão social. Na contemporaneidade, apesar da emergência de políticas educacionais inclusivas que buscam garantir o acesso, a permanência, a aprendizagem e a participação de pessoas com deficiência na escola comum, é possível encontrar, no cotidiano escolar, barreiras que as deixam às margens dos processos educativos. Partindo do modelo social da deficiência e do pressuposto de que a criança é um ator social, este artigo objetivou problematizar as relações entre estigma e deficiência no cotidiano escolar, a partir da perspectiva das crianças com deficiência. A pesquisa, de abordagem qualitativa, teve como instrumento para geração de dados, entrevistas semiestruturadas com seis estudantes com deficiência matriculados no ensino fundamental de duas escolas de um município de Santa Catarina. A análise dos relatos mostrou que as barreiras atitudinais vivenciadas pelos estudantes com deficiência são produzidas nas interações com colegas e professores, e, em alguns casos, estas decorrem da própria dinâmica escolar excludente. A experiência da estigmatização leva os estudantes a se perceberem como incapazes, inferiores ou 'diferentes' dos demais colegas, provocando seu distanciamento e isolamento, reforçando sua condição de marginalização e reproduzindo desigualdades em um ambiente que se afirma inclusivo.

Abstract

Throughout history, people with disabilities have experienced prejudice, discrimination and social exclusion. In contemporary times, despite the emergence of inclusive educational policies that seek to guarantee access, permanence, learning and participation of people with disabilities in regular schools, it is possible to find barriers in the school routine that leave them on the margins of the educational processes. Based on the social model of disability and the assumption that the child is a social actor, this article aimed to problematize the relationship between stigma and disability in the school routine, from the perspective of children with disabilities who have experienced such situations. The qualitative research had as data generation tool semi-structured interviews with six students with disabilities enrolled in elementary school of two schools located in a municipality of Santa Catarina. The analysis of the reports showed that the attitudinal barriers experienced by students are produced in interactions with colleagues, teachers and result, in some cases, from the exclusionary school dynamics itself. The

¹ Exemplo: Mestre em Educação pela Universidade Regional de Blumenau – FURB. ORCID id: <https://orcid.org/0000-0001-5414-0429>. E-mail: ariane.riegel@gmail.com

² Docente da Universidade Regional de Blumenau. Doutora em Educação (Psicologia da Educação) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. ORCID id: <https://orcid.org/0000-0003-2110-7184>



experience of stigmatization leads students to perceive themselves as incapable, inferior or 'different' from other colleagues, causing their distance and isolation, reinforcing their condition of marginalization and reproducing inequalities in an environment that claims to be inclusive.

Resumen

A lo largo de la historia, las personas con discapacidad han sido objeto de prejuicios, discriminación y exclusión social. En la contemporaneidad, a pesar del surgimiento de políticas educativas inclusivas que buscan garantizar el acceso, permanencia, aprendizaje y participación de las personas con discapacidad en la escuela común, es posible encontrar, en el cotidiano escolar, barreras que las dejan al margen de los procesos educativos. Partiendo del modelo social de la discapacidad y el supuesto de que el niño es un actor social, este artículo tuvo como objetivo problematizar la relación entre el estigma y la discapacidad en la rutina escolar, desde la perspectiva de los niños con discapacidad que viven tales situaciones. La investigación, con un enfoque cualitativo, tuvo como herramienta de generación de datos entrevistas semiestructuradas a seis estudiantes con discapacidad matriculados en la escuela primaria en dos escuelas de un municipio de Santa Catarina. El análisis de los informes mostró que las barreras actitudinales que experimentan los estudiantes se producen en las interacciones con compañeros, profesores y resultan, en algunos casos, de la propia dinámica escolar excluyente. La experiencia de la estigmatización lleva a los estudiantes a percibirse a sí mismos como incapaces, inferiores o 'diferentes' a los demás compañeros, provocando su distanciamiento y aislamiento, reforzando su condición de marginación y reproduciendo desigualdades en un entorno que pretende ser inclusivo.

Palavras-chave: Aluno com deficiência; Educação inclusiva; Educação especial; Preconceito.

Keywords: Special needs students; Special education; Inclusive education; Disability discrimination.

Palabras claves: Estudiante con discapacidad; Educación inclusiva; Educación especial; Prejuicio.

Introdução

Transpor as barreiras atitudinais de modo a humanizar as relações, é um desafio diante de uma sociedade que traz na história marcas da desigualdade e do preconceito. Muitas são as pessoas que sofreram e sofrem exclusão social e opressão, dentre elas, podem-se destacar as pessoas com deficiência (Diniz, 2007) que, historicamente, estiveram às margens do processo educacional.

No Brasil, a educação especial destinada aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, assumiu a perspectiva inclusiva a partir da Política Nacional de Educação Especial de 2008 e adquiriu caráter transversal aos diferentes níveis e modalidades de ensino. No contexto escolar, apesar da implementação de políticas inclusivas no âmbito da educação especial (Brasil, 2008), situações de marginalização de estudantes com deficiência estão presentes de forma já naturalizada.

Na relação entre “diferentes”, o ser humano tende a classificar “o outro” segundo critérios como os de raça, etnia, gênero e capacidade, definindo sua posição social e destino. O estigma se constrói a partir da relação estabelecida



entre indivíduos compreendidos como “normais” e aqueles cujos atributos são considerados inferiores à norma socialmente estabelecida (Goffman, 2004). Neste contexto, considerando que as interações na escola inclusiva são marcadas pela multiplicidade e heterogeneidade de seus estudantes, questiona-se: como as relações entre estigma e deficiência se apresentam no cotidiano escolar?

