



UNIVERSIDADE EDUARDO MONDLANE
Faculdade de Letras e Ciências Sociais
Departamento de Sociologia

Hermenegildo A. U. Nhaquila

**“Violência Psicológica e Estigmatização dos Estudantes Portadores de
Deficiência Auditiva no Ambiente Escolar”**

Maputo, Julho de 2011

UNIVERSIDADE EDUARDO MONDLANE
Faculdade de Letras e Ciências Sociais
Departamento de Sociologia

Hermenegildo A. U. Nhaquila

**“Violência Psicológica e Estigmatização dos Estudantes Portadores de
Deficiência Auditiva no Ambiente Escolar”**

Monografia apresentada para a
obtenção do grau de licenciatura em
Sociologia, pela Universidade Eduardo
Mondlane, supervisionada pela Dr.^a
Rehana Capurchande

Maputo, Julho de 2011

UNIVERSIDADE EDUARDO MONDLANE
Faculdade de Letras e Ciências Sociais
Departamento de Sociologia

**Violência Psicológica e Estigmatização dos Estudantes Portadores de
Deficiência Auditiva no Ambiente Escolar**

Aprovação do Júri

Este trabalho foi aprovado com ___ valores no dia ___ de _____ de 2011 por nós, membros do júri examinador da Faculdade de Letras e Ciências Sociais, Universidade Eduardo Mondlane.

O supervisor

O presidente do júri

O oponente

DECLARAÇÃO

Eu, Hermenegildo Augusto Uelemo Nhaquila, declaro por minha honra que o presente trabalho para a obtenção de grau de licenciatura cujo tema é “ Violência Psicológica e Estigmatização dos Estudantes Portadores de Deficiência Auditiva no Ambiente Escolar”. O Caso da Escola Secundária Josina Machel (2007-2009) é fruto de minhas pesquisas e não foi em nenhum momento por alguém publicado.

(Hermenegildo Augusto Uelemo Nhaquila)

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos meus pais Augusto Uelemo Nhaquila e Adélia Arnaldo, e a toda família em geral, pelo amor, carinho, compreensão e o apoio que recebi durante os anos de luta, do qual me fizeram acreditar que eu era capaz de chegar ao final deste curso. Enfim, a todos meus amigos (as) que directa ou indirectamente contribuíram na construção do meu aprendizado e na conquista desta vitória. A vocês todos, o meu muito obrigado.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar agradeço a Deus.

Em segundo lugar agradecer ao apoio de minha família. Aos meus pais, meus primeiros educadores, que tudo fizeram para que eu pudesse estudar, renunciando a seus sonhos para que os meus fossem realizados.

Essa dissertação é fruto de um trabalho que exigiu muito esforço, mas que foi imensamente gratificante. Durante todo o percurso fui acompanhado e auxiliado por diversos indivíduos que contribuíram cada um à sua maneira, para a realização deste trabalho. A todos eles serei eternamente grato.

Agradeço também a minha namorada, aos meus professores que me incentivaram para a busca do saber, e em especial a minha orientadora Dra. Rehana Capurchande pelos seus valiosos ensinamentos que tornaram possível o meu amadurecimento e crescimento pessoal.

EPÍGRAFE

De tudo, ficaram duas coisas:
a certeza de que estamos sempre
começando...
a certeza de que precisamos
continuar...
(FERNANDO PESSOA, 1997:27)

SIGLAS E ABREVIATURAS

LIBRAS -	Língua Brasileira de Sinais
PDD -	Portadores de Deficiência Auditiva
NPDA -	Não Portadores de Deficiência Auditiva
PPPD -	Política Para a Pessoa Portadora de Deficiência
PNAD -	Plano Nacional Para Área da Deficiência
SPSS -	Statistical Package for Social Science
MEC -	Ministério da Educação e Cultura
ACAMO -	Associação dos Cegos e Amblíopes de Moçambique

RESUMO

Na elaboração deste trabalho teve-se como objectivo compreender a forma como a violência psicológica e estigmatização são construídas ou produzidas sobre os estudantes PDA no ambiente escolar. O estudo foi realizado na Escola Secundária Josina Machel. Quanto a metodologia, recorreu-se ao método qualitativo, utilizando vários procedimentos de colecta de dados: a observação em sala de aula, entrevistas semi-estruturadas com estudantes portadores e NPDA. Recorreu-se ao Interaccionismo Simbólico de Erving Goffman para a leitura do fenómeno em estudo. Os resultados revelaram que a Violência Psicológica e Estigmatização são uma realidade na escola e muitas vezes resultam em situações em que os estudantes PDA são humilhados, agredidos e acusados injustamente pelo facto de fazerem parte de algum grupo social específico. Notou-se que estas práticas têm como principais vítimas os estudantes PDA. Os resultados evidenciaram que as experiências dos estudantes NPDA em ambiente inclusivo podem envolver tanto impactos positivos quanto negativos. As maiores conquistas, em termos de práticas inclusivas, estão relacionadas ao papel socializador da escola. Contudo, não há unanimidade, sendo que alguns estudantes relataram experiências de situações violentas e estigmatizantes na interacção com seus pares. Assim, a prática de inclusão escolar, compreendida como a escolarização em classe comum de escola regular parece produzir benefícios para a maioria dos estudantes, entretanto, tal prática não pode ser vista a priori como algo bom ou ruim, pois se observa que os estudantes PDA vêem tanto aspectos positivos quanto negativos nesta forma de escolarização.

Palavras-chave: *Violência Psicológica, Estigma, Deficiência Auditiva.*

Abstract

In preparing this work had as objective to understand how psychological violence and stigmatization are built or produced on students with hearing impairment at school. The study was conducted at Josina Machel Secondary School. As for methodology, we used qualitative method, using different procedures of data collection: observation in the classroom, semi-structured interviews with disabled students and non-hearing impaired. Referred to the symbolic interactionism of Erving Goffman for reading the phenomenon under study. The results revealed that the Stigmatization and Psychological Violence is a reality in Josina Machel Secondary School and often result in situations where students with hearing impairment are humiliated, beaten and falsely accused because they belong to a particular social group. It was noted that these practices are the main victims of hearing impaired students. The results showed that the experiences of students are not hearing impaired in inclusive environment may involve both positive and negative. The greatest achievements in terms of inclusive practices, are related to the socialization role of the school. However, there is no unanimity, and some students reported experiencing violent situations and stigmatizing the interaction with their peers. Thus, the practice of school inclusion, understood as the education in regular class of regular school seems to produce benefits for most students, however, this practice can not be viewed a priori as a good or bad, because it is observed that students with hearing impairment see both positive and negative aspects in this form of schooling.

Key words: *Psychological Violence, Stigma, Auditive Deficiency.*

ÍNDICE

DECLARAÇÃO.....	i
DEDICATÓRIA.....	ii
AGRADECIMENTOS.....	iii
SIGLAS E ABREVIATURAS.....	v
RESUMO.....	vi
Abstract.....	vii
CAPÍTULO 1: INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO 2 : FORMULAÇÃO DO PROBLEMA.....	4
2.1 Paradigma da Segregação Escolar.....	4
2.2. Paradigma da Inclusão Escolar.....	7
2.3 Um olhar sobre a Deficiência em Moçambique.....	10
Hipóteses.....	12
Hipótese Principal.....	12
Hipótese Secundária.....	12
Justificativa.....	12
CAPÍTULO 3 - ENQUADRAMENTO TEÓRICO E CONCEPTUAL.....	14
3.2. Enquadramento Conceptual.....	16
CAPÍTULO 4 - METODOLOGIA.....	19
Constrangimentos e Limitações da Pesquisa.....	21
CAPÍTULO 5 – APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	23
5.1. Estudantes Portadores e NPDA face ao Ensino Inclusivo.....	23
5.2. Violência Psicológica e Estigmatização no Ambiente Escolar.....	27
5.4. Formas de Tratamento, Preconceito e Diferença em relação aos Estudantes PDA.....	34
5.5. Construção Social da Normalidade/Anormalidade face à Deficiência Auditiva.....	36
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	39
BIBLIOGRAFIA.....	42
ANEXOS.....	48

CAPÍTULO 1: INTRODUÇÃO

O presente trabalho apresenta uma reflexão sobre a violência psicológica e estigma praticado pelos estudantes não portadores de deficiência auditiva (NPDA) contra os estudantes portadores de deficiência auditiva (PDA) no meio escolar. Focalizando a interação que ocorre no interior da escola, procuramos perceber a forma como as atitudes estigmatizantes se produzem e reproduzem em práticas violentas contra os estudantes que se apresentam como “diferentes”.

A prática da violência e estigma contra os estudantes portadores de deficiência no meio escolar não é um fenômeno recente. Sua manifestação ocorre de diferentes formas, em diferentes espaços no ambiente escolar (ELIAS, 1990). Considerando os diferentes tipos de violências que podem ocorrer na escola, neste trabalho trataremos apenas da violência psicológica, aquela que se manifesta através de humilhações, gozações, apelidos constrangedores, chantagens. Esta forma de violência é desencadeada de forma repetida contra uma mesma vítima ao longo do tempo.

A violência e estigma no ambiente escolar aparecem no desrespeito ao outro, na transgressão aos códigos de boas maneiras e à ordem estabelecida. A falta de limites associada à desconsideração pelos outros, contribuem para que alguns estudantes busquem se impor pela agressão. No entanto, esses acontecimentos não são produzidos apenas ao nível individual.

Segundo SANTOS (2001:7), a prática de violência surge como efeito dos processos de fragmentação social, onde “a violência configura-se como um dispositivo de controle, aberto e contínuo”, na qual se dá a afirmação de poderes legitimados por uma determinada norma social. Desse modo, “a violência seria a relação social de excesso de poder que impede o reconhecimento do outro – pessoa, classe, gênero ou raça – mediante o uso da força ou da coerção, provocando algum tipo de dano”.

Estudos realizados por ARAÚJO (2001) e CAMACHO (2001), que investigam a complexidade das relações sociais no espaço escolar, relatam que as instituições escolares

vivem um padrão de sociabilidade entre os pares marcado por práticas violentas e estigmatizantes que são geradas por diferenças sociais e culturais.

Segundo Araújo (2001), *“a violência identificada na escola por ela pesquisada não é uma violência exclusivamente escolar, mas sim, uma afirmação, pela violência, do direito de ser reconhecido em situações de extrema desvantagem provocado pelo estigma”* (ARAÚJO, 2001: 25).

Por sua vez, Camacho (2001), verificou em seu estudo que a intolerância ao diferente é uma das faces do processo que dá origem à violência e estigma. Quando os controles do sistema sobre a disciplina e as regras são mais fracos, as condutas não têm limites e os espaços democráticos não são utilizados adequadamente; as práticas de discriminação – social, de gênero e aos que se distanciam dos padrões colocados – que sempre existiram, passam rapidamente para a violência.

De acordo com estudo de Pinto (2001), *“a instituição escolar, além de reflectir em seu interior boa parte dos conflitos da sociedade, produz conflitos e violências a partir da própria dinâmica escolar”* (PINTO, 2001:16). As estratégias e formas de organização adoptadas pelas escolas influenciam na ocorrência ou não, de situações de violência e estigma em seu quotidiano.

Desta forma, procurando conhecer como a violência e estigma se manifestam entre os estudantes buscamos entender a partir do seu quotidiano, como as vítimas, agressores e espectadores percebem e representam suas práticas. De salientar que, os indivíduos PDA trazem em suas histórias de vida um leque de situações no que respeita aos aspectos sociais, educacionais e culturais. Cercados de preconceitos, visto serem considerados pela sociedade como indivíduos com uma “inferioridade de inteligência”, “doentes”, “incapazes” e “não educáveis”, são colocados em situação de desvantagem, ocupando no imaginário colectivo a posição de alvo de caridade e não de indivíduos com direitos e deveres.

Assim, os indivíduos PDA não se caracterizam pela limitação da dimensão individual/pessoal. Eles caracterizam-se pela restrição ou impossibilidade de acesso àquilo que é comum aos indivíduos NPDA. Face a essas restrições, os indivíduos PDA, deparam-se no seu dia -a - dia com dificuldades de enquadramento na sociedade. Essas dificuldades

são resultado de atitudes estigmatizantes e desqualificantes prevalentes nessa mesma sociedade, que ao criar fronteiras de pertença e não pertença, os exclui socialmente, sendo-lhes negada a igualdade.

A deficiência auditiva, que pode ser hereditária, congénita ou adquirida faz com que o indivíduo encontre dificuldades em procedimentos comuns do quotidiano de sua vida. Sob este ponto de vista ser PDA não é apenas um estado definitivo determinado pela incapacidade, contudo é uma situação criada pela interacção entre a limitação sensorial e o obstáculo social que impede ou dificulta a participação do indivíduo PDA nas actividades da vida quotidiana.

Visando favorecer a compreensão, este trabalho inicia com o capítulo I, a Introdução, no qual expusemos os motivos que nos levaram à elaboração deste estudo, a relevância do tema, os objectivos. A seguir à introdução apresentamos o capítulo II, o problema de pesquisa. No capítulo III, o “enquadramento teórico e conceptual, tomamos em consideração o Interaccionismo simbólico de Erving Goffman como quadro teórico. No capítulo IV, referente à “Metodologia”, trazemos os procedimentos que seguimos para a materialização da nossa pesquisa.

Relativamente ao capítulo V, passamos a apresentação e discussão dos dados que, compilados ao longo desta pesquisa, se encontram intercalados à fundamentação teórica; e, por último, apresentamos as conclusões da pesquisa, construídas e fundamentadas tanto pelos aspectos teóricos quanto pela prática, visando dar resposta aos objectivos da pesquisa.

