

INCLUSÃO ESCOLAR E AS VIOLÊNCIAS VELADAS: PERSPECTIVAS EPISTEMOLÓGICAS

Aline Cristina Souza¹
Viviane Cristina Felício Dal Ri²;
Maria Cecília Luiz³

RESUMO: A violência atinge a todo o tipo de indivíduo que não condiz com o que foi socialmente pré-estabelecido, e se configura de vários modos: simbólica, sexual, psicológica, dentre outros. Diante disto, objetiva-se sensibilizar os educadores em relação ao processo inclusivo escolar, compreendendo que sua ausência consente em práticas de violência efetivas e; identificar e analisar produções acadêmicas que discutam a violência frente ao processo de inclusão escolar. Para tanto, foi realizado uma revisão bibliográfica, datada de 2010 a 2016 referentes ao processo inclusivo e a violência simbólica realizada para com a pessoa com deficiência. Os resultados indicaram que há uma escassez de estudos quando se relacionam as áreas estudadas. Os documentos encontrados demonstram que a violência simbólica se faz presente no cenário educacional e para com o deficiente, no entanto, é velada, silenciada. Além disto, indica o papel da escola e do docente como fundamentais, frente ao processo de inibição de tais métodos violentos.

Palavras – Chave: Violência Escolar; Violência Simbólica; Inclusão Escolar.

SCHOOL INCLUSION AND THE VEILED VIOLENCE: EPISTEMOLOGICAL PERSPECTIVES

ABSTRACT: The violence reaches to every kind of individual that doesn't match what was socially pre-established, and is configured in various ways: symbolic, psychological, sexual, among others. On this, the goal is to raise awareness among educators about the inclusive process, understanding that your absence allows effective violence and practices; identify and analyze academic productions which discuss the violence outside the school inclusion process. To this end, a literature review was conducted dated 2010 to 2016 inclusive process and related symbolic violence held for the person with disability. The results indicated that there is a paucity of studies relate the areas studied. The documents found show that the symbolic violence is present in the educational setting and to the handicap, however, is veiled, muted. Furthermore, indicates the role of the school and the teacher as the fundamental process of inhibition of such violent methods.

Keywords: School Violence; Symbolic Violence; School Inclusion.

¹ Graduada em Educação Especial e Mestre em Educação Especial pelo PPGEs da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar); Graduada em Licenciatura em Pedagogia pela UFSCar e-mail: alinezenaro@gmail.com

² Graduada em Licenciatura em Pedagogia pela UFSCar e-mail: vidalri03@yahoo.com.br

³ Professora Associada do Departamento de Educação DEd/UFSCar. Professora credenciada do Programa de Pós-Graduação em Educação PPGE/UFSCar e-mail: cecilia Luiz@ufscar.br

Introdução

Este artigo busca sensibilizar os educadores em relação ao processo inclusivo escolar – compreendendo que sua ausência consente em práticas de violência efetivas – e, identificar e analisar produções acadêmicas que discutam a violência frente ao processo de inclusão escolar. Essa violência atrelada ao processo de inclusão escolar vem acontecendo, aproximadamente, nas últimas três décadas, no Brasil. Para tanto, serão discutidos os seguintes itens: contextualização da violência na e da escola; inclusão escolar do Público-Alvo da Educação Especial e; as diferentes violências realizadas para com o deficiente no ambiente escolar. Considera-se bastante amplo o próprio conceito de violência, fenômeno esse presente em todas as sociedades. É um fato inerente à vida humana que permeia historicamente a vida social e só pode ser explicado a partir de determinações culturais, políticas, econômicas e psicossociais, intrínsecas às sociedades humanas (PRIOTTO; BONETTI, 2009).

Trata-se de um conceito muito explorado academicamente, mas ainda pouco conhecido que se faz presente e ao mesmo tempo oculto, podendo ser realizado de diferentes modos, como: simbólica, psicológica, social, de gênero, racial, étnica, dentre outras. Estando presente nos diferentes âmbitos, faz-se presente também no cenário educacional. Marcada pela conjuntura, a discussão da violência da escola esteve indissociavelmente ligada à questão democrática. De certo modo tratava-se de buscar um modelo mais democrático de gestão dos estabelecimentos, incorporando alunos, pais e demais usuários na tomada de decisões. Buscava-se uma instituição mais aberta, menos autoritária em suas práticas e propiciadora de melhores condições de permanência dos alunos mais pobres no sistema formal de ensino (SPOSITO, 2001).