Este artigo trata, portanto, sobre as relações das pessoas designadas “público-alvo da educação especial” – especificamente estudantes com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento – e seus enfrentamentos nas relações com os demais estudantes.

No intuito de problematizar as relações entre estigma e deficiência no cotidiano escolar, buscamos, como objetivo específico, analisar a perspectiva de estudantes com deficiência do ensino fundamental de um município sobre as barreiras atitudinais vivenciadas na escola. Ouvir os estudantes nesta relação tornou-se imprescindível, pois o número de pesquisas que consideram a voz do estudante no processo de inclusão é bastante limitado. A literatura da área, pouco aborda o assunto sob tal perspectiva, sobretudo no tocante aos estudantes do ensino fundamental.

Um levantamento realizado no indexador Educ@ da Fundação Carlos Chagas, com base no descritor ‘inclusão’ encontrou 399 artigos. A partir de seus títulos, percebemos que 23 pesquisas tinham como foco de análise as falas de professores e 11, dos estudantes. Destas, apenas 5 abordavam estudantes do ensino fundamental.

No âmbito das pesquisas sobre barreiras atitudinais, realizamos levantamento na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no Educ@. Na BDTD, a partir do descritor ‘barreiras atitudinais’ presente nos títulos, encontramos um rol de 113 dissertações e teses, das quais apenas 3 traziam relatos de crianças com deficiência em seus procedimentos de produção de dados. No Educ@ apresentaram-se apenas 4 artigos, sendo que destes, 2 abordavam a perspectiva de jovens universitários e 2 as percepções de professores.

Vemos, assim, que o cenário escolar onde a criança com deficiência se encontra, ainda é analisado sob a perspectiva dos adultos. Partindo do pressuposto que a criança é um ator social consciente do que pensa e sente (Pinto, 1997; Marchi, 2017; Sarmento, 2007), desconsiderar a “voz” da criança com deficiência nas pesquisas pode representar uma barreira atitudinal. O estigma de “deficiente” carrega uma dupla infantilização: para além da condição de criança passiva, o capacitismo reforça o caráter de proteção, cuidados e silenciamento das noções de infância do século XIX e início do século XX (Mello, 2016).

O presente artigo se fundamenta nos estudos sociais da criança e da escola. Traz reflexões sobre os desafios da diferença na escola e o processo de estigmatização da criança com deficiência. A pesquisa, de abordagem qualitativa, foi realizada com estudantes com deficiência de escolas de educação básica de um município de Santa Catarina, e será detalhada a diante.

2. Educação da criança com deficiência

Para Berger e Luckman (1973), a experiência da realidade se constrói pelo modo como a concebemos e pelos fatores históricos e sociais que a

compõem. Desse modo, a compreensão sobre a criança, assim como a deficiência, evoca os processos sociais e históricos de sua constituição.

Durante o século XIX e início do século XX, o saber sobre a infância era de domínio das ciências médicas, da psicologia e da pedagogia, que se tornam “instrumento de aferição e definição do destino da criança [...]” (Wuo, 2009, p. 90). Sob domínio de pressupostos do darwinismo social e do higienismo, o conhecimento científico em voga defendia que corpos sadios levariam ao desenvolvimento de uma sociedade forte e sadia. Nesta perspectiva, aqueles considerados “anormais” precisavam ser excluídos da sociedade para receber tratamento em instituições específicas.

A partir dos anos 80, a criança passa a ser pensada como construção social, deixando de ser mero objeto de conhecimento e ações de ciências como a psicologia, a pedagogia e medicina, tornando-se sujeito na produção do conhecimento, sobretudo, das ciências sociais. Com o advento dos estudos sociais da infância (Jenks; James; Prout, 1998), a infância passou a ser compreendida na relação entre estrutura social, agência e a criança, por sua vez, como coprodutora da realidade social.

Assim como a infância, a escola também é uma instituição social historicamente influenciada pelas concepções de cada contexto social e histórico. Na Europa, antes do século XV, por exemplo, a criança pertencia à sociedade e aprendia espontaneamente os trabalhos e jogos, partilhando da vida em comunidades. No fim da Idade Média, teve início o processo de institucionalização da criança por meio “dos institutos de ensino” (Ariès, 1981, p. 169), substituindo a vivência em comunidades pela em instituições.

A ideia de escolarização maciça e obrigatória a toda população surgiu no século XVIII, ganhando forças no século XIX e se estendendo durante todo século XX (Sacristán, 2001). Diante da sua obrigatoriedade, os estudantes passam a frequentar a escola diariamente e nela permanecem por várias horas. O fato de a criança passar a estar cotidianamente no ambiente escolar nos leva a reflexão de como se dão as relações dentro dela.

Hoje as crianças com deficiência estão inseridas na escola comum, processo de longas conquistas legislativas que marcam a história da educação especial no Brasil. Mas isso nem sempre foi assim: no período imperial, quando iniciou-se a educação especial brasileira, as pessoas com deficiência permaneciam em instituições segregadas da sociedade, de caráter assistencialista e reabilitacional, sem interlocução com a educação (Kassar; Rebelo, 2011; Mendes, 2006; 2010). Para Diniz (2007) esses institutos eram exclusivos para as pessoas com deficiência. As relações com a sociedade e a escola não se encontravam no rol dos propósitos desses atendimentos. Bueno (1997) chama a atenção para o fato de que a separação das pessoas com deficiências do meio social cria uma identidade social do grupo, pois a segregação evidencia as suas incapacidades e dependências. O autor destaca que não só a sociedade vê as pessoas com deficiência desta forma, como também elas próprias.