Para este trabalho definimos como objectivo geral analisar a violência psicológica e estigmatização dos estudantes PDA dentro do espaço escolar, por um lado, como vítimas e, por outro lado, como espectadores. Em relação aos objectivos específicos pretendemos; Identificar atitudes estigmatizantes e práticas violentas contra os estudantes PDA; Perceber as estratégias adoptadas pelos estudantes PDA para garantir a sua integração no ambiente escolar e Compreender como a violência psicológica e estigmatização são construídas ou produzidas sobre os estudantes PDA no ambiente escolar.

CAPÍTULO 2 : FORMULAÇÃO DO PROBLEMA

Nesta parte apresentamos a revisão da literatura que permitirá discutir o problema. Deste modo, identificamos basicamente dois paradigmas. O primeiro, o da segregação escolar, que proporciona aos estudantes PDA uma educação especial e, o da Inclusão escolar, virado a inclusão dos estudantes PDA na escola regular.

2.1 Paradigma da Segregação Escolar

Este paradigma evidencia a oferta de serviços especializados na escolarização dos estudantes PDA. Vinca o atendimento em regime de segregação.

Segundo FERNANDES (1999), a Educação Especial se constituiu originalmente como campo de saber e área de actuação a partir de um modelo médico ou clínico. Embora hoje seja bastante criticado, é preciso resgatar que, os médicos foram os primeiros que despertaram para a necessidade de escolarização dessa camada que se encontrava “misturada” nos hospitais psiquiátricos, sem distinção de idade, principalmente no caso da deficiência mental. Sob esse enfoque, a deficiência era entendida como uma doença crónica, e todo o atendimento prestado a essa clientela, mesmo quando envolvia a área educacional era considerado pelo viés terapêutico. A avaliação e identificação eram pautadas em exames médicos e psicológicos com ênfase nos testes projectivos e de inteligência, e rígida classificação etiológica.

Nas instituições especializadas o trabalho era organizado com base em um conjunto de terapias, Individuais (fisioterapia, fonoaudiologia, psicologia, psicopedagogia, etc) e pouca ênfase era dada à actividade académica, que não ocupava mais do que uma pequena fracção do horário dos alunos (GLAT, 1989). A educação escolar não era considerada como necessária, ou mesmo possível, principalmente para aqueles com deficiências cognitivas e / ou sensoriais severas. O trabalho educacional era relegado a um interminável processo de “prontidão para a alfabetização”, sem maiores perspectivas já que não havia expectativas quanto à capacidade desses indivíduos desenvolverem-se academicamente.

Os indivíduos PDA não participavam efectivamente da vida em comunidade, apenas conheciam as actividades sociais dentro de suas instituições especializadas, gerando assim, um processo de segregação. A fase de segregação acabava por excluir socialmente os indivíduos com necessidades especiais. Estes eram marginalizados pela sociedade que não

acreditava em suas capacidades, reforçando ainda mais um papel limitador, enfatizando e caracterizando estes indivíduos apenas pelo lado da deficiência.

Importa referir que a Educação Especial possui seus benefícios quanto ao atendimento educacional de indivíduos com deficiência, no sentido de promover também o processo de reabilitação destes indivíduos. É necessário que os conhecimentos e recursos da instituição especial se coloquem ao alcance do sistema regular de ensino para que enriqueçam o processo de aprendizagem.

O conhecimento e a experiência das instituições especiais são benéficos, uma vez que oferecem subsídios para a construção da prática pedagógica dos professores da rede regular. Os estudantes com necessidades especiais, através de seus conhecimentos, podem auxiliar para o crescimento pedagógico não só de seu professor, mas de toda a comunidade escolar (BUENO, 1993: 28).

Portanto, uma relação mútua, de troca de conhecimentos que beneficia o processo de aprendizagem e a construção integral não somente dos estudantes com necessidades especiais, como de todos os indivíduos envolvidos na comunidade escolar, pois todos aprendem a conviver e respeitar a diferença e a diversidade.

Porém, apesar dos avanços, este modelo não representou a garantia de ingresso de alunos com deficiências no sistema de ensino. A Educação Especial funcionava como um serviço paralelo, com métodos ainda de forte ênfase clínica e currículos próprios.

As classes especiais implantadas nas décadas de 70 e 80 serviram mais como espaços de segregação para aqueles que não se enquadravam no sistema regular de ensino, do que uma possibilidade para ingresso na rede pública de alunos com deficiências, cuja maioria ainda continuava em instituições privadas (BUENO, 1993:29 *apud* FERNANDES, 1999:37).

O modelo segregado de Educação Especial passou a ser severamente questionado, desencadeando a busca por alternativas pedagógicas para a inserção de todos os alunos, mesmo os portadores de deficiências severas, preferencialmente no sistema de ensino inclusivo.

O “deficiente pode se integrar na sociedade” tornou-se, assim, a matriz política, filosófica e científica da Educação Especial. Este novo pensar sobre o espaço social dos indivíduos com deficiências, resultou em uma transformação radical nas políticas públicas, nos objectivos e na qualidade dos serviços de atendimento a estes indivíduos.

Em termos de conceituação teórica, sentiu-se, nesse momento, as lacunas do modelo comportamental / instrumentalista em preparar adequadamente os indivíduos com deficiências para sua plena integração social e educacional. Nesse sentido, dois campos de investigação começaram a se desenvolver. O primeiro voltado para Psicologia da Aprendizagem, através do estudo e aplicação para Educação Especial do construtivismo de Jean Piaget e do sócio-interaccionismo de Vigotsky. Estas pesquisas mostraram que é possível para indivíduos com deficiência construir conhecimento e se apropriar da leitura e escrita em situações de interação social (FERNANDES, 1993).

Nesse sentido, a base teórica de Vigotsky redimensiona a concepção de deficiência e de inclusão educacional, ao postular que os processos psicológicos superiores têm sua origem em processos sociais em uma constituição mútua entre fenómenos interpessoais e intrapessoais. Segundo Góes *“é na e pela interação social que o homem se constitui enquanto sujeito, portanto, é na relação entre o sujeito e o objecto a ser conhecida, necessariamente mediada por outro sujeito, a gênese da construção do conhecimento”* (GÓES, 2000:67 *apud* RODRIGUES, 2006:163).

Assim, tal concepção de que a aprendizagem resulta das interações sociais possibilita a ruptura de pressupostos que concebem os indivíduos PDA como indivíduos incapazes de aprender em espaços regulares.

Depois de várias discussões e face a algumas críticas, surge então a Escola inclusiva, que tem como objectivo o melhoramento da educação, ou seja, procura de forma apropriada e com alta qualidade, não só introduzir os alunos com deficiência, mas também todas as formas de diferenças dos alunos (PALLA, 2004).

2.2. Paradigma da Inclusão Escolar

O paradigma da Inclusão escolar baseia-se nos princípios da aceitação das diferenças individuais, da valorização de cada pessoa, da convivência dentro da diversidade humana e da aprendizagem através da cooperação.

A Educação Inclusiva procura perceber e atender as necessidades educativas especiais de todos os alunos, em salas de aulas comuns, num sistema regular de ensino, de forma a promover a aprendizagem e o desenvolvimento pessoal de todos. Este tipo de ensino não deve ser confundido com educação especial, a qual se apresenta numa grande variedade de formas incluindo escolas especiais, unidades pequenas e a integração das crianças com apoio especializado. O ensino especial é desde a sua origem um sistema separado de educação das crianças com deficiência, fora do ensino regular, baseado na crença de que as necessidades das crianças com deficiência não podem ser supridas nas escolas regulares.

Esta reestruturação, consubstanciada inicialmente na chamada *Regular Education Initiative* (REI)¹, pretendia encontrar formas de atender, na classe regular às necessidades educativas do maior número de estudantes PDA, propondo a adaptação dessa mesma turma regular de modo que facilitasse a aprendizagem destes estudantes” (WILL, 2003: 97 *apud* RODRIGUES, 2006:250;251).

Segundo OLIVEIRA (2005), a inclusão é o modo ideal de garantir igualdade de oportunidades permitir que alunos com deficiência possam relacionar-se com outras crianças e estabelecer trocas para poderem crescer.

A Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais (NEE), organizada pela UNESCO, em Salamanca, em Junho de 1994, consagrou um conjunto de conceitos como “Inclusão” e “Escola Inclusiva” que passaram a fazer parte da gíria entre os profissionais ligados à educação.

¹ Traduzindo em português, significa Iniciativa da Educação Regular

Segundo Fontes (2006), para muitos a Declaração de Salamanca representa a consagração de uma educação que atende às diferenças individuais, e ninguém exclui na mesma escola. Para outros, trata-se de um novo discurso educacional adequado a uma nova economia mundial que integra ricos e pobres, trabalhadores e desempregados, normais e anormais num mesmo sistema de exploração, mantendo todas as abissais desigualdades sociais. Tudo pode ser rentabilizado e gerar mais-valias.

A Declaração de Salamanca consagra um conjunto de princípios, que reflectem as novas políticas educativas, consagrando os seguintes princípios: a) O direito à educação é independente das diferenças individuais; b) as necessidades educativas especiais não abrangem apenas algumas crianças com problemas, mas todas as que possuem dificuldades escolares; c) a escola é que deve adaptar-se às especificidades dos alunos, e não o contrário; d) o ensino deve ser diversificado e realizado num espaço comum a todas as crianças (*Idem*).

As escolas regulares seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos (UNESCO, 1994).

A Educação inclusiva pode ser definida como “ *o desenvolvimento de uma educação apropriada e de alta qualidade para alunos com necessidades especiais na escola regular*” (SALISBURY et al.,1995:21). Este tipo de educação dá a oportunidade para o desenvolvimento de atitudes positivas dos alunos sem deficiência para alunos com deficiência.

SAILOR (2001:85), considera que “*a inclusão apresenta uma base conceptual constituída por seis componentes, cuja compreensão é necessária.*”² O conceito de educação inclusiva,

² “1) Todos os estudantes devem ser educados nas escolas de suas residências; 2) A percentagem de estudantes portadores de deficiência em cada escola/turma deve ser representativa de sua prevalência; 3) As escolas devem pautar-se pelo princípio da “rejeição zero”. Nenhum estudante deve ser discriminado, estigmatizado com base na natureza ou severidade de sua problemática; 4) Os estudantes portadores de deficiência devem ser educados nas escolas regulares, em ambientes apropriados a sua idade e nível de ensino e 5) O ensino em cooperação e a tutoria de pares são métodos de ensino preferenciais. Estes tipos de ensino proporcionam uma grande diversidade de oportunidades de aprendizagem para todos os estudantes” (SAILOR, 2001:85 *apud* RODRIGUES, 2006:251).

ou seja, a inserção do estudante em termos físicos, sensoriais, académicos nas escolas regulares tem, deste modo procurado modificar a filosofia subjacente ao processo de educação de todos os estudantes, e em especial aos estudantes PDA. Assume que a heterogeneidade que existe entre os estudantes é um factor muito positivo, permitindo o desenvolvimento de comunidades escolares mais ricas e mais profícuas. A inclusão procura, deste modo, levar os estudantes portadores de deficiência às escolas regulares.

Num ambiente inclusivo, as diferenças individuais não são escondidas ou ridicularizadas, antes pelo contrário, são partilhadas por todos os elementos o que simultaneamente promove o respeito mútuo, uma diversidade de novas habilidades, valores pessoais únicos e a aquisição de conhecimentos dos seus pontos fortes (FONTES, 2006:29).

A educação inclusiva é um processo em que se amplia a participação de todos os estudantes nos estabelecimentos de ensino regular. Trata-se de uma reestruturação da cultura, da prática e das políticas vivenciadas nas escolas de modo que estas respondam à diversidade de alunos. É uma abordagem humanística, democrática, que percebe o sujeito e suas singularidades, tendo como objectivos o crescimento, a satisfação pessoal e a inserção social de todos.

No entanto, diversos estudos indicam que as escolas inclusivas enfrentam sérios problemas, um deles é a difícil conciliação entre a necessidade de atenderem à diversidade dos alunos, sem diminuírem a qualidade do ensino, o outro é o da própria reacção dos alunos ditos “normais”, uma vez, que a aceitação do outro como um igual nunca foi pacífica. Um dos maiores impedimentos para a inclusão é o preconceito criado acerca dos alunos com deficiência, que lhes confere uma incapacidade para determinadas tarefas (PALLA, 2004:19).

A partir do expressado nas leituras que efectuamos, podemos apontar que as causas fundamentais que têm promovido o aparecimento da inclusão são de dois tipos: por um lado, o reconhecimento da educação como um direito, e, por outro, a consideração da diversidade como um valor educativo essencial para a transformação das escolas.

Assim, podemos perceber que a questão coloca-se na forma como a Escola interage com a diferença. No paradigma da segregação, que também pode ser designado por escola tradicional, a diferença é proscrita e remetida para `as escolas especiais. O paradigma da escola inclusiva, procura responder, de forma apropriada e com alta qualidade, não só à

deficiência, mas a todas as formas de diferença dos alunos (culturais, étnicas, etc.). Desta forma, a educação inclusiva recusa a segregação e pretende que a escola não seja só universal no acesso, mas também no sucesso.

Portanto, diante dos dois paradigmas, nos posicionamos do lado do paradigma da inclusão escolar. A promoção de uma escola inclusiva se faz com estrutura educacional pronta, sem barreiras de atitudes que impeçam o acesso dos estudantes portadores de deficiência ao espaço escolar. O movimento pela inclusão escolar tem muitas metas, dentre elas, propiciar a todos(as) o direito de participar de uma escola que seja capaz de abrir suas portas ao outro, ao diferente, ao deficiente, pois a intenção é a superação dessas práticas desumanas que ainda encontram-se presentes no seio das escolas.