Mesmo com a inserção de políticas democráticas dentro do espaço escolar, compreende-se ainda, uma ampla gama de ações violentas, sem conhecimento de sua origem, mas com total consciência de sua perpetuação. Para tanto, documentos legais instauram a obrigatoriedade de se trabalhar, transdisciplinarmente, atrelado aos conteúdos obrigatórios a diversidade cultural, étnica e racial, de gênero, e afins. Nesta perspectiva, Ribeiro (2016) aponta que no contexto educacional, currículos e práticas escolares tentam incorporar a experiência da diversidade, mas são permeados por tensões, pela tendência de estranhamento ao diferente. Segundo Bourdieu (2009):

A escola não seria uma instância neutra que transmitira uma forma de conhecimento intrinsecamente superior as outras formas de conhecimento, e que valeria os alunos com base em critérios universalistas, mas ao contrário, ela é concebida como uma instituição a serviço da reprodução e da legitimação da dominação exercida pelas classes dominantes (BOURDIEU, 2009, p.71).

A mesma autora discorre ainda que para Bourdieu a escola sanciona ou valoriza aquilo que julga ser referência cultural e linguística aceita pela norma culta, o que fica a parte desta conduta é desmerecido e não é considerado como saber. Sem a percepção da violência como ação que se manifesta nas relações de convivência entre pessoas de dentro ou de fora da escola, de motivações e situações as mais diversificadas possíveis, relacionadas a fatores estruturais, econômicos, culturais, políticos, religiosos, valorativos, entre tantos outros, esses educadores (equipe gestora, docentes e funcionários) estão perdidos em seus espaços escolares, muitas vezes adoecendo ou abandonando a profissão.

Para Charlot (2002), os conceitos de violências na, à e da escola são abrangentes e devem ser motivos de reflexão:

A violência na escola é aquela que se produz dentro do espaço escolar, sem estar ligada a natureza e as atividades da instituição escolar: quando um bando entra na escola para acertar contas das disputas que são do bairro, a escola é apenas o lugar de uma violência que teria podido acontecer em qualquer outro local. Pode-se, contudo, perguntar-se porque a escola, hoje, não está mais ao abrigo de violências que outrora se detinha nas portas da escola (p.434). A violência à escola remete-se a natureza e as atividades da instituição escolar: quando os alunos provocam incêndios, batem nos professores ou os insultam, eles se entregam a violências que visam diretamente à instituição e aqueles que a representam. E, a violência da escola é aquela que corresponde a uma violência institucional, simbólica, que os próprios jovens suportam através da maneira como a instituição e seus agentes os tratam (modos de composição de classes, de atribuição de notas, de orientação, palavras desdenhosas dos adultos, atos considerados pelos alunos como injustos ou racistas) (CHARLOT, 2002, p.434-435).

Neste sentido, este estudo discute mais precisamente a violência da escola, aquela proferida pela unidade escolar, tendo como objeto de estudo o processo de inclusão escolar.

Inclusão escolar do Público-Alvo da Educação Especial

A educação especial tem seu histórico traçado pela exclusão, segregação e o não reconhecimento do indivíduo deficiente. Tratam-se de pessoas que por muitos anos viveram sob a escuridão e a marginalização, decorrente de sua limitação, independente da ordem, sendo ela sensorial, física, cognitiva, múltipla, dentre outras.

Foi somente a partir de 1950, que diferentes países desenvolvidos instauraram políticas públicas voltadas para integração e conseqüentemente, a inclusão de pessoas com deficiência no ambiente escolar e social. Entretanto, no Brasil a situação foi mais tardia, pautou-se na década de 1990, oriundos de documentos legais e internacionais que propunham o incentivo à educação deste público, bem como o acesso ao mercado de trabalho. A Constituição Federal de 1988, em seu Art. 5º vai instituir que:

Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade (...).

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, todos os cidadãos terão seus direitos garantidos, incluindo as pessoas com deficiência. Após isto, o Brasil passa a participar de encontros internacionais, sendo os dois principais realizados em Jontiem, na Tailândia, que originou a “Declaração Mundial de Educação para Todos”, e em Salamanca,

na Espanha que estabeleceu a “Declaração de Salamanca”. Tais documentos postulavam os direitos humanos e o direito do deficiente, além da luta pela educação deste público. Por conseguinte, o Brasil, impulsionado pelos encontros internacionais passa a aderir a corrida pelo processo inclusivo educacional, social e no trabalho de indivíduos deficientes.