Em 1957, o poder público criou as “campanhas”, destinadas a atender cada uma das deficiências (Mazzotta, 1996; Mendes, 2010). Várias organizações particulares ou não governamentais surgiram para atender as pessoas com deficiência. Kassar e Rebelo (2011) descrevem que o número de atendimentos especializados oferecidos pelas escolas públicas brasileiras aumentou, principalmente após a década de 1970, com a criação do Centro

Nacional de Educação Especial - CENESP em 1973. Embora se apresente como um dado otimista, estes atendimentos não faziam relação com a educação escolar e as instituições especializadas tinham objetivos basicamente clínicos.

Algumas legislações foram criadas de modo a minimizar a segregação existente e o atendimento clínico, sendo que os estudantes com deficiência foram inseridos gradativa e parcialmente nas escolas regulares. Segundo Bueno (1997), os estudos indicam que as políticas de educação especial efetivadas depois da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases – LDB - de 1996, tiveram avanços na escolarização de estudantes com deficiência, apoiados nessas legislações.

As legislações aprovadas ao longo dos anos no Brasil garantem o que se denomina macroinclusão, pois:

[...] buscam garantir o acesso de pessoas pertencentes a grupos marginalizados de determinados contextos educacionais. Geralmente [...] são impostas por leis e decretos [...] os quais tendem a surgir a partir de lutas e de movimentos sociais em favor desses grupos (Faustino *et al.*, 2018, p. 901).

Embora a orientação da legislação seja de que a pessoa com deficiência “não sofrerá nenhuma espécie de discriminação” (Brasil, 2015, art. 4), o que acontece dentro do ambiente escolar se apresenta por meio das vivências cotidianas como demonstra a pesquisa de mestrado de Barboza (2019): as crianças da educação infantil, quando estão diante de uma brincadeira de faz-de-conta, delegam às crianças com deficiência papéis submissos e que exigem cuidados constantes. São situações como esta que se apresentam no cotidiano escolar sob forma de capacitismo, definidos como “concepção presente no social que lê as pessoas com deficiência como não iguais, menos aptas ou não capazes para gerir a próprias vidas” (Dias, 2013, p. 2).

O capacitismo considera as pessoas com deficiência como incapazes (Mello, 2016) e, por isso, necessitam de uma tutela, como visto na brincadeira do faz-de-conta da educação infantil. Confirma-se assim, uma realidade histórica e socialmente construída em que as relações de inferioridade para com as pessoas com deficiência ainda se mostra presente nos dias de hoje, em pequenas ações cotidianas, como a brincadeira.

3. Estigma e a criança com deficiência na escola: os desafios da diferença

Segundo Goffman (2004, p. 05) a sociedade classifica as pessoas em grupos (categorias) de acordo com atributos “considerados como comuns e naturais para os membros de cada uma dessas categorias”. O autor afirma que o indivíduo geralmente insere o outro, diferente, em uma categoria considerada inferior a sua e essa relação leva ao que o autor denomina como estigma.

Para Silva (2000), identidade e diferença são produções sociais que se constroem na relação entre aquilo que “eu sou” e o que “não sou”; ou seja, a diferença é sempre do outro, enquanto a identidade é nossa. Identidade e diferença não são, portanto, conceitos isolados, pois estão em estreita relação de interdependência. A tendência a uma classificação binária entre identidade e diferença – ‘quem somos’/‘quem não somos’, ‘quem pertence’/‘quem não pertence’ – enraízam-se nas relações de poder. A dicotomização entre nós e os outros não é ingênua, pois carrega em si a intenção de fixar uma identidade e

enunciar a diferença. Silva (2000) salienta que a identidade e a diferença são produzidas, criadas social e culturalmente. Elas são e estão impostas, são disputadas e não se separam das relações de poder, já que a afirmação da identidade (que reforça a diferença) traduz o desejo de ocupar um status na sociedade.

O fato de um grupo se sentir “o outro” ou menos capacitado em relação a outro grupo (por meio de critérios socialmente atribuídos), contribui para sua percepção de inferioridade. Sobre o sentimento de inferioridade das pessoas com deficiência, Bueno (1997, p. 168) faz a seguinte reflexão:

[...] a segregação e os baixos resultados alcançados [...] além de conformarem as subjetividades das que nela se incorporavam, foram, em parte, responsáveis pela concepção de deficiência disseminada no meio social, como a de indivíduos incapacitados para se responsabilizarem por suas próprias vidas.

O sentimento de incapacitados pode se manifestar nas ações de quem o sente. Ou seja, o indivíduo pode agir de acordo como percebe a intenção do “outro”. Mead³ citado por Goldenberg (2004, p. 26) complementa que “tais intenções são transmitidas por gestos que se tornam simbólicos, ou seja, passíveis de serem interpretados”. Isso significa que cada indivíduo se manifesta na sociedade conforme as relações que estabelece com os outros na vida social.

No que diz respeito às pessoas com deficiência, Glat (1995) pondera que o distanciamento para com as pessoas com deficiência e o estigma atribuído a estes é passível de se tornar vitalício se considerados como “anormais”. A autora ainda adverte que as pessoas com deficiência se relacionam a partir deste rótulo. Ou seja, a categoria “pessoas com deficiência” pode incorporar significações sociais a sua vivência e forma de agir de acordo com essas percepções, transformando-as “em expectativas normativas” (Goffman, 2004, p. 5) no seu cotidiano.