2.3 Um olhar sobre a Deficiência em Moçambique

Nesta parte pretendemos analisar as políticas educacionais para a educação inclusiva no contexto moçambicano. Nos referimos precisamente a Legislação, aos Regulamentos, Planos e as Estratégias educacionais.

A Constituição da República (2004) no seu artigo 37 faz referência à necessidade de eliminação de qualquer que seja a forma de estigmatização ao frisar que “os cidadãos portadores de deficiência gozam plenamente dos mesmos direitos consignados na constituição e estão sujeitos aos mesmos deveres como ressalva do exercício ou cumprimento daqueles para os quais, com razão da deficiência, se encontram incapacitados”.

Por outro lado, temos a Política para a pessoa portadora de deficiência (PPPD), que, para além de definir e esclarecer as questões relativas à deficiência, apresenta princípios orientadores relativos aos direitos e deveres deste grupo de indivíduos. Portanto, a Constituição da República, assim como a PPPD não deixam dúvida quanto a vedação de qualquer forma de estigmatização em relação aos indivíduos PDA.

O Plano Nacional de Acção da Área da Deficiência (2006-2010), traz dentre as propostas de acções governamentais para a concretização do Programa da Década Africana da pessoa com Deficiência (1999-2009), orientação dos programas e planos intersectoriais para a

educação e treinamento de profissionais para o aumento da capacidade de protecção e promoção dos direitos humanos na sociedade moçambicana, bem como no respeito à igualdade que supõe também a tolerância com as diferenças e peculiaridade de cada indivíduo.

Nessa ordem de ideia, o Ministério da Educação e Cultura introduziu em 1998 o programa Escolas Inclusivas. A finalidade deste programa é desenvolver a rede escolar de ensino básico regular de forma a escolarizar todas as crianças e jovens que apresentam ou não dificuldades de aprendizagem, incluindo aqueles que são PDA (Ministério da Educação e Cultura, 2001)

Embora as práticas de inclusão estejam em ascensão, impulsionadas pelo programa Escolas Inclusivas, não tem sido devidamente subsidiada pela legislação (Sistema Nacional de Educação, Política Nacional de Educação) por ser omissa ou pouco cuidada nesta abordagem. A disseminação delas é feita através de programas e projectos e não de directrizes legais que os possam institucionalizar.

O Plano Nacional de Acção da Área da Deficiência, iniciado em 2003, revelou a existência de violência e estigmatização no meio escolar, em relação aos indivíduos PDA. Este é marginalizado e por fim se retrai, face à sua condição, na participação dos processos de solução dos problemas da sociedade a que pertence.

Embora os instrumentos legais (PPPD, Constituição da República) evoquem estes princípios de igualdade de oportunidades e direitos, os estudantes PDA enfrentam dificuldades decorrentes das barreiras sociais existentes no meio escolar o que acabam lhes causando grandes limitações no processo do ensino-aprendizagem.

Assim, mesmo depois de muitas discussões em torno da inclusão social, continua o indivíduo PDA sofrendo pela violência e preconceito de sua diferença. Existe todo um discurso à favor da inclusão em vários segmentos da sociedade, dentre os quais no ambiente escolar.

A deficiência, na maioria das vezes não está no indivíduo que a possui. Está nos indivíduos que se consideram não portadores, por não se despir da sua visão

preconceituosa, e não conseguirem visualizar a incapacidade que eles têm de perceber que o indivíduo PDA, em si, não é um indivíduo deficiente. No caso específico da Escola Secundária Josina Machel podemos questionar, quem produz a violência psicológica e estigma? Quem estimula essa prática?

Depois de arrolarmos as perspectivas teóricas, apresentamos a nossa pergunta da seguinte forma: *Que racionalidade explica a prática do estigma e violência psicológica no ambiente escolar contra os estudantes portadores de deficiência auditiva?*

Hipóteses

Hipótese Principal

Os actos de violência psicológica e estigmatização praticados contra os estudantes PDA no ambiente escolar são entendidos como oposição ao ensino oficial inclusivo apresentado pela escola.

Hipótese Secundária

O meio social de pertença (família, grupo de amigos) em que os estudantes NPDA são socializados produz o estigma contra a deficiência auditiva e que influencia as práticas e atitudes dos mesmos no espaço escolar.

Justificativa

Constata-se que na maioria dos países, pelo menos uma, em cada dez pessoas, é PDA e a presença dessa deficiência repercute de forma negativa em pelo menos 25% da população”³. No que respeita a Moçambique, ainda não existem dados estatísticos referentes a indivíduos PDA. Importa referir que, os indivíduos PDA estão expostos a barreiras culturais, sociais que constituem obstáculos à sua vida, mesmo numa situação em que dispõem de ajuda para a sua reabilitação.

A nossa inquietação ao propor como tema “ Violência Psicológica e Estigmatização dos Estudantes PDA no Ambiente Escolar”, surge do facto de querermos compreender o

³ Workshop Técnico Nacional sobre a pessoa portadora de Deficiência 2005.

significado que os estudantes NPDA atribuem a prática de violência e estigma no meio escolar. Parece-nos oportuno este título proposto, sem pretensões de exauri-lo, na medida em que pode contribuir na reflexão e estratégias de integração social de estudantes PDA.

Acreditamos que o mesmo é relevante no campo da sociologia, na medida em que se assiste uma atitude violenta e preconceituosa, a reprodução de valores, pensamentos e comportamentos em relação aos indivíduos PDA no espaço escolar. Daí, a necessidade de um estudo numa perspectiva sociológica, por forma a compreender o significado atribuído a essas práticas pelos estudantes NPDA.

Esperamos que o estudo venha dar subsídios para a definição de políticas educacionais mais inclusivas no sistema de ensino moçambicano, assim como acreditamos que possa vir a ser de referência para fins académicos.

A escolha da Escola Secundária Josina Machel como campo de estudo, ocorreu em virtude de ser um espaço onde está sendo implementado o ensino inclusivo, o que não ocorre nas outras escolas. Quanto ao período em análise, associou-se ao fato de ser o momento em que mais denúncias ocorreram no tocante ao estigma e violência praticada pelos estudantes NPDA sobre os estudantes PDA.

CAPÍTULO 3 - ENQUADRAMENTO TEÓRICO E CONCEPTUAL

3.1. Teoria de Base

Para o presente estudo optamos pela utilização do Interaccionismo simbólico defendido por Erving Goffman como quadro teórico. A escolha dessa teoria deveu-se ao facto de que é preciso considerar a necessidade de entendermos as relações entre os sujeitos partícipes da pesquisa e desses com o espaço escolar do qual fazem parte; procurando compreender e desvelar os significados de suas práticas sociais.

Entendemos que o Interaccionismo simbólico nos ajuda a compreender como ocorrem as relações e interações no interior da escola, como a violência se manifesta, quem são as vítimas, quem são os agressores e que racionalidade explica esse funcionamento.

O conceito de Interaccionismo simbólico foi se forjando em torno de uma semelhança geral para designar um enfoque relativamente definido do estudo de vida dos grupos humanos e do comportamento do homem.

Segundo COULON (1995:100), “para compreender os fenómenos, é necessário uma descrição minuciosa das interações. No interior da perspectiva interaccionista, outra corrente que contribui de forma significativa com a presente pesquisa é a dos estudos sobre estigma. Tal contribuição se relaciona com o intento de compreender se o pertencimento a um determinado grupo ou a uma determinada condição pode constituir-se em um estigma ou em um factor de segregação dentro do ambiente escolar.

Os interaccionistas que realizam pesquisas em educação abordam que a contradição e os conflitos no interior da escola, tomam a forma de conflitos culturais. É nesse contexto que no campo da sociologia da educação procuramos nos apropriar dos estudos sobre violência, estigma e estereótipos, na tentativa de explicar tais fenómenos, a partir da observação e análise do quotidiano da escola e das interações que ali acontecem.

Para fins deste trabalho, entendemos por interação, o processo que ocorre quando indivíduos agem em relação recíproca em um contexto social, no caso o meio escolar. Este conceito implica uma distinção entre acção e comportamento. Comportamento inclui tudo

o que o indivíduo faz. Acção é um comportamento intencional baseado na ideia de como outros indivíduos o interpretarão e a ele reagirão. Na interacção social, percebemos outros indivíduos e situações sociais e baseando-nos neles, elaboramos ideias sobre o que é esperado, e os valores, crenças e atitudes que a ela se aplicam.

Premissas do Interaccionismo simbólico

A realidade não existe de uma forma abstracta, mas enquanto resultado da acção dos indivíduos, ou seja, da sua experiência concreta do mundo real. A consequência desta premissa é a de uma concepção do indivíduo que, enquanto ser actuante, participativo, empreendedor e criativo não age em função de comportamentos presentes, mas em busca de soluções através da experiência da sua relação com os outros.

A relação dos indivíduos com os objectos do mundo real é mediatizado pelo uso que podem fazer desses objectos de acordo com os seus interesses e objectivos, na medida em que os indivíduos são sujeitos livres que aceitam, rejeitam e modificam os papéis, as normas, as regras e as crenças predominantes num determinado momento.

O conhecimento que os indivíduos possuem é o conhecimento resultante da multiplicidade das suas experiências e que se constituem em instrumentos para agirem em situação. “Conhecer o comportamento humano é compreender o que os indivíduos fazem pelo uso de uma capacidade que lhes é própria - a inteligência reflexiva” (FERREIRA, et al., 1995:294).

O problema da diferenciação entre os estudantes no meio escolar, no entanto, seria o tratamento dos estudantes PDA através da estigmatização, considerados desviantes. Estigmatização é um conceito referente aos estudos de Erving Goffman, este conceito será resgatado ao longo deste trabalho. As pré-conceituações funcionam como aprisionamentos, reduzindo as possibilidades de vida e actuação dos estudantes PDA tanto através do rotulamento quanto da sua apropriação como algo menor, menos produtivo ou inadequado.

3.2. Enquadramento Conceptual

Para melhor podermos compreender o nosso objecto de estudo, temos como conceitos: *Violência psicológica, Estigma, Deficiência Auditiva*. De acordo com Arendt, carácter violento indica que estamos diante de um termo que possui determinações complexas e que comporta contradições e ambiguidades. A definição do carácter violento de um acto depende dos valores culturais de cada grupo social, das circunstâncias em que foi praticado e até de disposições subjectivas. Assim, em qualquer área de conhecimento, seja na filosofia, seja na sociologia ou na educação, a precisão em torno da apreensão do conceito de violência é problemática (ARENDDT, 1994).

De acordo com CHAÚÍ (1998), na definição etimológica,

Violência vem do latim vis, força, e significa: tudo o que abrange a força para ir contra a natureza de algum ser; (...), violência é um ato de brutalidade, sevícia e abuso físico e/ou psíquico contra alguém e caracteriza relações intersubjectivas e sociais definidas pela opressão, intimidação, pelo medo e pelo terror (CHAÚÍ, 1998: 33-34).

Castro (1998), procurando delimitar esse conceito, apresenta uma distinção entre violência e agressividade, considerando que *“a agressividade é natural ao ser humano e sua presença no ambiente escolar é salutar; a violência, ao contrário, é um problema e, como tal, precisa ser tratada”* (Castro, 1998:11)

Por sua vez, Sposito (1998), apresenta a seguinte definição: *“a violência é todo acto que implica o uso da força. Nega-se, assim, a possibilidade da relação social que se instala pela comunicação, pelo uso da palavra, pelo diálogo e pelo conflito”* (SPOSITO, 1998:60),

DEBARBIEUX (2007), conclui que a definição da violência na escola é um falso problema, pois, para ele, a violência é referente aos códigos sociais nos quais ela ganha sentido e às fragilidades pessoais nas quais ela se insere. Mas o autor demonstra a necessidade de aceitar uma *“definição lata de violência ou definições que acentuam maneiras diversas de pesquisas múltiplas”* (DEBARBIEUX, 2007:130).

Segundo Velho (2000), violência não se limita ao uso da força física, mas a possibilidade ou ameaça de usá-la constitui dimensão fundamental de sua natureza. O autor a associa a uma ideia de poder quando enfatiza que a violência está relacionada a possibilidade de imposição de vontade, desejo ou projecto de um actor sobre o outro.

Uma vez analisadas as definições dos vários autores, percebemos que a violência manifesta em meio escolar não se restringe a agressões físicas, por isso consideramos importante explicitar a forma de violência não-física apontada pelos autores. Essa violência não-física é a mais presente na escola, embora, muitas vezes, não seja assumida pelos sujeitos escolares. Até mesmo entre os autores pesquisados, observamos que não são todos que têm a preocupação de abordar essa modalidade de violência.

Entre os autores que adoptam esse conceito, encontramos a posição de CAMACHO (2000); quando afirma que na forma de violência não-física encontramos as ofensas verbais, discriminações, estereótipos, segregações e humilhações. Os autores também agrupam a essa definição as manifestações de violência psicológica. Assim, para efeitos do nosso trabalho, recorreremos a definição de CAMACHO, quando olha para a violência como aquela que se manifesta por meio de signos, preconceitos, metáforas, desenhos, humilhações.

Em psicologia social, *Estigma* “*resulta de uma determinação depreciativa por outrem que participa na construção de uma imagem negativa, desvalorizada e desvalorizante, de um sujeito percebido como diferente*” (DORON & PAROT, 2001:306). Esta imagem desvalorizada provoca uma limitação das capacidades de expressão e de realização de si e convida o estigmatizado a tornar-se conforme com o retrato atribuído.

Entende-se por *estigma* como um “*tipo especial de relação entre atributo e estereótipo, sendo compreendido no contexto das relações humanas*” (GOFFMAN, 1982:13). De referir que um atributo que estigmatiza a alguém pode confirmar a normalidade de outrem.