Há que se ressaltar que estamos na década de 1990, buscando instaurar o processo inclusivo, enquanto que nos países desenvolvidos já havia a inclusão total desde a década de 1970. Contudo, o documento que pode ser considerado um “divisor de águas” para a educação especial (e também para a educação básica) é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 9.394 de 1996, que trazia imbricado em seus artigos 58 e 59 os seguintes postulados, respectivamente:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, **a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino**, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação [grifo nosso] (BRASIL, 1996).

Art. 59. **Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência**, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: I - **currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos**, para atender às suas necessidades; (...) III - **professores com especialização adequada** em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns (...) [grifo nosso] (BRASIL, 1996).

A partir disto, todo o cenário educacional passa por uma transformação desafiadora, cabendo às escolas se adaptarem estruturalmente, bem como em seu caráter atitudinal, buscando romper com o preconceito e o olhar diferenciado. Posteriormente, novos documentos foram criados e promulgados tendo como objetivo a inclusão escolar efetiva. Desse modo, compreende-se que a inclusão escolar tem por objetivo inserir sujeitos diagnosticados com alguma deficiência ou transtorno, além de altas/habilidades e superdotação no âmbito de ensino regular.

O documento “A Política Nacional na Perspectiva Inclusiva” (2008) define o processo inclusivo como um movimento mundial, no qual configura-se como uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, 2008).

Neste contexto, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (1996), institui como modo obrigatório a matrícula e o Atendimento Educacional Especializado. Desse modo, espera-se que o movimento de inclusão permita ir além da inserção no ambiente escolar, oferecendo respaldo ao alunado de modo especializado, sem retirá-lo da sala de aula, haja vista que o AEE deve ser ofertado “preferencialmente” no contra turno.

Atualmente, a educação especial alcançou o seu espaço no cenário educacional e, está atrelada as etapas da educação básica (educação infantil, ensino fundamental e médio) e ao ensino superior, perpassando a todos os níveis educacionais, em caráter complementar ou suplementar. O movimento consistiu em inúmeras transformações, como apontam

Silveira e Neves (2006) ao afirmarem que a inclusão escolar pressupõe mudanças físicas relacionadas a posturas frente às concepções que coabitam na escola, sendo que um dos embates de maior significância é o que se refere à formação de professores em níveis teóricos, práticos e pessoais, que, na maioria das vezes, se mostra bastante insólita para edificar práticas que realmente estimulem a autonomia, a criatividade e a ampliação das competências do aluno com deficiência múltipla [*e demais deficiências/ transtornos* - sic].

Nesta perspectiva, Tezzari e Baptista (2002) relatam que a possibilidade de inclusão de crianças com deficiência lamentavelmente ainda está associada àquelas que não implicam uma forte reestruturação e adaptação da escola. Nesse sentido, crianças com prejuízos e déficits cognitivos acentuados, como psicóticos e autistas, não são consideradas em suas habilidades educativas (BAPTISTA; OLIVEIRA, 2002).

Nota-se, com esse relato quando se observa a estatística de matrícula que a porcentagem de alunos matriculados na rede regular ainda é de alunos que apresenta dificuldades de ensino e/ou deficiências mais leves, no qual indivíduos mais severos frequentam ainda a instituição especial. Isto se deve ao receio dos pais do não acompanhamento acadêmico de seus filhos deficientes, a falta de capacitação dos profissionais atuantes na escola, ao não uso de metodologias e recursos tecnológicos adequados, bem como ao medo da violência velada.

As diferentes violências realizadas para com o deficiente no ambiente escolar

Por **violência**, entendemos como sendo uma forma de privação. Por **simbólica**, entendemos como sendo algo de difícil percepção, algumas vezes o simbólico tem a anuência do sujeito (ARAÚJO, 2004). Entretanto, a violência existente no ambiente escolar nem sempre é a simbólica, podendo ser também psicológica, verbal, dentre outras.

Willians (2003) indica que o indivíduo com deficiência de qualquer modalidade - seja visual, auditiva, física ou mental - encontra-se em uma posição de grande vulnerabilidade em relação ao não deficiente, sendo frequentemente marcante a assimetria das relações de poder na interação entre ambos. Tal “assimetria de relação hierárquica” é multiplicada, conforme a severidade de cada caso, sendo ampliada se o deficiente pertencer a um outro grupo de risco, como por exemplo, se for mulher ou criança. A vulnerabilidade indicada remete-se muitas vezes a violência sofrida e não resposta ofertada. Decorrente disto, compreende-se que a violência desenvolvida junto a pessoa com deficiência na escola costumeiramente, pode ser definida como simbólica ou velada.

