

## EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DEFICIÊNCIA E IDENTIDADE DE GÊNERO NO ÂMBITO ESCOLAR

### INCLUSIVE EDUCATION: DISABILITY AND GENDER IDENTITY IN THE SCHOOL ENVIRONMENT

### EDUCACIÓN INCLUSIVA: DISCAPACIDAD E IDENTIDAD DE GÉNERO EN EL ÁMBITO ESCOLAR

**Mariluce Groba Andres Ribeiro<sup>1</sup>**

<https://orcid.org/0000-0003-3260-6392>

Universidade do Grande Rio, UNIGRANRIO, Brasil

[marilucegrobaandres@icloud.com](mailto:marilucegrobaandres@icloud.com)

**Haydéa Maria Marino de Sant'Anna Reis<sup>2</sup>**

<https://orcid.org/0000-0001-8867-914X>

Universidade do Grande Rio, UNIGRANRIO, Brasil

[haydea.reis@unigranrio.edu.br](mailto:haydea.reis@unigranrio.edu.br)

#### Resumo

O presente artigo buscou elucidar desafios no que se refere às questões de gênero nas pesquisas sobre inclusão de deficientes no âmbito educacional. Para isso, optou-se pela realização de uma revisão não sistemática da literatura acadêmica, de caráter qualitativo e descritivo, por meio de um levantamento bibliográfico. Os resultados apontam que há uma relativa invisibilidade de gênero e sexualidade nas pesquisas que abordam o âmbito escolar, bem como uma atribuição de gênero de acordo com o sexo, bem como dificuldade com sua definição, ora o interpretando como aptidão sexual inata, ora como adquirida. Além disso, a questão de gênero precisa ser considerada, em âmbito escolar, bem como pensar que as identidades e os papéis de gênero que são e serão exercidos por quaisquer indivíduos, independentemente, de serem deficientes ou não. Os estudantes, compreendem o gênero em relação a sua idade cronológica e, portanto, sua identidade de gênero se desenvolve paralelamente a sua habilidade de raciocínio, englobando também o ambiente escolar. O conhecimento se configura enquanto troca, não pode haver condutas centralizadoras. Conclui-se ainda que é preciso romper o silenciamento da produção intelectual dos grupos marginalizados e com o silenciamento de gênero dos estudantes deficientes. Dessa forma, esse silenciamento vivenciado pelos sujeitos em sociedade, também o é e, muitas vezes, de forma amplificada no caso das pessoas com deficiência.

**Palavras-Chave:** Educação Inclusiva; Deficiência; Gênero; Capacitismo.

#### Abstract

This article sought to elucidate challenges with regard to gender issues in research on inclusion of the disabled in the educational field. For this, it was decided to carry out a non-systematic review of the academic literature, of a qualitative and descriptive nature, through a bibliographical survey. The results indicate that there is a relative invisibility of gender and sexuality in studies that address the school environment, as well as an attribution of gender according to sex, as well as difficulty with its definition, sometimes interpreting it as innate sexual aptitude, sometimes as acquired. In addition, the gender issue

---

<sup>1</sup> Possui graduação em Direito pela Universidade Iguazu. Mestre em Humanidades Culturais e Artes pela Universidade do Grande Rio. Doutoranda em Humanidades Culturais e Artes pela Unigranrio.

<sup>2</sup> Licenciada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Licenciada em Letras - Faculdades Integradas Cruzeiro - SP (FIC), Especialista em Metodologia do Ensino Superior (FIC / SP) e Gestão da Escola Pública (UFJF), com Mestrado em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ/2001) e Doutorado em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Especial/Educação Inclusiva.

needs to be considered, in the school context, as well as thinking about the gender identities and roles that are and will be played by any individual, regardless of whether they are disabled or not. Students understand gender in relation to their chronological age and, therefore, their gender identity develops in parallel with their reasoning ability, also encompassing the school environment. Knowledge is configured as an exchange, there can be no centralizing conduct. It is also concluded that it is necessary to break the silencing of the intellectual production of marginalized groups and with the gender silencing of disabled students. In this way, this silencing experienced by subjects in society is also and often amplified in the case of people with disabilities.