De acordo com Glat (1995) e Goffman (2004), é possível dizer que esse sentimento de incapacidade provoca tensões e estabelece fronteiras entre as pessoas com deficiência e as outras em suas relações, inclusive no ambiente escolar. O isolamento e o estigma, provocados ao longo da história, podem reforçar o caráter “especial” e segregado de seu processo educacional atualmente. Discursos encontrados no dia a dia são frutos, como diz Berger e Luckman (1973), de uma história, como o sentimento de inferioridade.

O fato da criança com deficiência estar inserida na escola pode denunciar atitudes de estigma por meio das pequenas ações que marcam as microexclusões, conforme Faustino *et al.*, (2018, p. 898) “as microexclusões ocorrem através de práticas sutis e, muitas vezes, encobertas, que podem ser devastadoras para as vítimas”. Portanto, as microexclusões são práticas excludentes que podem acontecer dentro do contexto escolar e que não se apresentam na estruturação de uma lei. Estas atitudes podem estar relacionadas à ideia de lesão vinculada às concepções sobre deficiência. Segundo Diniz (2007) e Diniz, Barbosa e Santos (2009), no Brasil a deficiência ainda está enraizada nas ciências biomédicas que a concebem como um “problema” individual a ser tratado, curado.

³ GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

Embora o modelo médico da deficiência ainda seja hegemônico nos discursos científicos e educacionais (Wuo, Yaedu e Wayszceyk, 2019), desde a década de 1970 intelectuais e ativistas do campo das ciências sociais vêm construindo novos olhares que privilegiam a sua dimensão social. Diniz (2007) afirma que a deficiência não é apenas um corpo com lesão que dificulta um indivíduo a participar de atividades sociais e não deve ser entendida como um “problema” individual. Ela torna-se, portanto, “um conceito complexo que reconhece o corpo com lesão, mas que também denuncia a estrutura social que oprime a pessoa deficiente” (Diniz, 2007, p. 09). Ou seja, a deficiência não está no corpo lesionado, mas está nas incapacidades sociais em incorporar a diversidade e diferentes estilos de vida. A insensibilidade da sociedade pode ser mais cruel que a própria lesão em si.

Faz-se importante salientar que a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência traz em seu conceito: “a deficiência resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras devido às atitudes e ao ambiente que impedem a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas” (Brasil, 2009b, preâmbulo, “e”).

A Lei Brasileira de Inclusão (LBI), promulgada em 2015, apresenta o conceito de barreiras, que não se limita apenas aos obstáculos de locomoção, mas também de atitudes que impedem qualquer manifestação da pessoa na sociedade. As barreiras atitudinais, conforme a lei citada, é definida como “atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas” (Brasil, 2015).

A definição proposta pela LBI, embasada na Convenção (Onu, 2007), busca não restringir a pessoa à deficiência, mas estabelecer relação com o contexto e as influências nele contidas (Plaisance, 2015). A partir desse modelo, a deficiência passa a ser observada como uma questão de justiça social que se relaciona com todo e qualquer tipo de barreiras, especialmente a social.

4. Método

O presente artigo é o recorte de uma pesquisa mais ampla que buscou analisar as compreensões de estudantes com deficiência sobre o cotidiano escolar. A metodologia, de abordagem qualitativa, teve como procedimentos de geração de dados, observações do cotidiano escolar, análise de documentos e entrevistas com 9 estudantes com deficiência do 5º ao 9º ano do ensino fundamental de 3 escolas da rede pública municipal de um município do norte catarinense, aqui denominadas escolas A, B e C. Para escolha dos participantes da pesquisa, foram utilizados os seguintes critérios: a) estar matriculado na rede municipal há mais de 1 ano; b) ter acompanhamento do Profissional de Apoio Escolar⁴ e c) possuírem o caderno de registro⁵.

No período da pesquisa, realizada em 2019, os estudantes participantes eram acompanhados pelo Profissional de Apoio Escolar, sendo: 4 estudantes

⁴ Profissional de Apoio Escolar acompanha/auxilia o estudante com deficiência em suas atividades escolares cotidianas. Colaboraram com algumas informações para a pesquisa.

⁵ Implantado no município a partir de 2015, este caderno tem o intuito de descrever as estratégias que o Profissional de Apoio Escolar desenvolve no acompanhamento do estudante com deficiência em sala de aula.

com Transtorno do Espectro Autista, 4 estudantes com Deficiência Intelectual e 1 com Baixa Visão. Destes, 4 estudam na escola A, 4 na escola B e 1 na escola C. Os dados foram gerados no ano de 2019 com base na análise de conteúdo de Franco (2008), partindo da contextualização das mensagens emitidas pelos sujeitos e os significados que atribuem à situação de acordo com suas vivências.

Após a transcrição das nove entrevistas, foram destacadas as palavras semânticas e grifadas de uma cor para cada categoria. As primeiras categorias foram assim definidas: 1. Amizades e conversas; 2. Autopercepções; 3. Barreiras; 4. Casa/escola; 5. Dependência; 6. Escola ideal; 7. Conceito de estudar; 8. Lugares que mais gostam; 9. Lugares que menos gostam; 10. Professor e Profissional de Apoio Escolar; 11. Rotina.