A violência simbólica na prática pedagógica se manifesta como um risco cotidiano, nas metodologias, regras e técnicas adotadas como dogmas ao não ser flexível, ao reproduzir preconceitos. Ao impor discursos de transmissão de saber de caráter totalitário, a violência simbólica na escola acarreta severas consequências, pois priva o aluno da elaboração de sentidos próprios, usando somente os sentidos dados pela palavra de quem domina e impõe as regras. A violência também se manifesta na privação de direitos, quando não há mecanismos que assegurem eficazmente o direito a não-discriminação e de violência simbólica, que encontra no estereótipo sua forma mais comum. A violência também assume formas silenciosas e, por isso mesmo, perigosas como no caso da invisibilidade dos sujeitos (VIEIRA, 2010).

Ribeiro (2016) afirma que a violência produzida na/pela escola está expressa na invisibilidade desses alunos nos Projeto Político Pedagógico e no planejamento. O professor, com a autoridade que lhe é conferida pelas relações de poder da instituição, opta por um planejamento que ignora as desigualdades existentes. Assim, não planejam

ações e recursos que possibilitem a estereognose, isto é, o reconhecimento, através do tato, da natureza, forma e propriedades físicas dos objetos, essenciais para os deficientes. Isso é uma violência produzida e naturalizada no cotidiano da sala de aula, que docentes e gestores parecem não perceber, ou é uma forma dissimulada de rejeição.

A violência em seu sentido estrito, pode ser realizada de diferentes modos, como o não reconhecimento do aluno deficiente dentro da escola, a falta de adaptação curricular e estrutural para o acompanhamento do aluno, permitindo somente acesso e não assegurando a sua permanência e, muito menos a eficácia do ensino e conseqüentemente a aprendizagem do aluno público-alvo da educação especial.

Nesta mesma perspectiva, podemos pensar que a escola que temos traz a igualdade como referência: práticas classificatórias de avaliação buscam que todos os alunos alcancem os mesmos resultados; conteúdos selecionados por coordenações pedagógicas; currículos estruturados por disciplinas hierarquicamente organizadas que fragmentam os saberes, enfim, práticas que definem a apreensão de conteúdos disciplinares como um fim em si mesmo e não como meio para a construção do conhecimento (VIEIRA, 2010).

Ao subestimar a extensão quantitativa da violência, corremos o risco de aprisionar suas vítimas na culpa ou no silêncio. Apesar de as vítimas serem raras, nem por isso é menor o dever social de conhecê-las melhor e de assegurar que elas sejam bem-cuidadas após o trauma sofrido (DEBARBIEUX, 2002, p.24).

Vieira (2010) afirma que transformar a escola em outra, fundamentada na valorização da diversidade humana, implica em novas construções sociais, em novas éticas, em novos valores morais que se coadunem com essa visão de respeito pelo ser humano em sua integridade. A adoção da diversidade como um aspecto pertinente à humanidade significa considerar todo o espectro de singularidades e de semelhanças, significa fazer uma revisão de valores sobre o outro, sobre as questões do respeito às diferenças, admitir os diversos modelos de percepção, sentimentos, pensamentos, ações e simbolizações. Significa o exercício do princípio fundamental para a construção de uma perspectiva inclusiva na educação e na sociedade: o princípio da alteridade.

Delineamento da Pesquisa

A pesquisa foi desenhada com o cunho investigativo, de revisão bibliográfica. Trata-se de uma investigação acerca das principais produções realizadas no período de 2010 a 2016. Para isto, foram estipulados critérios de seleção dos artigos. Sendo:

- ✓ Artigos de base científica;
- ✓ Artigos datados de 2010 a 2016;
- ✓ Artigos que falem especificamente de inclusão escolar e da violência praticada na escola a estes indivíduos, seja de modo psicológico, verbal ou simbólica;
- ✓ Palavras-chave: inclusão escolar e violência.

A coleta de dados ocorreu nas bases de dados como *Scielo* e *Google Acadêmico*, analisando seus periódicos.