Importa referir que as duas definições do estigma acima referenciadas, jogam com categorias qualificantes e desqualificantes, na base de padrões e fronteiras criadas pela sociedade. Para fins deste trabalho, vamos tomar em consideração a definição de estigma na perspectiva de Goffman. No contexto do nosso estudo, entendemos que o estigma é algo que se funda na interacção e, além de interferir directamente na construção da identidade,

está relacionado à informação social, ou seja, à informação que o indivíduo transmite directamente sobre si mesmo. Dessa forma, no ambiente escolar, o ponto de vista que o estudante tem sobre si mesmo irá interferir no modo como ele irá se apresentar e se relacionar com o outro; e a legitimidade dessa posição ocupada será conferida por seus pares.

Entende-se por *deficiência auditiva* como “perda parcial ou total das possibilidades auditivas sonoras, variando em graus e níveis. São chamados de deficientes auditivos os indivíduos que têm perda total ou parcial, congênita ou adquirida, da capacidade de compreender a fala através do ouvido.”⁴

Percebe-se por *deficiência auditiva* como “*disfunção da capacidade de audição em termos de actividades do quotidiano. Esta deficiência não deve ser confundida com disfunções auditivas, isto é, com a incapacidade para interpretar estímulos auditivos que não resultam de perda de audição*” (NIELSEN, 1999:43). A audição tem importância fundamental exactamente por estar relacionada à fala e, portanto à linguagem. Esta, obviamente, é uma situação universal, pois todas as culturas humanas apresentam linguagem oral.

Portanto, sendo a audição um meio essencial para a aquisição e uso da linguagem, ela é um sentido essencial à socialização de qualquer ser humano. Para este trabalho tomamos em consideração a definição de Nielsen, na medida em que encara os indivíduos PDA como dotados de capacidade de integração na escola inclusiva, estando apenas incapacitados na componente audição.

⁴ http://www.fundacaobunge.org.br/site/uploads/materiais_de_apoio/Palestra

CAPÍTULO 4 - METODOLOGIA

Neste capítulo descrevemos os métodos e técnicas adoptadas neste estudo. Quanto ao método de abordagem, este estudo se fundamenta no *método dedutivo*.

A pesquisa qualitativa como metodologia de investigação permite estudar a violência psicológica e Estigmatização, levando em consideração os diversos componentes sociais, culturais. "*A pesquisa qualitativa é aquela cujas estratégias de pesquisa privilegiam a compreensão do sentido dos fenómenos sociais*" (MONTEIRO, 1998:7).

Segundo BOGDAN e BIKLEN (1994:1) muitas são as características da pesquisa qualitativa, dentre as quais cabe mencionar cinco principais manifestações deste método de investigação descritas:⁵

A pesquisa qualitativa trabalha com um universo marcado por significados, crenças, valores e atitudes. Isso equivale a dizer que ela se preocupa com as dimensões do real que não podem ser quantificadas, não podem ser reduzidas à simples operacionalização de variáveis.

No que diz respeito as técnicas, auxiliamo-nos em *entrevistas semi-estruturadas*. MACEDO (2000) define entrevista semi-estruturada como aquela de inspiração etnográfica no sentido de se estabelecer um encontro constitutivo fundamentado na linguagem e actos comunicativos. Pode se constatar que se trata de um encontro, ou

⁵ “1) Na pesquisa qualitativa a fonte directa de dados é o ambiente natural e, o pesquisador, é o principal instrumento no processo de investigação. O importante para o pesquisador é captar a realidade tal como ela se apresenta e o seu olhar sobre esta realidade, seu posicionamento diante do objecto de pesquisa é definidor do conhecimento que se busca construir; 2) A investigação qualitativa é descritiva, portanto, é marcada pela riqueza de descrições oriundas dos dados coletados em campo; 3) O interesse da pesquisa qualitativa volta-se mais para o processo de investigação e para a importância das relações sociais presentes neste processo; 4) Os dados são analisados de forma indutiva, sem a intencionalidade de comprovar hipóteses pré-estabelecidas. Ou seja, o pesquisador não procura ajustar os dados de suas possíveis hipóteses, contudo os interpreta e analisa sem a preocupação de confirmar ou falsear uma formulação prévia; 5) Na pesquisa qualitativa importa ao pesquisador a compreensão do sentido que os actores envolvidos num determinado quotidiano dão às suas vidas. Assim, o pesquisador que se dispõe a realizar esse tipo de estudo precisa priorizar a sua subjectividade. Isso implica num posicionamento ou olhar atento e cuidadoso para o não-dito, o não-explicito” (Bogdan & Biklen, 1994: 1).

encontros, objectivando a compreensão das representações dos indivíduos entrevistados sobre as suas vidas, suas experiências, a partir de sua própria linguagem.

Segundo a explicação de TRIVIÑOS (1987:26), existe um privilégio a dar-se para a entrevista semi-estruturada porque esta, ao mesmo tempo que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação.

A entrevista semi-estruturada é um procedimento bastante recorrente nos trabalhos de campo para a colecta de dados. Não por acaso, permite aos sujeitos informantes da pesquisa a possibilidade de se expressar a partir da palavra sobre as questões propostas e ao pesquisador garante a possibilidade de conferir o teor dos relatos apresentados. Foi também possível obter informações sobre o que os estudantes PDA pensam sobre a existência de estudantes NPDA no seio da escola.

A *observação directa* em sala de aulas permitiu-nos a apreensão dos comportamentos ou reacções espontâneas (hesitação, gestos, risos, e movimentos repentinos) no preciso momento em que eles se produzem, possibilitando desta forma a comparação entre esses comportamentos e as informações fornecidas pelos entrevistados. Porém, as limitações desta técnica prendem-se com a omissão e receio em relação aos esclarecimentos referentes a algumas perguntas.

A amostra que propusemos para a realização do presente estudo é de 20 estudantes PDA, num universo de 46 estudantes PDA e 50 estudantes NPDA, num universo de 1025 estudantes NPDA sorteados aleatoriamente em salas com e sem estudantes PDA. Estes estudantes encontram-se a frequentar 9^a e 10^a classes, de ambos os sexos, com idades compreendidas entre 16 aos 19 anos.

No que diz respeito ao método de procedimento, recorreremos ao *estudo de caso*, pois se centra num grupo alvo que são os estudantes PDA e os NPDA da Escola Secundária Josina Machel. Segundo ALENCAR (2003), o estudo de caso não é em si uma escolha metodológica mas a selecção de um objecto a ser estudado. A vantagem do estudo de caso é que ele permite examinar em profundidade o desenvolvimento de actividades nos seus próprios cenários.

No que tem a ver com os métodos não probabilísticos elegemos a *amostragem intencional* para o trabalho, visto que esta permite que escolhemos um grupo de elementos que pudessem compor a amostra. Isto permitiu-nos que intencionalmente fôssemos a um grupo de elementos dos quais desejamos saber certa opinião.

A razão para a escolha desta técnica prende-se exactamente com a maneira como o nosso alvo de estudo está distribuído no espaço, não permitindo um agrupamento estratégico e sistemático de atribuição de códigos de leitura e análise. Realizamos a recolha da informação bibliográfica, a nível teórico nas bibliotecas da Faculdade de Letras e Ciências Sociais na UEM, Centro e Estudos Africanos, Faculdade de Educação, Faculdade de Letras e Ciências Sociais na Universidade pedagógica, na Biblioteca Central Brazão Mazula, na Escola Especial no1 que atende indivíduos PDA e na Associação dos Cegos e Amblíopes de Moçambique.

A pesquisa compreendeu três momentos: no primeiro fizemos a preparação do trabalho de campo. Através desta foi possível obter informações concernentes ao objecto de estudo. Nesta etapa também preparamos as ferramentas de colecta de dados tais como o guião de perguntas e definimos a amostragem. No segundo momento fizemos a recolha de dados no terreno. Para a colecta de dados utilizamos um guião de perguntas para as entrevistas que elaboramos visando os objectivos da pesquisa, considerando o quadro teórico. Entrevistamos estudantes PDA e NPDA e, no terceiro momento, foi da apresentação e discussão dos dados.

Constrangimentos e Limitações da Pesquisa

Ao longo da nossa revisão bibliográfica ressentimos a escassez de literatura pertinente que reportasse estudos sobre a experiência moçambicana na abordagem do assunto. Mesmo na literatura mundial esta escassez é notória uma vez que só na segunda metade dos anos 90 esta abordagem foi impulsionada na disseminação de experiências de sucesso de inclusão escolar, depois da conferência mundial sobre necessidades educativas especiais.

Os problemas que encontramos no terreno têm a ver com algumas interrupções que as entrevistas sofriam na medida em que os nossos entrevistados em algumas vezes tiveram que interromper a entrevista para dar continuidade com as aulas e que só podia retornar depois de a aula ter terminado. Como alternativa, tivemos que negociar algumas entrevistas com certos estudantes para finais de semana, por forma a avançar com recolha dos dados. Ao longo dos encontros, pela complexidade da natureza do objecto pesquisado, possibilitamos que os estudantes falassem de forma livre sobre como sentiam e percebiam o ambiente escolar e sobre as razões que fazem com que um ou mais colegas praticasse actos de violência psicológica e estigma contra outro colega.

CAPÍTULO 5 – APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste capítulo apresentamos e discutimos os dados do campo com intuito de responder ao problema de pesquisa. De acordo com MINAYO (1994), a discussão dos dados é parte de uma busca teórica e prática no campo das investigações sociais que visa atingir três objectivos: a) ultrapassagem da incerteza: o que eu percebo na mensagem, estará lá realmente contido? Minha leitura será válida e generalizável?; b) enriquecimento da leitura: como ultrapassar o olhar imediato e espontâneo e já fecundo em si, para atingir a compreensão de significações, a descoberta de conteúdos e estruturas latentes e c) integração das descobertas que vão além da aparência, num quadro de referência da totalidade social no que as mensagens se inserem.⁶

A seguir, analisamos os relatos dos estudantes pesquisados tendo como base nas seguintes categorias por nós organizadas: Estudantes portadores e NPDA face ao ensino inclusivo; Violência psicológica e estigma no ambiente escolar; Comunicação entre estudantes PDA e os NPDA; Formas de tratamento, preconceito, diferença e, por último a Construção social da normalidade/anormalidade.

5.1. Estudantes Portadores e NPDA face ao Ensino Inclusivo

Neste subcapítulo apresentamos os pronunciamentos dos estudantes portadores e NPDA que caracterizam suas concepções face ao ensino inclusivo.

⁶ Importa referir que antes de os estudantes responderem às perguntas, explicamos o objectivo da pesquisa e o significado dos termos violência psicológica e estigma, criando um clima de tranquilidade e confiança para a recolha dos dados. Na oportunidade, clarificamos para um comportamento ser classificado como violento ele deve ser de carácter repetido e continuado praticado por um ou mais colegas contra outro, sem motivos aparentes. Todas as entrevistas e conversas de grupos focais foram realizadas dentro do ambiente escolar. As questões éticas foram previamente acordadas. Estabeleceu-se o compromisso que nenhuma informação seria identificada com o nome verdadeiro do estudante.

Os estudantes PDA foram questionados quanto à existência de estudantes NPDA no seio da escola, a minoria considera positiva. Os estudantes PDA ao serem inquiridos sobre a existência de comunicação com todos os estudantes, cerca da metade afirmaram que tinham maior contacto com os estudantes PDA, os outros estudantes fizeram menção de estudantes portadores assim como NPDA.

Assim, na ausência de um feedback entre o indivíduo portador e o NPDA, o portador se auto-isola, torna-se desconfiada, confusa, insegura. O medo de que os outros possam desrespeitá-lo por algo que não exhibe, esse medo surge de algo que não pode determinar. Isso representa uma deficiência fatal do *eu* na medida em que este não consegue disfarçar ou afastar uma formulação definida que diz *Eu sou inferior*, pois os indivíduos não gostam de mim e eu não poderei sentir-me seguro com eles”(SULLIVAN *apud* GOFFMAN, 1982:22).

Quanto à auto-percepção dos estudantes PDA, os resultados demonstram que, em muitos casos, a deficiência auditiva é vista como falta, quando o estudante PDA percebe-se como diferente do estudante NPDA, tenta encontrar-se entre os PDA e depara-se com obstáculos sociais para se adaptar no seio da escola em que os NPDA estão em maior predominância.

Na medida em que os estudantes PDA procuram se aproximar aos outros com as mesmas características, estaria a formação do processo de identificação. Segundo GOFFMAN (1982) os membros de uma categoria de estigma particular tendem a reunir-se em pequenos grupos sociais cujos membros derivam todos da mesma categoria. Assim, no contexto do nosso estudo, notamos por um lado, a tendência de alguns estudantes PDA se constituírem em grupos que apresentam a mesma característica e, por outro, a tendência dos mesmos se aproximarem ao grupo de estudantes que não apresentam as mesmas características, neste caso, aos estudantes NPDA.