Sistematizadas as categorias, as leituras dirigiram-se para o diário de campo no que diz respeito às anotações das observações realizadas nas três escolas pesquisadas. Também surgiram as primeiras categorizações: 1. Notas; 2. Livro Didático; 3. Interações (na sala de aula e fora dela); 4. Professor e Profissional de Apoio escolar; 5. Silêncio; 6. Características pessoais.

As categorias finais estruturaram-se em duas, sendo: 1) campo de pesquisa: a escola e os participantes da pesquisa; 2) a criança no cotidiano escolar.

Em virtude dos objetivos propostos neste artigo, voltados à problematização das relações entre estigma e deficiência, apresentamos os dados gerados nas entrevistas de 6 estudantes de 2 das 3 escolas participantes e as categorias correspondentes à relação entre estigma e deficiência. Os participantes foram:

- a) Mirela, 13 anos, estudante com Deficiência Intelectual matriculada no 7º ano do ensino fundamental da escola B;
- b) Pimentinha, 12 anos, estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA) matriculada no 6º ano da escola B;
- c) Bela, onze anos, estudante com Deficiência Intelectual matriculada no 6º ano da escola A;
- d) Jorel, 10 anos, estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA) matriculado no 5º ano da escola A;
- e) Kauã, 11 anos, estudante com Deficiência Intelectual matriculado no 6º ano da escola B.
- f) Games, 14 anos, matriculado no 8º ano na escola A. Possui Transtorno do Espectro Autista⁶.

O projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em março de 2019, sob protocolo nº (ocultado), e autorizado pela Secretaria de Educação do município e gestão escolar das três escolas envolvidas. O consentimento dos familiares e dos estudantes deu-se por meio de conversa e autorização formal do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. As entrevistas aconteceram no contra turno escolar de cada estudante, após seu assentimento. O tempo de cada entrevista teve duração média de 40 minutos, respeitando o ritmo de cada um. Os dados foram analisados mediante análise de conteúdo (Franco, 2008).

⁶ Os nomes dos estudantes são fictícios e foram escolhidos por eles mesmos.

5. Estigma e deficiência: estranhamento e rejeição

Com o objetivo de destacar as falas dos estudantes e as relações de estigma que se estabelecem no cotidiano escolar, os resultados foram organizados e apresentados a partir de suas próprias falas.

“Os deficientes não têm possibilidade de se defender...”

Mirela lembra de uma situação em que as colegas a desprezaram pelo fato de frequentar o Centro de Atendimento Especializado no município (APAE): “[...] *porque eu vou na APAE, me chamam de deficiente, daí como as meninas são muito atentadas, elas aproveitam que os deficientes não têm possibilidade de se defender.*”

Diniz (2007, p. 23) salienta que os “sistemas sociais opressivos levavam pessoas com lesões a experimentarem a deficiência”. São situações como a de Mirela que fizeram e fazem a deficiência ser percebida como experiência de opressão, por meio do estigma (Goffman, 2004). As meninas veem Mirela na condição de inferioridade, relação em que surge o processo de estigma, uma relação entre atributo e estereótipo que inferioriza a pessoa e a torna inaceitável em um determinado grupo. O estigma é uma dialética entre a ação de um grupo e a ação da pessoa estigmatizada. Em outras palavras, o estigma está no modo como o outro pensa sobre determinada pessoa e como a própria pessoa responde a esse pensamento. Em sua fala: *os deficientes não têm possibilidade de se defender*, Mirela revela a percepção que os outros e ela tem de si. Nesta situação, o capacitismo está no modo como as pessoas tratam a estudante Mirela e, da mesma forma, está na percepção de si.

Experiências como as de Mirela são construídas por ações atuais, embasadas nos fatores históricos e sociais que as compõem. Berger e Luckmann (1973, p. 79) dizem que “as tipificações recíprocas das ações são construídas no curso de uma história compartilhada”. O fato da estudante frequentar a APAE parece marcar uma história de diferenças. A separação das pessoas com deficiências em instituições distintas na história da educação especial no Brasil criou uma identidade social fixada pela dependência e incapacidade. Veiga-Neto (2001, p. 24) escreve que “mesmo aquilo que parece ocorrer apenas no âmbito escolar pode ter - e, quase sempre, tem - ligações sutis e poderosas com práticas (discursivas e não-discursivas) que extravasam a própria escola”. Atitudes de desprezo como as das colegas de Mirela são fruto, como diz Berger e Luckman (1973), de uma história. A crença da deficiência como incapacidade e inferioridade continua presente em situações atuais, como a sofrida por Mirela.

Silva (2000) salienta que a questão da identidade e da diferença não são dadas de forma inocente. Nesta linha de pensamento, quando as colegas de Mirela dizem que ela é ‘deficiente’ atribuem-na uma identidade que reforça sua diferença. Quando se refere ao outro como ‘deficiente’, é reforçada a identidade de quem reproduz, no caso as colegas de Mirela, enquanto ‘eficiente’ e, portanto, superior, negando as próprias deficiências ou fragilidades.

A diferença imputada pelas colegas não é um fato dado, mas relação entre a identidade firmada à Mirela que causa a sua diferença. A identidade e a

diferença se relacionam com as relações de poder. Silva (2000) diz que há uma disputa de poder: na afirmação de uma identidade, se enuncia uma diferença. É nesta diferenciação que se enfatiza o problema, pois quando se fala em inclusão, automaticamente se remete à exclusão, quando se fala em bons, conseqüentemente se fala em maus e assim por diante. Quando a estudante relata “*elas aproveitam que os deficientes não têm possibilidade de se defender*” possibilita-se o entendimento de que as pessoas que não apresentam deficiência têm esta habilidade.