A coleta de dados foi realizada em duas das principais bases de dados – *Scielo* e *Google Acadêmico*. Foram redigidos os seguintes descritores:

- ✓ Inclusão escolar e violência;
- ✓ Violência simbólica escolar e deficiência;
- ✓ Violência psicológica e deficiência;
- ✓ Práticas educativas docentes x Violência x Deficiente

A partir destes descritores, foram selecionados os artigos, trabalhos de conclusão de curso, dissertações e teses que estivessem voltados para esta temática, devendo ter em seu estudo estas palavras-chave. Desse modo, foram encontrados 01 artigos na base de dados *Scielo*, e 06 artigos no *google* acadêmico, seguidos de 02 trabalhos de conclusão de curso e, 01 dissertação de mestrado.

A análise de dados ocorreu de forma descritiva. Lendo e analisando cada um dos documentos selecionados, a fim de averiguar o que eles traziam de contribuição para a inclusão escolar e a violência.

Resultados e Discussão

Os resultados obtidos apontam para uma escassez de produções acerca da temática explorada. Dificulta-se a busca por produções acadêmicas quando se une a violência simbólica ou de qualquer outro tipo com a deficiência.

Abaixo seguem os principais documentos selecionados, a partir dos descritores citados na metodologia do presente estudo.

Quadro 1: Produções Acadêmicas da base de dados *Scielo*

DESCRITOR	PRODUÇÕES	ANO
Inclusão escolar e violência	1) Características da violência escolar no Brasil: revisão sistemática de estudos quantitativos;	2014
Violência Simbólica Escolar e deficiência	-	-
Violência Psicológica e deficiência	-	-
Práticas educativas docentes x Violência x Deficiente	-	-

Quadro 2: Produções Acadêmicas da base de dados *Google Acadêmico*

DESCRITOR	PRODUÇÕES	ANO
Inclusão escolar e violência	1) Educação, violência e o paradoxo inclusão/exclusão;	2010
	2) Violência e suas diferentes manifestações contra crianças e adolescentes com deficiências matriculadas na rede regular e especial do Distrito Federal;	2012
Violência Simbólica Escolar e deficiência	1) Algumas reflexões sobre o fenômeno da violência escolar;	2010
	2) Um jeito de incluir: minimizar a violência simbólica através da tecnologia assistiva;	2010
	3) A violência como tema transversal aos estudos sobre a deficiência: interconexões necessárias.	2015
Violência Psicológica e deficiência	-	-
	1) Concepções e práticas de professores frente a situações de <i>Bullying</i> contra crianças com deficiência	2012

Práticas educativas docentes x Violência x Deficiente	intelectual: um estudo exploratório;	2011
	2) O professor frente aos desafios da violência escolar;	2013
	3) Violência na escola: um estudo sobre suas causas e consequências no cotidiano escolar;	
	4) Violência contra crianças com deficiência;	2014

Configura-se um cenário ainda pouco explorado, entretanto, muitas publicações são listadas e encontradas quando os descritores estão separados. Ou seja, quando falamos somente de violência (nas suas mais variadas formas) e quando falamos de inclusão escolar, como processo histórico.

Os estudos encontrados apontam para as seguintes discussões:

- ✓ Violência como sinônimo de exclusão;
- ✓ A violência presente no âmbito escolar, independentemente de sua configuração;
- ✓ Recursos como meio de redução de violências;
- ✓ A ação pedagógica como fator redutor/potencializador de violências

É de conhecimento de todos que a violência está presente na história da humanidade desde os séculos passados, nas batalhas sangrentas entre povos e nações na busca incessante por terras e independência, multiplicando-se na contemporaneidade.

Tal fenômeno ocorre vertiginosamente nas mais diversas localidades, em todas as camadas sociais e em diversos ambientes da sociedade, entre eles no ambiente escolar, apresentando-se como uma problemática relevante, foco de constantes discussões no âmbito social e nas políticas públicas (FERRO; ARAÚJO, 2010).

No cenário educacional não se faz diferente, a violência ocorre e muito mais efetiva do que possamos imaginar. Vieira (2010) a respeito da violência nas escolas vai indicar que:

São violências e violências se manifestando, gritantes, silenciosas, silenciadas, invisíveis. Violência simbólica. Muitas vezes naturalizada por professores, pais, colegas, nas suas diversas manifestações: humilhação, menosprezo, desqualificação, rotulação e outras formas de preconceito e discriminação quanto ao traço da diferença (VIEIRA, 2010, p. 118).