Quando questionados os estudantes PDA sobre o relacionamento com pares nas classes especiais, alguns estudantes relataram ter tido amigos na classe especial e que se relacionavam satisfatoriamente com eles, e que fazem as mesmas coisas que fazem com os amigos actuais, tais como brincar, conversar, se divertir, etc. As falas a seguir ilustram esses dados:

Tinha um amigo com quem ficava conversando e fazendo as matérias. Na classe especial a gente brincava um pouco. (Adriano)⁷

Tinha um amigo na classe especial, na hora do intervalo nós ficamos todos juntos, lanchando, conversando, batendo papo, falando sobre quem era metido (...). Gosto

⁷

Nome fictício

dele até hoje. Não havia violência nem estigma na escola. (António)

Apenas um participante disse ter tido dificuldades de relacionamento na classe especial:

Lá na escola especial, eu não me sentia bem com os estudantes que apresentavam a mesma condição que eu. É melhor estar a estudar com outros estudantes que não apresentam a mesma condição que eu. (Júlio)

É interessante ressaltar que quando se referiram à escola especial os estudantes não relataram experiências de violência psicológica e estigma, o que evidencia que estes aparecem mais em ambientes onde está em jogo a questão da “normalidade” e da “anormalidade”, conforme identifica OMOTE (1994):

O encontro entre estigmatizado (ou estigmatizável) e seus “outros” (a audiência) ocorre no cenário de relações sociais que parecem confirmar o status distintivo de um e a normalidade dos outros. É na extensão em que se caracteriza alguém como desviante que parece assegurar a normalidade das demais pessoas que participam deste cenário. Entretanto, o desvio (a deficiência) não pode ser concebido simplesmente como uma qualidade presente no organismo ou no comportamento de alguns e ausentes no de outro (OMOTE, 1994: 67).

Quando induzimos os estudantes PDA a comparar seus relacionamentos em ambas as escolas (comum e especial), cinco deles responderam preferir os colegas da escola comum. Vejamos as falas a seguir que demonstram este fato: Aqui (...) porque tem muita gente, lá tem muito pouco (...) aqui é melhor porque tem muita gente. Lá tinha muito pouco, não tem como conversar. (Hélder)

Aqui eles ajudam, brincam (...) algumas coisas que eu não sei, eu pergunto para eles. Os participantes que preferem os colegas da classe comum atribuem isto ao fato de que existe um maior número de estudantes e, conseqüentemente, de oportunidades de fazer amizades, e também em decorrência das situações de recreação. Ainda um dos estudantes disse preferir os colegas actuais porque eles ajudam na realização das tarefas da escola.

Apesar dos relatos de situações de violência e estigma o Hélder disse preferir ficar na classe onde está. Além disso, evidenciou um aspecto interessante da inclusão escolar que é a questão da idade, e afirmou ter vergonha de contar para os outros a classe que estuda, porque é uma classe com estudantes mais novos do que ele, e expressiu um forte desejo de logo ir para uma classe posterior, na qual os estudantes são da sua idade:

Mas aqui é melhor, eu prefiro aqui (...) tem três estudantes que eu gosto deles. Eles tem

idade menor que a minha. Eu tenho vergonha de falar da minha idade, se eles souberem a minha idade eles vão começar a rir de mim. Porque é a segunda vez que eu estudo aqui.

Comparando a resposta dos dois grupos, percebemos duas diferenças: os participantes vindos da escola especial afirmaram, dentre outras razões, gostar de seu(s) colega(s) pela possibilidade de fazer amigos, ter companhia nas actividades e porque eles os ajudavam nas tarefas da escola. Entretanto, alguns deles ainda relataram experiências difíceis e vivências de situações de violência e preconceito por parte dos colegas da classe e da escola.

Os dados sugerem que na classe comum os estudantes podem encontrar junto aos colegas de classe tanto uma fonte de suporte quanto de problema. Os mesmos revelam que ser PDA pode ser em alguns casos uma condição estigmatizante no contexto da escola regular.

A seguir, apresentamos as falas dos estudantes NPDA face ao ensino inclusivo proposto pela escola. Ao olharmos as atitudes dos estudantes NPDA face ao ensino inclusivo, começaram a surgir diversas variáveis que pareciam influenciar a positividade destas. Tomando em conta as seguintes variáveis: existência de familiares/amigos com deficiência, histórico de colegas com deficiência na sua turma, histórico de alunos com deficiência na sua aula. No que diz respeito à existência de familiares e amigos com deficiência auditiva, alguns estudos referem que se trata de uma das variáveis que mais influencia as atitudes favoráveis dos estudantes NPDA face à inclusão (BLOCK, 1995; LOOVIS, 1997).

Ao contrário do que se poderia pensar, de acordo com os resultados obtidos por HUTZLER (2008:28), parece que a participação em aulas com estudantes PDA não tem influência nas suas atitudes. Por sua vez, os resultados obtidos por HASTINGS (2003), referem que não parecem existir diferenças entre os alunos que tiveram experiências anteriores de contacto com indivíduos com deficiência e aqueles que não as tiveram. Para além deste tipo de contacto, podemos encontrar um autor que afirma que a televisão também pode afectar de uma forma positiva as atitudes da população em geral face a estudantes com deficiência (GLAT, 1995).

Quanto a Escola Secundária Josina Machel, percebemos que a minoria são os estudantes NPDA que consideram positiva a presença de estudantes PDA, que indicam uma busca de interacção dos estudantes NPDA interessados em estabelecer uma relação de comunicação com os estudantes PDA independentemente da linguagem utilizada. A curiosidade em aprender a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) declarada pelos estudantes NPDA reforça a inter-relação. Vejamos os relatos dos entrevistados:

“É muito bom estar a estudar na mesma escola com os outros estudantes que sejam PDA, nos tratamos bem. Penso que a distância de alguns é devido ao medo da maneira como os estudantes PDA possam os receber, isso acaba constituindo obstáculo a aproximação a esses estudantes” (Jorge)

Um estudante diz que sua convivência com os(as) companheiros(as) de classe é muito positiva: “No intervalo, meus colegas vêm conversar comigo, eu não sou discriminado por ninguém.” (Luís). O estudante afirma ainda que se sente:

(...) incluído como todo mundo (...). Aqui dentro todos conversam comigo, os professores também conversam comigo, não sou discriminado por ninguém (...). Quando tem algum trabalho, eu faço em dupla (...). Tem um colega meu que faz comigo.

Existe um grupo de estudantes NPDA que encaram com normalidade essa presença to. Os mesmos reconhecem e enfatizam os direitos humanos dos indivíduos PDA. Por outro lado existem os que expressam uma rejeição e estigma aos estudantes PDA, na medida em que estes não se enquadram nas categorias e atributos aceitáveis em seus membros, ou seja, devido a dificuldade na comunicação e/ou às dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos PDA.

Através dos estudos realizados anteriormente, poderemos retirar algumas informações úteis para o nosso próprio estudo. Concluindo, deveremos reter que ao longo das décadas, o ensino especial tem evoluído no bom sentido, sendo elaborados estudos com o intuito de aferir as atitudes dos estudantes NPDA face à inclusão de pares com deficiência no ambiente escolar.

As atitudes não violentas e estigmatizantes por parte dos estudantes NPDA em relação aos estudantes PDA contribuem para a integração dos estudantes PDA, na medida em que estes passam a sentir-se como parte integrante no processo de ensino e aprendizagem.

5.2. Violência Psicológica e Estigmatização no Ambiente Escolar

Questionamos alguns estudantes se já tinham presenciado actos de violência psicológica e estigma dentro do ambiente escolar. Os estudantes do sexo feminino NPDA afirmam ter presenciado mais actos de violência psicológica e estigma. As ameaças aparecem fortemente e consistem numa das primeiras modalidades de violência contra o estudante PDA, ou seja, promessas explícitas de provocar danos ou de violar a integridade moral, a liberdade e/ou os bens de outrem. A sua condição de PDA, pareceu justificar e legitimar a violência e estigma por parte dos outros estudantes já que:

(...) um atributo ou comportamento deixa de ser apenas uma diferença ofensiva, eventualmente limita o funcionamento do indivíduo para tornar-se uma diferença ameaçadora, que leva a pessoa a ser tratada de modo diferente pela colectividade. Essa diferença passa a receber interpretações especiais, sugerindo que se trata de algo a ser evitado por pessoas comuns da colectividade. (OMOTE, 2004: 291)

As diferenças passam a ser vistas de modo pejorativo e logo são transformadas em deficiência, em estigma, a qual é: “uma marca social, uma mancha ou máculo social de inferioridade social” (OMOTE, 2004: 294). O estigma legitima e justifica as agressões que os estudantes sofrem no âmbito escolar, já que são percebidos como “inferiores” aos demais. Além disso, temos que considerar que a construção do estigma não é uma construção individual, mas sim social e, desta forma, toda a sociedade, comunidade escolar, tem a sua responsabilidade sobre ela:

As reacções apresentadas por pessoas comuns face às deficiências ou as diferenças não são determinadas única nem necessariamente por características objectivamente presentes num dado quadro de deficiência, mas dependem bastante da interpretação, fundamentada em crenças científicas, ou não, que se faz desse quadro. (GOFFMAN, 1985: 22)

Percebemos que o habito de atribuir apelidos é a forma de violência mais frequente. Maior parte dos entrevistados admite que já atribuiu apelidos em colegas e que já viu um colega atribuir apelido no outro. No quotidiano escolar, por comum que esta prática seja, ela não é aceita tranquilamente, principalmente quando o apelido atribuído ao colega está relacionado a alguma característica individual, como por exemplo: usar língua de sinais, “ser gordo”, usar aparelho auditivo. Em alguns casos o hábito de atribuir apelidos pode parecer brincadeira comum entre colegas de aula sem maiores consequências. Contudo, percebemos que em muitas situações são causa de sofrimento e angústia para quem é assim denominado. Após os apelidos seguem as ofensas, as acusações e as discriminações como confirma o relato de uma estudante, quando diz:

Às vezes sou ofendida e maltratada porque sou deficiente auditiva, porque uso aparelho auditivo. Chamam-me de burrinha, escrevem no quadro, mudinha. (Patrícia)

Durante nossas observações em sala de aula, notamos que alguns estudantes, sem motivos aparentes, levantam-se de suas carteiras para hostilizar colegas. Pegam alguns de seus pertences sem o consentimento do dono, rabiscam folhas de cadernos, fazem provocações e muitas vezes, na tentativa de justificarem sua conduta quando denunciados, invertem os papéis: de agressores se transformam em vítimas.

No decurso da pesquisa percebemos que os agressores agem especialmente contra aqueles colegas que não fazem parte de um determinado grupo que estão apartados, e muitas vezes isolados do conjunto dos demais. Praticar actos de violência psicológica e estigma contra quem pertence a um determinado grupo gera grandes encontros entre dois grupos, onde as ameaças são as principais expressões. Percebemos que os estudantes conhecem muito bem as implicações de seus actos contra as vítimas e por isso as selecionam. Vejamos o relato de um estudante PDA.

Eu me sinto muito bem (na escola) porque eu tenho muitos amigos e nunca ando sozinho no período de intervalo e na hora de saída. Ando sempre em grupo e basta se afastar dos outros, alguns estudantes aparecem e te pegam (Maurício).

Neste sentido, podemos entender a importância que os estudantes atribuem ao grupo de amigos e sua preocupação de estarem sozinhos, pois, a segurança no meio escolar também passa pelo grupo de pertença.

Assim, recorrendo a noção de membro defendida por COULON (1995), podemos perceber que membro não é apenas um ente que pertence a um determinado grupo, mas ao contrário, é um ente que compartilha a construção social daquele determinado grupo. Em outras palavras, é membro o indivíduo que domina a linguagem comum do grupo, que interage com os demais a partir de redes de significação estabelecidas nos processos interaccionais, que compreende o mundo social em que está inserido sem grandes esforços racionais, mas apenas pela pertença natural de sua socialização.

Segundo COULON (1995:48) um membro é um indivíduo dotado de conjunto de modos de agir, de métodos, de actividades, de savoir-faire, que o fazem capaz de inventar dispositivos de adaptação para dar sentido ao mundo que o cerca. É alguém que, tendo incorporado os etnométodos de um grupo social considerado, exhibe “naturalmente” a competência social que o agrega a esse grupo e lhe permite fazer-se reconhecer e aceitar.

Portanto, na Escola Secundária Josina Machel alguns estudantes NPDA tendem a não aceitar em seu grupo estudantes PDA, considerando-os não dotados de linguagem comum do seu grupo.

Por sua vez GOFFMAN (1982) reflecte sobre a reacção do indivíduo em relação aos estranhos que encontra, colocando a construção de pré-concepções sobre o desconhecido como uma forma de autoprotecção e auto-afirmação, marcando-se pela tentativa de afastamento destes grupos não ideais da área central da sociedade.

Enquanto o indivíduo considerado “anormal” está à nossa frente, pode surgir evidência de que ele tem um atributo que o torna diferente de outros que se encontram numa categoria em que pudesse ser incluído, sendo, até, de uma espécie menos desejável [...]. Assim, deixa-se de considerá-lo criatura comum e total, reduzindo-o a uma pessoa estragada ou diminuída (*idem*, p.12).

Esta forma de reacção do indivíduo está ligada ao comportamento natural da sociedade de categorizar os seus componentes, estabelecendo atributos e restrições para cada uma destas categorias e não permitindo um espaço para que o imprevisto aconteça. Assim, “[...] fazemos vários tipos de discriminações, através das quais efectivamente, e muitas vezes sem pensar, reduzimos suas chances de vida.” (*idem*, p.15).

Assim, na Escola Secundaria Josina Machel, os estigmas surgem a partir das pré-concepções e se transformam em demandas rigorosas depositadas sobre os estudantes PDA. Estas demandas imprimem o que GOFFMAN (1982) denominou como identidade social virtual, formada pelas características e funcionalidades que o sujeito deveria possuir dentro da sua sociedade (segundo ela própria), que entra em contraste com a sua identidade social real, que representa as suas potencialidades e contribuições de fato. Contudo, o estigma só se apresenta quando estas demandas diminuem a potencialidade do estudante PDA, demonstrando-se extremamente negativas e depreciativas.