“... alguns sentem nojo de mim”

Mirela opina sobre a sala de aula como lugar que mais gosta na escola e diz que “*ali tem alguns amigos que eu gosto*”. O lugar que menos gosta, porém, é o refeitório “[...] *porque alguns sentem nojo de mim, porque eles nem ficam perto de mim.*” Mirela, em sua entrevista, diz que só sua amiga Pimentinha, também participante da pesquisa, senta-se ao seu lado na hora do lanche, enquanto os outros estudantes da escola nem sequer se aproximam. Ao ser questionada sobre o motivo de apenas a estudante Pimentinha sentar-se ao lado, Mirela diz que “*eu acho que ninguém quer sentar comigo.*”

De acordo com Bueno (1997), Glat (1995) e Goffman (2004) é possível dizer que esse sentimento (de incapacidade) percebido na fala “*nem ficam perto de mim*”, provoca tensões e estabelece fronteiras entre as “pessoas com deficiência” e as outras em suas relações. Nota-se um distanciamento dos estudantes com Mirela e dela com os demais.

O exemplo evidencia processos de estigmatização nas relações entre Mirela e os outros. A estudante Mirela possui Deficiência Intelectual. Sua deficiência não é aparente, mas, mesmo assim, ela sente o distanciamento dos colegas. Goffman (2004) diria que Mirela está na situação de “desacreditável”, quando os atributos considerados pejorativos não são explícitos. Os estereótipos de Mirela, talvez percebidos pelos colegas na convivência ao longo dos anos escolares, já estão naturalizados, o que leva aos processos de estigmatização. Goffman (2004) considera que o estigma não é o atributo em si, mas a relação que se estabelece entre as pessoas por causa dele. Plaisance (2015, p. 231) também afirma que “não existe ‘estigmatizado’ em si, mas sempre em uma inter-relação contextual, relativa a circunstâncias variáveis”.

Mirela conta que com Pimentinha conversa “*sobre coisas de menina, como o menino que gosta*” [riu]. Ambas, na condição de estigmatizadas, podem juntas sentir-se comuns. Na escola, podemos afirmar que Mirela e Pimentinha pertencem a uma mesma categoria. O distanciamento de Mirela dos demais estudantes relaciona-se a situação de pertencimento de diferentes grupos construída por processos de categorização que opõe os indivíduos em uma dada realidade: estudantes com deficiência *versus* estudantes ‘sem’ deficiência; estudantes da educação especial *versus* alunos da educação regular. Goffman (2004) esclarece que o indivíduo geralmente insere o outro, diferente, em uma categoria considerada inferior à sua, levando à marginalização, ao isolamento, produzidas pelos processos de estigma.

“Os meninos me excluem um pouquinho...”

Jorel, um estudante de 10 anos matriculado no 5º ano, relata que sente uma pequena diferenciação entre as interações com as meninas e as interações com os meninos. Em sua fala, considera: *os meninos me excluem um pouquinho; Quando eu falo isso [uma opinião] eles falam “fica quieto”*.

Mais uma vez recorre-se ao que diz Goffman (2004): a sociedade classifica as pessoas em grupos (categorias) de acordo com certos atributos. No tocante às interações sociais, o autor menciona que a relação entre indivíduos que se reconhecem como parte de um mesmo grupo, os tratamentos decorrem de forma natural, familiar. Já quando a pessoa é de outra categoria, a relação não se dá de forma natural, mas causa estranhamento. Jorel pode ter sido considerado como integrante de outra categoria pelos meninos. Aqui é possível se reportar às palavras de Silva (2000), quando remete à diferenciação binária: “os meninos me excluem um pouquinho” promove a ideia automática de que as meninas não o fazem.

O fato dos atributos pejorativos determinar uma categoria distinta pode ser dado pelos outros ou por si mesmo.

“Eu não sou bom...”

Ao descrever a escola de seus sonhos, Kauã, que estuda no 6º ano e tem 11 anos de idade, deseja um show de talentos. No entanto, não se considera como parte do grupo dos “talentosos”: *eu não sou bom, tipo eu não tenho alguma coisa [talento]*.

Para Mead (apud Goldenberg, 2004) o indivíduo vê a si mesmo através das definições feitas por outros. A essa manifestação o autor chama de self, que caracteriza a interação do indivíduo consigo mesmo da mesma forma que interage com os outros. O estudante Kauã atribui critérios a si mesmo dos quais supõe que sejam inferiorizados. Talento indica uma aptidão da qual ele considera não ter. O sentimento de inferioridade em relação a um determinado grupo, reforça o distanciamento e a marginalização daquele que se sente “outro”, “diferente” ou “estranho”.

Quando questionado sobre seu cotidiano na escola, Games conta que na sala de aula fica copiando o conteúdo e que às vezes passa a caneta várias vezes por cima de uma letra e acaba se atrasando. O estudante, que tem 14 anos de idade, justifica esse procedimento: *“ah, é porque isso é um problema meu, eu não consigo parar. Tem vezes que eu faço isso, tem vezes que eu não faço [...] porque a minha letra vai ficar muito feia, vai passar do outro lado do caderno porque eu aperto demais.”* Games atribui a si próprio a condição de deficiência criando estratégias de manipular ou, como diz Goffman (2004), encobrir um estigma. Internaliza uma condição que, embora construída na relação, mostra-se para ele como um atributo próprio de sua identidade. Não obstante, cabe ressaltar que práticas repetitivas como essa tornam sua participação na aula mais lenta o que reforça sua marginalização.