**Keywords:** Inclusive Education; Deficiency; Gender; Capacitance.

### **Resumen**

Este artículo buscó dilucidar desafíos con respecto a las cuestiones de género en la investigación sobre la inclusión de personas con discapacidad en el campo educativo. Para ello, se decidió realizar una revisión no sistemática de la literatura académica, de carácter cualitativo y descriptivo, a través de un levantamiento bibliográfico. Los resultados indican que existe una relativa invisibilidad del género y la sexualidad en los estudios que abordan el ámbito escolar, así como una atribución del género en función del sexo, así como dificultad en su definición, interpretándolo a veces como una aptitud sexual innata, a veces como adquirido. Además, es necesario considerar la cuestión de género, en el contexto escolar, así como pensar en las identidades y roles de género que son y serán desempeñados por cualquier individuo, independientemente de que tenga o no discapacidad. Los estudiantes entienden el género en relación con su edad cronológica y, por tanto, su identidad de género se desarrolla en paralelo a su capacidad de razonamiento, abarcando también el ámbito escolar. El conocimiento se configura como un intercambio, no puede haber conductas centralizadoras. También se concluye que es necesario romper con el silenciamiento de la producción intelectual de los grupos marginados y con el silenciamiento de género de los estudiantes con discapacidad. De esta forma, este silenciamiento que experimentan los sujetos de la sociedad es también, y muchas veces, amplificado en el caso de las personas con discapacidad.

**Palabras clave:** Educación Inclusiva; Deficiencia; Género; Capacidad.

### **Introdução**

O presente artigo elucida desafios no que se refere às questões de gênero nas pesquisas sobre inclusão no âmbito educacional. O interesse pela temática vem da consideração de que a educação inclusiva precisa ser mais que uma instrumentalização do ensino e da aprendizagem quando da inclusão de estudantes em salas de aula comum.

Pretende-se então, colaborar com a discussão sobre educação de crianças em idade escolar no Brasil, para além das importantes e necessárias teorias pedagógicas, elencando nesse processo a importância das propostas de métodos educativos eficientes, inclusivos e capazes de amparar os estudantes com deficiência, considerando o conceito de gênero, formulado a partir dos anos 1970, com grande influência dos estudos e pesquisas feministas, objetivando diferenciar a dimensão biológica da social, entendendo que, embora haja homens e mulheres na espécie humana, a maneira de ser homem, mulher é influenciada pela cultura, ou seja, o termo gênero designa que homens e mulheres são mais que a decorrência da anatomia de seus corpos, são produtos da realidade social (Louro, 2014). E, nesse sentido, cabe verificar como o gênero é considerado no processo de inclusão dos discentes deficientes.

Isto pois, a educação inclusiva é um processo que garante a participação de estudantes, deficientes ou não nos estabelecimentos de ensino comum, participando do processo de ensino e aprendizagem sem discriminação e garantindo o que a legislação preconiza, o direito à educação, atendendo o proposto pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) que regulamenta os termos da educação escolar no Brasil, publicada em 1996, que em seu artigo 2º define que a educação “tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 2017, p. 8).

Considerando o exercício da cidadania, uma das finalidades da educação, o formato inclusivo, de caráter mundial, precisa abarcar ações pedagógicas, mas também sociais, culturais e políticas. Uma vez que, dentre suas principais metas estão: combater a evasão, garantindo a continuidade e acesso dos estudantes deficientes. Aqui, são englobados indivíduos que apresentam os chamados transtornos funcionais específicos destacados pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI): dislexia, disortografia, disgrafia, discalculia, transtorno de atenção e hiperatividade, entre outros. (Brasil, 2008).

O exposto acima visa garantir que educação inclusiva para pessoas deficientes, bem como com transtornos do desenvolvimento e crianças com altas habilidades/superdotadas, esteja de acordo com o 1º artigo da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) que ressalta que “Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. Eles são dotados de razão e consciência e devem agir uns com os outros com espírito de fraternidade.” (Onu, 1948). Ou seja, a inclusão, baseada na DUDH, portanto, não se dá pela deficiência, pelo defeito orgânico, mas ponderando as consequências sociais desse defeito, a inclusão e seus benefícios.