O termo estigma, portanto, é usado em referência a um atributo profundamente depreciativo, mas o que é preciso, na realidade, é uma linguagem de relações e não de atributos. Um atributo que estigmatiza alguém pode confirmar a normalidade de outrem, portanto ele não é, em si mesmo, nem honroso nem desonroso. [...] [...] Um estigma é, então, na realidade, um tipo especial de relação entre atributo e estereótipo [...]” (GOFFMAN, 1982:13)

Portanto, o estigma não se explica por si só, mas na relação social, dentro do contexto cultural em que se apresenta. Uma marca profundamente negativa para um tipo de sociedade, pode gerar indiferença ou até mesmo aclamação em uma sociedade com valores e ideais diferentes.

Uma das principais características do estigma é que ele reduz o estudante PDA, impossibilitando que as suas demais atribuições sejam demonstradas. O estigma afasta-o do perfil ideal da sociedade. E, como o estudante PDA partilha os mesmos princípios da cultura da qual faz parte, muitas vezes se compreenderá da mesma forma que os outros: como um ser desviado, com menor valor. É evidente que nem sempre ele irá se conformar à estigmatização e, assim, a sua exclusão do grupo de “normais”.

O caminho encontrado pelo estudante PDA é, muitas vezes, o da manipulação da sua

identidade, seja pelo ocultamento de marcas, seja pelo afastamento do grupo de “normais”, elementos que poderiam lhe identificar como tal. Contudo, o mais comum ainda é a aceitação do posto fornecido socialmente, de forma que a margem de acção deste estudante fica reduzida, até mesmo por compartilhar com a sociedade o mesmo tipo ideal de indivíduo do qual se afasta.

A estigmatização funcionaria como um processo de apontamento das anormalidades do estigmatizado, ao mesmo tempo em que há o fortalecimento e a normalização do estigmatizador. O processo de estigmatização que, a princípio, se torna mais fácil de ser compreendido na relação entre desiguais, ocorre também nos grupos mais homogêneos. Isso porque há uma necessidade humana de estar inserido no grupo ideal, no topo da pirâmide, e isso se faz a partir da exclusão daqueles que estariam mais afastados deste patamar.

Os estigmas seriam os geradores dos estereótipos (os formatos aos quais os estudantes PDA devem se adequar) e estão intrinsecamente ligados ao Preconceito. De forma simplificada, se pode afirmar que o Preconceito se concretiza nos estigmas, pela definição de estereótipos. Quanto mais distante do tipo ideal, maior o desvio do estudante, maiores as estereotipias, a estigmatização, o Preconceito e a limitação das possibilidades de vida.

Segundo VELHO (2003), alguns indivíduos não estariam enquadrados nos objectivos gerais e alcançáveis da sociedade do qual fazem parte. Estes estudantes ditos desviantes, imbuídos de uma patologia individual vinculada a padrões socialmente acordados, responderiam a demandas desta mesma sociedade, gerando uma espécie de equilíbrio alicerçado na afirmação da desigualdade. Os desviantes seriam enquadrados então em uma patologia social, que se relaciona às patologias individuais, mas que faz menos referência a elas e mais às necessidades de normalização social. A patologia social estaria ligada a qualquer tipo de desvio, ou seja, a qualquer característica que não esteja totalmente de acordo com o esperado por uma dada sociedade.

A distinção entre portadores e NPDA, por mais que indique uma desigualdade social, também potencializa as posições assumidas por cada um de seus agentes. Assim, de acordo com GOLDWASSER (2003:30), “[...], “desviantes” e “normais” emergem como tipos que se afirmam contrastivamente, constituindo assim, essencialmente, uma manifestação de categorização social.” Desta forma, o apontamento dos desvios é fundamental para a manutenção da ordem estabelecida, havendo pouco interesse em superar a desigualdade e repensar nas relações sociais postas.

Portanto, se uma situação de desvio passar a pertencer à normalidade, novas regras serão criadas a fim de reorganizar os papéis e as relações. Isso porque os desvios não existem em si próprios, mas são criados pelos estudantes NPDA na tentativa de validar a normalidade.

Unificando os conceitos de estigmatização e desvio, é possível afirmar que o preconceito responde a uma teia de relações difícil de ser superada, por sustentar os padrões sociais e garantir o poder e a normalização de determinados grupos. Ou seja, a busca pela distribuição de rótulos (a definição do que está dentro do esperado – colaborando com a sociedade – ou do que configura uma patologia, uma doença social) é apenas uma saída encontrada pelos estudantes NPDA no meio escolar para se manter neste patamar, sem ser questionado.

Em suma, é uma forma de garantir a sobrevivência e a manutenção de um grupo social, em detrimento dos grupos que possuem características diversas. Os indivíduos possuiriam pré-disposições ao preconceito, o que quer dizer que dois indivíduos expostos a uma dada situação podem reagir de formas muito diversas, assumindo uma postura mais ou menos preconceituosa, ainda que partilhem dos mesmos padrões sociais e estejam expostas às mesmas pré-conceituações fornecidas pela sociedade. Os estudantes não podem ser compreendidos fora de um meio social, visto que carregam consigo a bagagem histórica da sociedade na qual estão inseridos. Contudo, a sua adequação a este meio não é directamente determinada, ainda que a influência desta bagagem seja significativa.

Segundo CROCKHI (2006:67), “O indivíduo se constitui em uma identidade, não a tem desde o princípio. [...] Ele se constrói em relação a um mundo social já construído que tem predominância sobre ele”. Esta identidade se expressaria em diversos elementos, “[...] visíveis e invisíveis, constantes e imprevisíveis, sociais e individuais, manifestos e ocultos, universais e particulares, permanentes e em mutação”, que seriam marcantes e concretos, mas passíveis de mudança. Estes elementos comporiam as características do indivíduo e teriam a sua origem nas experiências sociais. Ao mesmo tempo em que estas características imprimem a originalidade do indivíduo, doam-lhe uma série de previsibilidades sobre o seu comportamento e potencialidade.

Por sua vez CARVALHO (2008:20), afirma que a identidade seria formada a partir de “[...] experiências culturalmente construídas em relações sociais”, nas quais a subjectividade levaria a um entendimento e uma significação diferenciados em relação a uma experiência vivenciada. A individualidade se formaria, então, no contacto do sujeito com o que lhe é externo, de forma constante ao longo da vida. Neste encontro, o indivíduo carrega não apenas as suas crenças e pré-concepções, mas seus desejos, seus medos e suas fantasias, ou seja, o seu inconsciente e a sua subjectividade. Torna-se possível afirmar que a individualidade é composta por uma complexa rede de trocas do *eu* com o mundo, resultante da interpretação que será realizada a partir deste encontro, a qual é influenciada pelas vivências anteriores, que retornam na forma de uma bagagem cultural e social que gera as pré-conceituações, que acabam por definir a própria individualidade.

5.3. Interação entre Estudantes PDA e NPDA

Neste subcapítulo pretendemos apresentar a interação entre os estudantes portadores e NPDA no ambiente escolar.

A interação entre os estudantes portadores e os NPDA é pouco restrita. Os dados revelam que os estudantes PDA no período de intervalo na maioria das vezes se comunicam entre si, o que se deve, em última análise, às barreiras linguísticas que dificultam a intercomunicação. Nas turmas inclusivas os estudantes sentem-se melhor, pese embora existam alguns estudantes NPDA que se sentem desgostados por estarem juntos com os PDA alegando perturbação nos trabalhos por não contribuírem.

Os dados mostram a dificuldade na comunicação com os estudantes NPDA declarado pelos PDA. A divergência de símbolos linguísticos utilizados na comunicação explicaria as limitações de comunicação. Por outro lado alguns estudantes declararam alguma facilidade na intercomunicação com outros NPDA.

Ora, a comunicação entre os estudantes PDA e NPDA exige adaptação de ambas as partes. Os estudantes PDA ao serem inquiridos sobre a existência de aproximação a fim de dialogar com os estudantes NPDA, alguns afirmaram que evitam se aproximar como forma de encobrir o estigma de que podem ser alvo. Podemos estabelecer uma ponte com a teoria de interação de Goffman, acima referenciada, segundo a qual num contexto de co-presença física há expectativas das partes em interação.

No que diz respeito à recepção da mensagem, o estudante PDA se esforça em aprimorar a leitura labial, enquanto o estudante NPDA busca compreender a LIBRAS. Quanto as formas de comunicação declaradas pelos NPDA para se comunicar com o PDA, observamos que os gestos são a forma mais utilizada. Uma parte dos estudantes NPDA declarou utilizar diversos meios conjuntamente.

Quanto a aproximação dos estudantes NPDA aos estudantes PDA, tende a aumentar. Vejamos os pronunciamentos da nossa entrevistada:

“Quando me matricularam nesta escola, descobri que toda vez que passava por dois ou três estudantes NPDA, eles gritavam para mim. Em certas vezes, eles chegavam mesmo a me seguir, gritando, dizendo que eu não era capaz de estudar na mesma escola que estudam os NPDA. Esta situação não me agradava, não sabia como enfrentar. De lá até então, tudo começou a diminuir, passaram a se aproximar de mim querendo saber mais de mim” (Maria).

Podemos notar que o contacto permanente com estudantes PDA provocou uma adaptação

por parte de alguns estudantes NPDA, o que demonstra um ponto positivo: o grau de receptividade desses estudantes aos indivíduos PDA.

5.4. Formas de Tratamento, Preconceito e Diferença em relação aos Estudantes PDA

Apresentamos neste subcapítulo as formas de tratamento, preconceito e diferença que se manifestam no seio da escola, incidindo mais na opinião dos estudantes NPDA.

Embora os estudantes NPDA tenham respondido maioritariamente que dispensam um bom tratamento aos estudantes, observamos que existe segundo informações de alguns estudantes PDA alguma resistência em aceitar a sua participação em seu grupo de trabalho, isso em turmas inclusivas, devido a limitações comunicativas e de aprendizagem. Vejamos o relato da nossa entrevistada:

“Sofro actos de estigma nesta escola porque sou portadora de deficiência auditiva. Dizem que sou retardada, incapaz e burra. Minhas colegas me disseram que os outros NPDA não querem que conversem comigo, pois isso iria manchar a imagem deles. Ando triste porque não gosto de estar apenas com os colegas que se encontram na mesma condição que eu, sempre procurei estar próxima de todos independentemente das limitações de cada um” (Elsa).

O enquadramento dos indivíduos em categorias permite prever a identidade social de cada um deles. Quando os estudantes são reduzidos aos estereótipos, o meio escolar constrói teorias ou ideologias para explicar essa diferença. Fixa-se uma imagem social do outro que ao ressaltar a diferença o transforma em problema social que assusta e incomoda. A diferença que é ressaltada acaba muitas vezes por justificar as atitudes violentas e desrespeito ao outro.

Segundo ADORNO (1995:17) “a violência psicológica se dirige, principalmente, contra os que são considerados fracos. A lembrança da fragilidade humana, da diferença compreendida como obstáculo à inserção funcional na sociedade, determina a prática da negação social. Por outro lado, a renúncia de autonomia por parte dos adaptados é algo que fica internalizado, retornando na forma de agressão e estigma àqueles que demonstram algum tipo de resistência”.

Portanto, a não-aceitação dos estudantes PDA pelos estudantes NPDA, que se manifesta pela violência psicológica e estigmatização, justifica-se pelas dificuldades que eles apresentam no processo de ensino e aprendizagem.

Quanto ao estigma, por ser uma marca, um rótulo, é o que mais evidencia, possibilitando a

identificação. Quando os estudantes NPDA passam a reconhecer o estudante PDA pelo rótulo, o relacionamento passa a ser com este, não com o indivíduo como estudante. E, assim, idealizam uma vida particular dos estudantes PDA, que explica todos os seus comportamentos de uma forma inflexível, por exemplo: ele age assim porque é deficiente auditivo. Nesse processo de rotulação, o estudante estigmatizado incorpora determinadas representações, passa a identificar-se com uma tipificação que o nega como indivíduo.

VASH (1988:17) descreve três tendências para explicar o rótulo, a desvalorização dos estudantes PDA: “a consideração do preconceito como algo biologicamente determinado, o questionamento psicossocial, segundo o qual no plano das relações sociais os diferentes são menos tolerados, e a tendência político-económica, em que ser PDA resulta em mais custos para o sistema social, que envolvem a partir da família até a sociedade mais ampla”.

A atitude preconceituosa aos estudantes PDA configura-se como um mecanismo de negação social, uma vez que suas diferenças são ressaltadas como uma falta, carência ou impossibilidade. A deficiência auditiva inscreve no próprio corpo do estudante seu carácter particular.

AMARAL (1998:16,17) faz uma descrição de três versões do preconceito dirigido aos indivíduos PDA: “chama de *generalização indevida*, o juízo que transforma a condição de limitação específica de um indivíduo em totalidade. Ou seja, ele torna-se deficiente por ter uma deficiência; *correlação linear* é a disposição para elaborar relações do tipo “se...então”, simplificando de forma demasiada o raciocínio, consolidando o preconceito pela economia do esforço intelectual. E o *contágio osmótico* é o temor do contacto e do convívio, numa espécie de recusa em ser visto como um deficiente. Inúmeras são as formas pelas quais o preconceito aos estudantes PDA se constitui e é reforçado pela educação escolar”.

Importa referir que, a condição dos estudantes PDA propicia o rótulo em razão de um distanciamento em relação aos padrões físicos e/ou intelectuais que se definem em função do que se considera ausência, falta ou impossibilidade. Fixa-se apenas num aspecto ou atributo do estudante, tornando a diferença uma exceção.