Diniz (2007) e Diniz, Barbosa e Santos (2009) declara que no Brasil a perspectiva sobre a deficiência ainda está enraizada na área biomédica, ou seja, na ideia de deficiência-lesão da pessoa e o desafio está justamente em olhar para ela como estilo de vida. Galdenzi e Ortega (2016) defendem a superação da linguagem biomédica e consideram a relação entre “o problema” e a restrição da participação social decorrente disso, o que se preconiza no Modelo Social da Deficiência. Na situação de Games, passar por cima de uma letra não seria

considerado problema se o sistema escolar não fragmentasse seus extensos conteúdos em cronogramas e horários tão rígidos. Essa situação leva o estudante a pensar que ele é quem precisa se adaptar ao sistema e não o contrário, como preconiza a Declaração de Salamanca (1994).

O Modelo Social da Deficiência, como defende Diniz (2007, p. 9) “denuncia a estrutura social que oprime a pessoa deficiente”. Ou seja, a deficiência não está no corpo lesionado, mas nas incapacidades sociais em incorporar a diversidade e diferentes estilos de vida. A insensibilidade da sociedade pode ser mais cruel que a própria lesão em si. Nessa perspectiva, estudar a deficiência, para além da análise das condições médicas e de reabilitação, significa compreender a opressão sobre aqueles que se encontram com impedimentos.

A estudante Bela, uma menina de 11 anos de idade, percebe-se como alguém que apresenta uma dificuldade na área da leitura. O local da biblioteca, para ela, não é agradável porque a prática da leitura realizada pelos estudantes dá-se num ritmo diferente do seu, o que lhe causa constrangimento: “*porque eu demoro pra ler*”. O significado que Bela atribui à biblioteca corresponde às suas vivências e relações estabelecidas com ela. “O dar significado está intimamente relacionado com as condições e as posições que ocupamos nas tramas sociais. Toda e qualquer experiência vivida só pode ser pensada a partir das referências que temos” (Lopes, 2007, p. 06).

Estas vivências, nem sempre percebidas pelos sujeitos dentro do ambiente escolar, podem contribuir para um futuro estigmatizado ao estudante. Quando Bela afirma *eu demoro para ler*, para Silva (2000), automaticamente configura-se uma posição antagônica: o outro lê num ritmo adequado. Para Bela, a diferença está nesta comparação entre ritmos de leitura num tempo e espaço estabelecido pelo sistema escolar.

6. Considerações finais

Este artigo objetivou problematizar as relações entre estigma e deficiência no cotidiano escolar, por meio da análise da perspectiva de estudantes com deficiência, refletindo as barreiras atitudinais encontradas nas relações entre estes e os demais no contexto escolar. Embora a escola seja considerada inclusiva e as leis orientam que nenhuma pessoa deve ser discriminada, no cotidiano escolar percebe-se que processos de estigmatização ainda são experimentados, sobretudo pelo capacitismo.

Os depoimentos de seis estudantes do ensino fundamental permitiram observar que o estigma se manifesta tanto mediante as percepções de seus colegas, por seu distanciamento e isolamento, como pelas percepções de si próprios, visto como incapazes, lentos ou ‘alunos-problema’. As falas evidenciam as situações de dicotomização – nós e os outros, os estigmatizados e os normais, estabelecidas entre os estudantes com deficiência, público-alvo da educação especial, e os outros, revelando uma estrutura desigual do sistema escolar que ao se propor inclusivo, exclui.

A partir de um sistema excludente que opõe, estigmatiza e compara com base em padrões de normalidade socialmente estabelecidos, os significados que cada estudante atribui a uma situação vivenciada correspondem às interações escolares construídas. Com isso, a diferença do outro, manifesta como

inferioridade na escola, parece reforçar a identidade daqueles que correspondem às normas escolares: o estudante 'superior', 'bom leitor', 'rápido'.

Refletir sobre a realidade escolar a partir do ponto de vista dos estudantes que a vivenciam oferece novas possibilidades de vislumbrar a educação, neste caso, pensada na perspectiva inclusiva. Para além das práticas pedagógicas que conduzem muitas das dinâmicas escolares, é importante que se considere a dimensão das interações sociais que orientam o cotidiano da escola. Essas interações, por sua vez, enraízam-se em modos de ver o outro, diferente, que podem inferiorizá-lo, colonizá-lo ou reconhecê-lo como sujeito e ator social. Neste contexto, buscar meios de conhecer os estudantes com deficiência que ultrapassem os estereótipos construídos ao longo da história é fundamental para romper com as permanências de um sistema educacional que opõe o regular e o especial, impedindo a construção de uma educação que seja comum.

Referências

- ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Tradução: Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC- Livros Técnicos e Científicos Editora S.A, 1981.
- BARBOZA, Adriana Maria Ramos. **O Brincar da criança com deficiência física em processo de inclusão na Educação Infantil**. 2019. 315 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019.
- BERGER, Peter L. LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade**: tratado de sociologia do conhecimento. Petrópolis, Editora Vozes, 1973.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008. Não paginado. Disponível em: <https://bit.ly/3fAyK6e>. Acesso em: 20 set. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB n.º 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial. Brasília, DF: MEC, 2009a.
- BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 2009b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 18 maio 2019.
- BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de jul. de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 18 maio 2019.
- BUENO, José Geraldo Silveira. A produção social da identidade do anormal. In: FREITAS, Marcos Cezar (org.). **História Social da Infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1997.