Diante deste contexto, para Pontes e Cruz (2010), a escola, já em crise, [pautada em inúmeras violências], que abriga a missão de incluir os alunos com deficiência egressos de instituições de educação especial ou não. As crianças com deficiências constituem um coletivo vulnerável a muitas formas de violências, especialmente aquelas vinculadas à dimensão subjetiva (que não deixam marcas físicas) como a discriminação e a segregação praticadas por colegas e/ou até educadores.

Nesta perspectiva, Scherer (2012) indica que a violência simbólica estabelece uma espécie de *loop* ou círculo vicioso entre campo e *habitus*: a posição do indivíduo no campo determina-lhe, ou condiciona-lhe em parte, um *habitus* que tende a legitimar a referida posição. Tem-se, então, uma violência despercebida e não raro, de tão internalizada, até aceita conscientemente; uma violência simbólica, portanto.

Compreende-se, assim, o porquê das situações de violência contra os educandos com deficiência dificilmente serem identificadas na escola, sendo este, um fato comprovado pelos baixos índices alcançados em pesquisa, não condizendo com as

estatísticas atuais da violência contra crianças e adolescentes de uma maneira geral (SILVA, 2011).

Há que se considerar que a violência simbólica para muitos passa despercebida, sendo mais complexa ainda a situação quando nos remetemos a este tipo de violência voltado para o deficiente. É o que confirma Pina e Araújo (2014) ao dizerem que a criança com deficiência é mais vulnerável a violência, pois muitas vezes não sabe como se defender da agressão e não sabe denunciar o agressor, muitas vezes ela mesma não tem condições de reivindicar e denunciar sobre o que deve ou não deve ser feito. Mesmo sendo crime esse tipo de violência, o judiciário não tem agido de forma decisiva, em alguns casos, até mesmo com provas contra os crimes o julgamento é lento e a pena branda.

Entretanto, no âmbito legal da inclusão de pessoas com deficiência nas escolas tem se estabelecido. Contudo, no cotidiano escolar, há muito o que se fazer para que a inclusão destes educandos se efetive. Para tanto, é preciso romper paradigmas, modificar percepções nada inclusivas perpetuadas a longa data. Isso é possível quando se considera que as pessoas com deficiências, devem ser compreendidas não apenas nas suas características biológicas, mas, de forma mais ampla, considerando as influências biológicas, psicológicas e sociais. Portanto, os aspectos sócio-histórico-culturais são fatores que podem ser favoráveis ou não para o desenvolvimento e neste contexto a escola inclusiva se insere pode atuar positivamente (SILVA, 2011).

Para que haja uma efetivação do processo inclusivo é preciso que os docentes e a equipe gestora compreendam a real necessidade de aceitação e se sensibilizem e, consequentemente, sensibilizem os alunos, de modo que a violência se minimize.

Cabe sublinhar que a escola, enquanto espaço privilegiado de aprendizagem e de formação pessoal e social, mas, também, enquanto lugar de convivência, cooperação e resolução partilhada de conflitos, deverá investir na edificação de projetos educativos e curriculares orientados para a diversidade discente presente nas comunidades educativas, que facilitem a efetiva inclusão de todos os alunos, sem exceções e, particularmente, dos alunos pertencentes a grupos minoritários, salvaguardando a criação de estruturas pedagógicas que possibilitem a implementação e a promoção dos valores de tolerância, equidade e respeito pelas diferenças individuais, protegendo e garantindo a dignidade e a identidade pessoal e cultural de todas as crianças e jovens que frequentam a instituição escolar, afirmando-se como espaço de dinamismo cultural, de desenvolvimento e de aprendizagem (SANTOS; RAMOS, 2016).

Algumas considerações

A partir do levantamento, acerca da temática explorada, das principais produções realizadas no período de 2010 a 2016, foi possível compreender que ainda há poucos estudos sendo realizados na área de violência e de educação especial, mais especificamente, atrelado ao deficiente. Os estudos encontrados apontam para a efetivação da violência simbólica no cenário educacional, porém, sem a sua constatação numérica. Com a ausência de dados, torna-se inviável comprovar a sua existência, mas em contrapartida, têm-se pesquisas que evidenciaram relatos de deficientes que sofreram e sofrem com a violência velada, silenciada. Urge a necessidade de realizar novos estudos nesta área de modo a contribuir social e academicamente, na busca por minimizar possíveis indicadores e potencializadores de violência voltada ao deficiente e/ou ao alunado em geral.