No respeitante ao ambiente escolar, existem jogos, códigos, leis e regras normatizadoras, entre outros, que se constituem em conflitos interactivos entre os estudantes portadores e os NPDA, visto que os NPDA procuram impor sua vontade. Recorrendo à Etnometodologia defendida por ALAIN COULON (1995), percebemos que a ordem não resulta necessariamente da inculcação de valores e normas nos actores sociais, mas muito mais dos reportórios e capacidades interpretativas de que gozam. A ordem social não está taxativamente ligada as normas, mas sim à interpretação.

Por sua vez, CASTRO (2005:17) afirma que a escola impõe práticas educativas e disciplinares que tendem a moldar os indivíduos para certo tipo de comportamento. Contudo, alguns grupos se mostram insubmissos a esse sistema vigente, rompendo com as regras das instituições escolares.

5.5. Construção Social da Normalidade/Anormalidade face à Deficiência Auditiva

Neste subcapítulo pretendemos mostrar como a normalidade e anormalidade face à deficiência auditiva é construída socialmente.

A sociedade estabelece os meios de categorizar os indivíduos e o total de atributos considerados como comuns e naturais para os membros de cada uma destas categorias (GOFFMAN, 1985). Desta maneira, a sociedade delimita determinadas características humanas como sendo indicativas de anormalidade, cria um padrão de homem ideal e os que fogem desse padrão são classificados como “anormais”, tendo um lugar social diferente dos demais. Esta sub-população forma o contingente dos “subcidadãos”, que participam da vida social sem os direitos dos que possuem as qualidades necessárias para uma vivência activa e plena dos assuntos da comunidade (GENTILI, 2001).

Assim, olhando para a Escola Secundária Josina Machel, encontramos estudantes PDA que são enquadrados na categoria de “anormais”, isto é, ocupam um lugar que não é igual ao dos estudantes NPDA, tidos como “normais”.

A identificação da normalidade/anormalidade se constituiu como essencial para que a sociedade consiga manter, por meio da norma social, sua ordem social, evitando a desordem: “de um lado, norma como regra de conduta, como oposição à irregularidade e à desordem; de outro lado, norma como regularidade funcional, como oposição ao patológico e à doença” (NETO, 200:24). Tanto a identificação da normalidade, quanto da anormalidade, é essencial para a manutenção da ordem social.

A identificação da normalidade permite que se conheça as regras sociais e a identificação da anormalidade que se identifique os que fogem dos padrões impostos, que podem representar ameaça social para o funcionamento social vigente. Neste caso, na Escola Secundária Josina Machel, para o estudante PDA considerado anormal é imposto uma condição de desvio:

O desvio é um fenómeno social construído para pôr em evidência o carácter negativo atribuído a determinadas qualidades de uma pessoa (atributos, comportamentos ou afiliação grupal), com base nas quais esta é desacreditada e segregada. O desvio é

criado e sobreposto ao atributo ou ao comportamento quando a não conformidade destes às expectativas não podem ser tolerados, sob a pena de se criarem situações que podem pôr em risco aspectos da vida colectiva (OMOTE, 2004:291).

Além disso, ao serem identificadas como desviantes os estudantes PDA passam a sofrer um processo de estigmatização. Uma vez criadas as categorias específicas de desviantes, com a possibilidade de os membros de uma mesma categoria serem vistos como efectivamente se tornarem muito parecidos uns com os outros e ao mesmo tempo bastante diferentes dos de outras categorias, a identificação das fronteiras sociais de desviantes se torna uma tarefa relativamente fácil para todos os integrantes da comunidade.

Assim, o tratamento especial, em termos de descrédito social e conseqüente incapacitação social, dado pela comunidade pode ser direccionado aos seus alvos sem dificuldade. Do mesmo modo, as eventuais segregações e exclusão podem ser praticadas com a aparência de algo correcto e justo. O resultado é a pessoa marcada socialmente como inferior (OMOTE, 1999: 292).

Ao manipular as condições de normalidade/anormalidade impõe-se ao estudante PDA, considerado “anormal” a responsabilidade de não se adaptar ao sistema, e se justifica, assim, o fato dele não receber o mesmo tratamento que os demais. A exclusão acaba se explicando por ser necessária devido a alguma falta da pessoa excluída com relação aos atributos que dela se cobram. Além disso, a condição de anormalidade, de desvio, também impõe sobre a pessoa uma condição de estigma, a qual sinaliza um atributo depreciativo, uma condição de identidade social deteriorada (GOFFMAN, 1985; OMOTE, 1999).

O grupo de estudantes PDA foi um dos que recebeu o status de anormalidade em relação aos padrões impostos pelos estudantes NPDA, e para ele foi atribuído o estigma da inferioridade. A condição de ter uma deficiência auditiva acabou sendo suficiente para delimitar todas as suas limitações e potencialidades. As práticas sociais com relação a estes indivíduos foram se organizando de forma a fazer com que tivessem uma participação mínima na sociedade, nascendo, desta maneira, práticas de exclusão e segregação contra elas.

O status social de ter uma condição de deficiência faz recair sobre o estudante PDA um olhar pejorativo, que enfatiza suas dificuldades em detrimento de suas possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem (MAGALHÃES, 2002). Também são vistos como indivíduos que sempre vão precisar de tutela, pois, não são capazes de tomarem suas próprias decisões. Deste modo, dentro da concepção clínica tradicional, o portador de necessidades especiais é percebido em seu ambiente como um ser com desenvolvimento diferenciado. Em sua vida quotidiana, assim como em seu atendimento educacional e

clínico, frequentemente são os pais e profissionais que tomam todas as decisões. Com efeito, a visão de mundo de si próprio deste indivíduo raramente é levada em consideração na sociedade em geral, assim como nas práticas educativas (NUNES et al, 2002: 37).

A deficiência auditiva ao ser considerada uma condição de anormalidade transpõe para o seu portador uma condição de inferioridade, em que este é visto como inferior que os demais, sem o direito ao um mesmo tratamento dispensado aos estudantes NPDA. A deficiência auditiva estigmatiza o estudante na medida em que usualmente atribui o estigma da infantilidade para aqueles assim caracterizados (JANUZZI, 2004).

O interação entre os estudantes PDA e NPDA no meio escolar não ocorre de maneira simples porque os considerados “anormais“ devem se aproximar ao máximo da norma, e para isso devem apresentar características e comportamentos que se assemelhem aos das normas sociais vigentes: “O outro só passa a ser considerado um cidadão na medida em que se adequa ao mesmo, a partir da constatação da diferença como desvio da norma e da disciplina” (GALLO, 2002: 39).

Recorrendo a Etnometodologia defendida por COULON (1995), podemos perceber que o meio escolar é constituído de acções interaccionais entre os estudantes sejam eles portadores e não portadores de deficiência auditiva, que são desenvolvidas pelo uso da linguagem. As intenções, acções, pedidos, ordenamentos, ensinamentos, aproximações etc, são comunicadas através da linguagem estabelecida entre os actores, uma linguagem que não é ordenada e radicalmente fixa, mas que é flexível e adaptável, conforme o grupo de agentes que a desenvolve.

Portanto, compreender o meio escolar, antes de tudo, é compreender a linguagem que este meio se utiliza para se fazer compreensível e transmissível. As acções sociais somente adquirem sentido neste contexto, ou seja, somente possuem significação quando são compreendidas pelos actores que interagem no seio da escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho tivemos como tema “Violência Psicológica e Estigmatização dos Estudantes Portadores de Deficiência Auditiva no ambiente Escolar”. Tínhamos como objectivo compreender a forma como a violência psicológica e estigmatização são construídas ou produzidas contra os estudantes PDA no ambiente escolar.

Constatamos que dentro da escola, por ser um espaço de interacção pratica-se a violência psicológica e estigma. Os sinais corporais de um estudante PDA em muitas circunstâncias servem como causa para se tornar alvo da violência psicológica e estigma.

Através das observações realizadas no seio da escola e dos relatos escritos que colhemos em grupos focais, constatamos que muitos comportamentos violentos e estigmatizantes que os estudantes NPDA apresentam na escola tem sua origem, dentre outros factores nos seus espaços de convivência diária fora dos estabelecimentos de ensino. No meio escolar os estudantes trazem consigo uma bagagem de conhecimento de vivências, práticas e costumes e reproduzem comportamentos nestes espaços.

No decurso da pesquisa ouvimos relatos de estudantes que com frequência sofrem violência psicológica e estigma quando são depreciados e comparados a outros por seus colegas, quando são ameaçados, apelidados e ridicularizados. Os relatos demonstram a angústia que alguns estudantes PDA sofrem quando são impedidos de participarem de actividades próprias de colegas na realização de trabalhos em grupo. Salientamos ainda que os actos de violência psicológica e estigma, além de acarretarem prejuízos as suas vítimas ferem também alguns dos princípios fundamentais da sociedade moçambicana, visto que o indivíduo goza do direito de ser livre, de não opressão e de humilhação tanto na escola quanto em qualquer espaço social.

Pudemos constatar que o preconceito por parte de alguns resulta dos padrões físicos e/ou intelectuais que se definem em função do que se considera ausência, falta ou impossibilidade. Fixa-se apenas num aspecto ou atributo do indivíduo da dificuldade na comunicação entre os deficientes auditivos e os não deficientes auditivos uma vez que o bom relacionamento entre os indivíduos é producto da interacção comunicativa. Importa ressaltar que a questão do estigma surge onde há alguma expectativa, de ambos os lados, de que aqueles que se encontram numa certa categoria não deveriam pautar simplesmente pelo apoio a uma norma, mas também cumpri-la.

No espaço escolar a violência psicológica e estigma aparecem no desrespeito ao outro e esse desrespeito é acompanhado da atribuição de estereótipos. Como diz GOFFMAN (1982), atribuímos às pessoas uma identidade social virtual e, a partir do carácter que

imputamos a elas, fazemos exigências sobre aquilo que o indivíduo deve ser. Quando aquilo que é imputado ao indivíduo adquire uma conotação depreciativa estamos na presença de estigmas ou estereótipos. Pelo processo de estigmatização o indivíduo passa a ser visto como diferente do normal ou como desviante.

De referir que o estigma em relação à deficiência auditiva pode ser emanado não apenas do outro, mas também pode ser manifestado pelo próprio PDA ao não se reconhecer com o poder de lutar e deixar de ser vítima. O estigmatizado é aquele que não é percebido como um sujeito social.

Há indícios de que vários factores são responsáveis pela formação de uma identidade pessoal - a linguagem, aceitação, as condições de capacidade/incapacidade, a cultura, os estereótipos e estigmas, a posição dos estudantes diante das particularidades de cada indivíduo. Entretanto, não foi possível abordar todas essas variáveis de maneira aprofundada, devido a complexidade da variável identidade, e ao facto de que os dados obtidos demonstraram a dificuldade em estabelecer uma identidade do deficiente auditivo.

O preconceito mexe com todo o sistema de representação e valores que vão sendo construídos no indivíduo, à medida que ele vai sendo socializado, e corresponde ao substrato pelo qual se constrói o estigma (GOFFMAN, 1982). Portanto, o preconceito desencadeia o acto (acções) de discriminar e este aparece pautado por julgamentos valorativos que hierarquizam os indivíduos entre “piores” e “melhores”, “inferiores” e “superiores”, portanto, entre “deficientes” e “normais”.

Portanto, os estudantes PDA são julgados pela marca que possuem, ou seja, pelo estigma. Toma-se o todo pela parte: considera-se o corpo inteiro e, por conseguinte, o indivíduo em sua totalidade como deficiente e não apenas a parte lesada. Outra forma pela qual o estigma manifesta-se é através da representação que se tem acerca do estudante PDA, na qual este aparece como o “coitado”. Aqui, emerge um sentimento pouco desejado e rejeitado pelos entrevistados: a piedade. O oposto complementar a essa ideia é o rótulo de “herói”, que se liga diretamente à ideia de superação da deficiência. Essa imagem do herói remete o portador de deficiência a uma dimensão quase sobre-humana, tanto quando enfatiza a necessidade de superar e ultrapassar sua limitação, quanto nas situações onde os estudantes NPDA exigem que ele prove sua supracapacidade.

Percebe-se que o rótulo ou a imagem do herói é acompanhado de expressões como “apesar de ser deficiente, você faz tantas coisas”, como se isso não fosse possível, como se frequentar uma escola não pudesse fazer parte do mundo do indivíduo com deficiência. Essa dicotomia “coitados”, “heróis” parece ser a chave para o entendimento real de todos os aspectos implicados na deficiência, traduzida socialmente em desvantagem. A intersecção desses atributos, a nosso ver, é onde se encontra a possibilidade de restituir a

imagem positiva a esses estudantes.

Assim, em nosso estudo constatamos que os estudantes PDA são vítimas de atitudes violentas e estigmatizantes no meio escolar, através de termos específicos como “retardado” que assumem representações estigmatizantes e que contribuem para legitimar uma ideologia de inferioridade, tendo como padrão de referência o *ethos* de um dado grupo social, definido como “normal”.

Portanto, na Escola Secundária Josina Machel, a interação entre os estudantes portadores e NPDA suscita três segmentos: no primeiro, estão os estudantes que aceitam passivamente as situações colocadas pela instituição, isto é, o ensino inclusivo, no segundo, estão os estudantes que não actuam conforme as regras da instituição, mas também não se rebelam, assumindo uma postura de indiferença e, no terceiro, estão os estudantes, que procuram transgredir as normas através da agressão aberta.

Assim, compreender e reflectir sobre as formas de construção das identidades, das diferenças e preconceitos e como esses elementos estão presentes nas relações quotidianas no meio escolar contribui para uma melhor compreensão das situações de violência psicológica e estigma. Portanto, auxiliam na busca de alternativas mais inclusivas no seio da escola, uma vez que na Escola Secundária Josina Machel os estudantes PDA na sua maioria ainda não se sentem incluídos.