DIAS, Adriana. **Por uma genealogia do capacitismo**: da eugenia estatal a narrativa capacitista social. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS SOBRE A DEFICIÊNCIA SEDPcD/Diversitas/USP Legal, 1., 2013, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: [s. n.], 2013.

DINIZ, Debora. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

DINIZ, Debora; BARBOSA, Lívia; SANTOS, Wederson Rufino dos. Deficiência, Direitos Humanos e Justiça. **SUR**: Revista internacional de Direitos Humanos, v. 6, n. 11, p. 65-77, dez. 2009. ISSN 1806-6445. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1806-64452009000200004>.

FAUSTINO, Ana Carolina et al. Macroinclusão e microexclusão no contexto educacional. **Revista Eletrônica de Educação**: Revista Multilíngue do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, v. 12, n. 3, p. 898-911, dez. 2018. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/2212/744>. Acesso em: 26 mar. 2020.

FRANCO, Maria Laura Publisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

GAUDENZI, Paula; ORTEGA, Francisco. Questioning the concept of disability based on the notions of autonomy and normality. **Ciência e Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 10, p. 3061-3070, 2016. ISSN 1678-4561. DOI: <https://doi.org/10.1590/1413-812320152110.16642016>.

GLAT, Rosana. Integração dos portadores de deficiências: uma questão psicossocial. **Temas em Psicologia**, São Paulo, n. 2, p. 89-94, 1995. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v3n2/v3n2a10.pdf>. Acesso em: 06 jul. 2019.

GOFMANN, Erving. **Estigma** – notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4. ed. Tradução: Mathias Lambert. Data da Digitalização: 2004. Data Publicação Original: 1891. Disponível em: https://www.mprj.mp.br/documents/20184/151138/goffman,erving.estigma_notassobreamanipulacaodaidentidadedeteriorada.pdf. Acesso em: 06 jul. 2019.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

JAMES, Allison; JENKS, Cris; PROUT, Alan. **Theorising childhood**. Cambridge: Polity, 1998.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; REBELO, Andressa Santos. O “especial” na educação, o atendimento especializado e a educação especial. SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL; PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: multidisciplinidade do atendimento educacional especializado, 6. 2011, Nova Almeida-Serra. **Anais [...]**. Nova Almeida-Serra: UFES, UFGRS e UFSCar, 2011.

LOPES, Maura Corcini. (Im)possibilidades de pensar a inclusão. In: Reunião Anual da ANPED, 30., 2007, Caxambú. **Anais [...]**. Caxambú, MG: Anped, 2007.

MARCHI, Rita de Cássia. A teoria social contemporânea e a emergência da “sociologia da infância” na segunda modernidade: aspectos teóricos e políticos. In:



MULLER, Fernanda (Org.). **Infância em perspectiva**: políticas, pesquisas e instituições. São Paulo: Cortez, 2010. p. 85-109.

MARCHI, Rita de Cássia. A criança como ator social – críticas, réplicas e desafios teóricos e empíricos. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 12, n. 2, p. 617- 637, maio 2017. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em: 10 nov. 2018.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação Especial no Brasil**: História e Políticas Públicas. São Paulo: Cortez, 1996.

MELLO, Anahi Guedes de. Deficiência, incapacidade e vulnerabilidade: do capacitismo ou a preeminência capacitista e biomédica do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC. **Ciência e Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 10, p. 3265-3276, 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232016001003265&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 18 maio 2020.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 387-405, set./dez. 2006.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, São Carlos, v. 22, n. 57, maio-ago., 2010.

ONU - Organizações das Nações Unidas. **Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência**. Brasília, DF: 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=424-cartilha-c&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 15 jan. 2021.

PINTO, Manuel. A infância como construção social. In: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto (coord.). **As crianças**: contextos e identidades. Braga: CEC-UMinho, 1997. p. 33-73.

PLAISANCE, Eric. Da educação especial à educação inclusiva: esclarecendo as palavras para definir as práticas. **Educação**, Porto Alegre, v. 38, n. 2, p. 230-238, maio-ago. 2015.

SACRISTÁN, Gimeno. **A educação obrigatória**: seu sentido educativo e social. Tradução: Jussara Rodrigues. Porto Alegre: ARTMED Editora Ltda, 2001.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Visibilidade social e estudo da infância. In: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de; SARMENTO, Manuel Jacinto (org.). **Infância (in)visível**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2007. p. 25-52.

SILVA, Tomaz Tadeu. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **Identidade e diferença**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2000. p. 73-102.

VEIGA-NETO, Alfredo. Incluir para saber. Saber para excluir. **Pro-posições**, Campinas, v. 12, n. 2-3 (35-36), p. 22-31, jul./nov. 2001.

WUO, Andrea Soares. **A Criança na Revista de Psicologia Normal e Patológica do Instituto de Psicologia da PUCSP (1955-1973)**: um estudo sobre "ajustamento/desajustamento". 2009. 368 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.



WUO, Andrea Soares; YAEDU, Fabiana Batista; WAYSZCEYK, Sheila. Déficit ou diferença? Um estudo sobre o autismo em pesquisas educacionais. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 32, p.1-21, 12 nov. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/issue/view/1402/showToc>. Acesso em: 18 mar. 2020.

Enviado em: 21/06/2022 | Aprovado em: 17/01/2024