Ao alcançar os objetivos deste artigo – sensibilizar os educadores em relação ao processo inclusivo escolar, compreendendo que sua ausência consente em práticas de

violência efetivas de violência; e, identificar e analisar produções acadêmicas que discutam a violência frente ao processo de inclusão escolar – compreendemos que os alunos diagnosticados com alguma deficiência ou transtorno resistem (sofrendo por vezes violências simbólicas) a esta escolarização que é obrigatória e garantida por lei, mas ainda não obtém sentido em seus cotidianos escolares. O desafio da escola parece estar na produção de novas significações, na perspectiva de se adaptar as novas necessidades e interesses desses discentes. Uma responsabilidade de educadores e educadoras que estão comprometidos(as) com a igualdade social e humanização nas escolas.

Referências

- ARAÚJO, M.J. A Violência simbólica: uma difícil percepção. *Montes Claros*, v.6, n.2, p.101-106, 2004.
- BAPTISTA, C. R.; OLIVEIRA, A. C. Lobos e médicos: primórdios na educação dos "diferentes". In C. R. Baptista & C. A. Bosa (Orgs.), *Autismo e educação: reflexões e propostas de intervenção* (pp. 93-109). Porto Alegre: Artmed, 2002.
- BOURDIEU, P. *O Poder simbólico*. Tradução Fernando Tomaz. 14. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.
- BRASIL. **Constituição** *Federal do Brasil de 1988*. Brasília, 1988.
- _____. Lei 9.394 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Brasília*, 1996.
- _____. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, 2008.
- CHARLOT, B. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. *Sociologias*, v.4, n.8, p.432-443, 2002.
- DEBARBIEUX, E. *Violência nas escolas: dez abordagens europeias*. Brasília: UNESCO, 2002.
- FERRO, J.P.; ARAÚJO, E.L. Algumas reflexões sobre o fenômeno da violência escolar. *Revista Interfaces da Educação*, Paranaíba, v.1, n.2, p.69-78, 2010.
- NOGUEIRA, M.A. A escola e o processo de reprodução das desigualdades sociais. IN: NOGUEIRA, M.A. *Bourdieu & a Educação*. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- PINA, A.S.; ARAÚJO, D.A.C. Violência contra crianças com deficiência. *Revista Interfaces da Educação*, Paranaíba, v.4, n.12, p.81-93, 2014.
- PONTES, R.N.; CRUZ, C.R.R. *Educação Inclusiva e Violência nas Escolas*. In: PONTES, R.N.; CRUZ, C.R.R. (Orgs.). Belém: Unama, 2010.
- PRIOTTO, E.P.; BONETI, L.W. Violência escolar: na escola, da escola e contra a escola. *Revista Diálogo Educacional*, v.9, n.26, p.6179, 2009.

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

SCHERER, D.C. O habitus classificatório: uma reflexão Bourdiesiana sobre a avaliação da aprendizagem e os processos de inclusão e exclusão a ela atrelados. In: *XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - Campinas – 2012*.

SANTOS, A.K.C.M.C.; RAMOS, N. Violência e Bullying em contexto escolar: contributos da perspectiva intercultural. *Cadernos de Pesquisa*, v.23, n.2, p.16-30, 2016.

SILVA, N.M. Violência e suas diferentes manifestações contra crianças e adolescentes com deficiências matriculadas na rede regular e especial de ensino do Distrito Federal. 61f. *Monografia*. Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão. Universidade de Brasília – UAB, Brasília. 2011.

SPOSITO, M.P. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. *Educação e Pesquisa*, v.27, n.1, p.87-103, 2001.

TEZZARI, M; BAPTISTA, C.R. Vamos brincar de Giovani? A integração escolar e o desafio da psicose. IN: BAPTISTA, C.R.; BOSA, C.A. (Orgs.), *Autismo e educação: reflexões e proposta de intervenção*. Porto Alegre: ArtMed, pp.145-156. 2002.

VIEIRA, S.C.A. Educação, violência e o paradoxo inclusão/exclusão. In: PONTES, R.N.; CRUZ, R.R.C. (Orgs.). *Educação Inclusiva e violência nas escolas*. Belém: UNAMA, 2010.

WILLIAMS, L.C.A. Sobre deficiência e violência: reflexões para uma análise de revisão da área. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v.9, n.2, p.141-154, 2003.