BIBLIOGRAFIA

ADORNO, T. W. Educação após Auschwitz. In: ADORNO, T. W. *Palavras e sinais: modelos críticos*. 2a ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

ALENCAR, E. *Pesquisa Social e Monografia*. Lavaras: UFLA/FAEPE, 2003.

ALMEIDA, J. F de; et al. *Introdução à Sociologia*. 9a ed. Lisboa: Universidade aberta, 1994.

AMARAL, L. A. *Conhecendo a deficiência* (em companhia de Hércules). São Paulo, Robe Editorial, 1995.

AMARAL, L. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. In: AQUINO, J. G. (Org.). *Diferenças e preconceitos*. São Paulo: Summus, 1998.

AMARAL, W do. *Guia para apresentação de Teses, Dissertações, Trabalhos de graduação*. 2a ed. Maputo: Livraria Universitária, 1999.

APPOLINÁRIO, F. *Metodologia da Ciência: filosofia e prática da pesquisa*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2006.

AQUINO, J. G. *A violência escolar e a crise da autoridade docente*. Campinas. 1998.

ARENDT, H. *Sobre a violência*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1994.

BERGER, P; LUCKMANN, T. *A Construção Social da Realidade: Tratado de Sociologia do Conhecimento*. 24a ed. Rio de Janeiro: Petrópolis, 1985.

BLOCK, M. *Including students with disabilities in regular physical education: Effects on nondisabled children*. Adapted Physical Activity Quarterly, 1996.

BOGDAN, R. & BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. 2a ed. Porto: Porto Editora, 1994.

BOURDIEU, P. *Escritos de Educação*. 2a ed. Petrópolis: Vozes. 1999.

BUENO, J. G. S. *Educação Especial brasileira: integração / segregação do aluno diferente*. São Paulo: EDUC/PUCSP, 1993.

CABRAL, A; et al. *Dicionário de Sociologia*. Portugal: Porto Editora, 2002.

CAMACHO, L. M. Y. *As sutilezas das faces da violência nas práticas escolares de adolescentes*. São Paulo: Educação e Pesquisa, 2001.

CASTRO, M. L. S. *Violência no cotidiano da escola básica: um desafio social e educacional*. Porto Alegre: Educação, 1998.

CHAUÍ, M. *Ética e violência*. Teoria & Debate, São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 1998.

CIAMPA, A. *A história do Severino e a história da Severina*. Petrópolis: Vozes, 1986.

COIMBRA, H. Deficientes: o que “nós” sabemos “deles”. In: SERRA, C. *Estigmatizar e Desqualificar: casos, análises, encontros*. Maputo: Livraria Universitária, 1998.

COULON, A. *Etnometodologia*. Petrópolis: Vozes, 1995.

DEBARBIEUX, E. *A violência na escola francesa: Educação e Pesquisa*. São Paulo, 2001.

DIAS, F. N. *Relações Grupais e Desenvolvimento Humano*. Lisboa: Divisão editorial, 2003.

DORON, R; PAROT, F. *Dicionário de Psicologia*. Lisboa: CLIMEPSI Editores, 2001.

ELIAS, N. *O processo civilizador: uma história dos costumes*. Rio de Janeiro: Zahar ed. 1990.

FERNANDES, S. M. M. *A educação do deficiente auditivo: um espaço dialógico de produção de conhecimento*. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 1993.

FERREIRA, J.M Carvalho; et al. *Sociologia*. Lisboa: Mc CRAW-Hill, 1995.

GALLO, S et al. Por que matamos o barbeiro? Reflexões preliminares sobre a paradoxal exclusão do outro. In: *Educação e Sociedade: revista quadrimestral de Ciência da Educação/ Centro de Estudos Educação e Sociedade*. São Paulo: Cedes, 2002.

GENTILI, P. Escola e cidadania em uma era de desencanto. In: SILVA, S. S. & VIZIM, M. (Orgs.). *Educação Especial: múltiplas leituras e diferentes significados*. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras: Associação de Leitura no Brasil, 2001,

GLAT, R. *Um enfoque educacional para a Educação Especial*. Fórum Educacional, 1985.

_____ *A integração social dos portadores de deficiências: uma reflexão*. Rio de Janeiro: Editora Sete Letras, 1995.

GOFFMAN, E. *A Representação do Eu na vida Cotidiana*. 11a ed. São Paulo: Vozes, 1975.

_____ Estigma. *Notas sobre a Manipulação de uma Identidade Deteriorada*. 4a ed. Rio de Janeiro: Ed Zahar, 1982.

HABERMAS, J. *Consciência Moral e Agir Comunicativo*. 2a ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

HASTINGS, R.; OAKFORD, S. *Student Teachers' Attitudes Towards the Inclusion of Children with Special Needs*. Department of Psychology: University of Southampton, 2003.

HURTZLER, Y., LEVI, I. *Including Children with Disability in Physical Education: General and Specific Attitudes of High-School Students*, European Journal, 2008.

JANUZZI, G, S de M. *A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI*. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2004.

LAKATOS, E.M; MARCONI, M. de Andrade. *Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projecto e relatório, publicações e trabalhos científicos*. 4a ed. São Paulo: Atlas, 1992.

LOOVIS, C. L. *A disability of awareness unit in physical education and attitudes of elementary school student*. Perception and Motor Skills, 1997.

MACAMO, E. *A leitura Sociológica- Um Manual Introdutório*. Maputo: Imprensa Universitária, 2004.

MACEDO, R.S. *A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação*. Salvador: EDUFBA, 2000.

MAGALHÃES, R, de C. B. P. Traduções para as palavras diferença/deficiência: um convite à descoberta. In: BARBOSA, R. C et al. (Orgs.). *Reflexões sobre a diferença: Uma introdução à educação especial*. Fortaleza: Edições Demócrito, 2002.

MAHER, T.M. Sendo índio em Português. In: SIGNORINI, I. (Org.). *Língua(gem) e identidade*. Campinas: FAEP, 2001.

MAZULA, B. Algumas referências epistemológicas para uma análise da desqualificação do “outro” e das suas práticas. In: SERRA, C. *Estigmatizar e Desqualificar: casos, análises, encontros*. Maputo: Livraria Universitária, 1998.

- MINAYO, M. C. (org.). *Pesquisa social - teoria, método e criatividade*. 7a ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.
- MITTLER, P. *Educação Inclusiva: contextos sociais*. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- MONTEIRO, R. A. (org.). *Fazendo e aprendendo pesquisa qualitativa em educação*. Juiz de Fora: Feme/UFJF, 1998.
- MORRISH, I. *Sociologia da Educação*. 2a ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973.
- MOURA, M.C. *O surdo: caminhos para uma nova identidade*. Rio de Janeiro: Revinter, 2000.
- NETO, A. V. *Incluir para saber. Saber para excluir*. Revista Pró-Posições, Campinas/SP, v. 12, p.20-36, 2001.
- NIELSEN, Lee Brattland. *Necessidades educativas especiais na sala de aula: um guia para professores*. Portugal: Porto Editora, 1999.
- NUNES, L, R P et al. O que revelam as dissertações sobre a autopercepção do portador de necessidades especiais. *Temas de Psicologia*, v. 10, n. 2, p. 135-143, 2002.
- OMOTE, Sadao. *Normatização, integração, inclusão*. Revista Brasileira de Educação Especial. V.1, n.1, jul-dez, 1999.
- _____. *Deficiência e não-deficiência: recortes do mesmo tecido*. Revista Brasileira de Educação Especial, 1994.
- PALLA, A. *Atitudes de Professores e Estudantes de Educação Física em Relação ao Ensino de Alunos com Deficiência em Ambientes Inclusivos*. Revista da Sobama , 2004.
- PINTO, J.M; ALMEIDA, J.F de. *A investigação nas Ciências Sociais*. 4a ed. Lisboa: Editorial presença, 1990.
- RAIÇA, D et al. *Dez questões sobre Educação Inclusiva da pessoa com deficiência mental*. São Paulo: Avercamp, 2006.
- RICHARDSON, R. J. i: *Métodos e Técnicas*. 3a ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- RODRIGUES, D. *Inclusão e Educação: doze olhares sobre educação inclusiva*. São Paulo: Summus, 2006.
- SALISBURY, C; et al. *Strategies that promote social relations among alamentary students with and without severe disabilities in inclusive schools*. Exceptional Children, 1995.
- SASSAKI, R. Implicações do paradigma da inclusão para o emprego de pessoas com deficiência. In: ABRANCHES, C. *Inclusão dá trabalho*. Belo Horizonte: Armazém de Ideias, 2000.

SILVA, T. T de. *Identidade e diferença*. A perspectiva dos estudos culturais. Rio de Janeiro: vozes, 2000.

SPOSITO, M. P. *A instituição escolar e a violência*. Caderno de Pesquisa, São Paulo, no104, jul. 1998.

TOMASINI, M E. Expatriação social e a segregação institucional da diferença: reflexões. In: Bianchetti, L. e Freire, I.D. *Um olhar sobre a diferença*: Interação, trabalho e cidadania. São Paulo: Papyrus, 1998.

TRIVIÑOS, A N S. *Introdução à pesquisa em Ciências Sociais*. São Paulo, Editora Altas S. A, 1987.

VELHO, G; ALVITO, M. (Orgs). *Cidadania e Violência*. 2ª. ed. Rio de Janeiro: Editoras UFRJ/FGV, 2000.

VASH, C. L. *Enfrentando a deficiência*. São Paulo: Pioneira, 1988.

Documentos Oficiais

Constituição da República, aprovada pela Assembleia da República, aos 16 de Novembro de 2004.

Estratégia da Pessoa Portadora de Deficiência na Função Pública. Publicação oficial da República de Moçambique. I SÉRIE-Número 47. 2o SUPLEMENTO. Sexta-feira, 27 de Nov de 2009.

Plano de Acção da Década Africana de pessoas com Deficiência. Maputo: Governo de Moçambique, 1999-2009.

Plano Nacional de Acção da área da Deficiência. Maputo: Governo de Moçambique, 2006.

UNESCO. Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das necessidades Educativas Especiais. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1994.

Dissertações

MAHINÇA, A. C. *As Políticas e Competências para Educação Inclusiva*: O caso dos Formadores dos Institutos de Magistérios Primários. Dissertação de Mestrado. Universidade Eduardo Mondlane. Faculdade de Educação, 2005.

Fontes da Internet

Revista de saúde pública. Disponível em: [www.fundacaobunge.org.br/site/uploads/materiais de apoio/palestra](http://www.fundacaobunge.org.br/site/uploads/materiais_de_apoio/palestra). Acessado em: 26 de Set.2008.

FARIAS, S.B. As Tecnologias de Informação e Comunicação e a Construção do conhecimento pelo aluno surdo.

Disponível em: www.ce.ufph.br/Dissertacoes/Dissert06/Severina. Acessado em 27 de Set.2008

Fontes, C. **Educação Inclusiva**: Algumas Questões Previas. 2006. Disponível em <http://www.educacionenvalores.org>. Acessado em 18 de Dezembro de 2010.

ANEXOS

Guião de Entrevista

Estudantes não portadores de deficiência auditiva

- Conhece algum estudante portador de deficiência auditiva nesta escola?
- Tem algum estudante portador de deficiência auditiva na sua sala de aulas?
- Costuma conversar com alguns estudantes portadores de deficiência auditiva nesta escola?
- Tem algum amigo portador de deficiência auditiva aqui na escola?
- Como é que os estudantes não portadores de deficiência auditiva tratam os estudantes portadores de deficiência auditiva?
- Que vocês acham sobre a existência de estudantes portadores de deficiência auditiva junto com os não portadores de deficiência auditiva nesta escola?
- Como tem sido o relacionamento com os estudantes portadores de deficiência auditiva em sala de aulas e no período de intervalo?
- Tem apoiado os estudantes portadores de deficiência auditiva neste período da vossa formação?
- Como é que costumam se organizar para fazer trabalhos em grupo (misturam-se com os estudantes portadores de deficiência auditiva ou fazem de forma separada)?
- Assinale as alternativas que você já viu um colega a fazer contra outro na escola?

Colocar apelidos.....

Ofender.....

Isolar.....

Chutar.....

Partir pertences.....

Humilhar.....

Ignorar.....

Empurrar.....

Gozar
Discriminar.....
Estigmatizar.....
Agredir.....
Bater.....

Estudantes portadores de deficiência auditiva

1. Tem algum(a) amigo(a) portador de deficiência auditiva nesta escola?
2. Tem algum(a) amigo(a) não portador de deficiência auditiva nesta escola?
3. Costuma conversar com os estudantes não portadores de deficiência auditiva?
4. Costuma conversar com estudantes portadores de deficiência auditiva?
5. Como é que os estudantes portadores de deficiência auditiva tratam os estudantes não portadores de deficiência auditiva?
6. Que vocês acham da existência de estudantes não portadores de deficiência auditiva nesta escola?
7. Como tem sido o relacionamento com os estudantes portadores de deficiência auditiva em sala de aulas e no período de intervalo?
8. Como é que costuma se organizar para fazer trabalhos em grupo (misturam-se com os estudantes não portadores de deficiência auditiva ou fazem entre vocês)?
9. Em caso de dúvidas a quem se dirige para clarificá-las?
10. Qual é a vossa percepção em relação a condição de portadores de deficiência auditiva?
11. Assinale as alternativas que você já viu um colega a fazer contra outro na escola?

Colocar apelidos.....
Ofender.....
Isolar.....
Chutar.....
Partir pertences.....
Humilhar.....
Ignorar.....
Empurrar.....

Gozar
Estigmatizar.....
Agredir.....
Bater.....