Embora a DUDH tenha alcançado amplos avanços em diversos países foi apenas em 1975, nos EUA por meio da Lei Pública 94.142, que se teve o início da efetivação da educação inclusiva e, desde então, um grande desenvolvimento desta. Mas, durante o século XX, esse processo não foi exclusivo do referido país, em Bristol, no Reino Unido se desenvolveu o *Centre for Studies on Inclusive Education*. O CSIE é um grande difusor dos principais documentos mundiais que regulamentam a Educação Especial, tais como o próprio *International Perspectives on Inclusion*, documento elaborado pela referida instituição em 1995; o *Unesco Salamanca Statement* (1994); o *UN Convention on the Rights of the Child*, de 1989; o *UN Standard Rules on the Equalisation of Opportunities for Persons with Disabilities*,

publicado em 1993. Todas essas publicações influenciam a discussão sobre educação inclusiva nos mais diversos países do mundo e não são os únicos.

Nas últimas 4 décadas a educação inclusiva também avançou no Brasil, desde a Constituição Federal de 1988, o país assume seu dever de prover educação a todos, sem exceção, e tem incluído pessoas deficientes em seus planos educacionais e legislações, para que essas sejam atendidas de maneira universal e individualizada.

Como descrito na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), todos os educandos devem receber a possibilidade de aprender de acordo com as suas características, aptidões e capacidades (Brasil, 2008). Para isso, a educação especial deve promover a mudança da “[...] lógica do processo de escolarização, a sua organização e o estatuto dos saberes que são objeto do ensino formal.” (Ropoli; Mantoan; Santos; & Machado, 2010, p. 6).

O tema da inclusão figura nas pesquisas da área da educação, pois como afirma esta se configura como peça fundamental do processo formativo dos sujeitos sociais, tanto individualmente, como coletivamente

A escola, enquanto um microsistema social, também realiza essa função socializadora, empreendendo grande influência na construção de sua identidade, tanto individual quanto social. Em decorrência disso, a educação compõe o mínimo existencial de uma vida digna, ao passo que a dificuldade ou a falta de acesso a esse direito também prejudica ou impossibilita, em virtude da falta ou baixa instrução educacional, que seu titular pleiteie ou mesmo exerça outros direitos relacionados a essencialidade humana, desencadeando uma escalada de vulnerabilização. Esta pode afetar o próprio exercício da cidadania e, sobretudo, a dignidade da pessoa humana (Czellato, Junior, & Cunha, 2022, p.119).

A partir do exposto e dessa amplitude da inclusão, entende-se que, para além do desenvolvimento intelectual dos sujeitos deficientes, há que se ressaltar que tais indivíduos, como os demais possuem particularidades, tais como o gênero (feminino/masculino), variam no tempo e na cultura, como quaisquer conceitos não são únicos, prontos e acabados, mas sim multifacetados e até mesmo paradoxais, ou seja possuem historicidade (Sacramento, 2015).

Dessa forma, atuar, pesquisar e discutir sobre a educação inclusiva requer um olhar para além das formatações educacionais hegemônicas, compreendidos aqui no sentido gramsciano, ou seja, há que se considerar que Para Gramsci, há na sociedade, forças entre as classes sociais e a supremacia de um grupo é manifestada no direcionamento e domínio intelectual e moral, difundindo hábitos, costumes, regras, modos de viver (Gramsci, 2000). Cabendo, portanto,

entender como e se o gênero tem sido considerado, quando dos estudos e pesquisas sobre inclusão de indivíduos deficientes no âmbito educacional.

## Metodologia

Como forma de elucidar a importância de se considerar o gênero ao tratarmos de inclusão social do estudante deficiente na escola, optou-se pela realização de uma revisão não sistemática da literatura acadêmica, de caráter qualitativo e descritivo, por meio de um levantamento bibliográfico das publicações acadêmicas e documentos oficiais (Severino, 2013), objetivando elucidar a realidade estudada através dos elementos que compuseram o fenômeno (Prodanov; & Freitas, 2013).

Assim, os dados encontrados foram cruzados a fim de que as informações descritas possam auxiliar na tomada de decisões, preenchimento de possíveis lacunas a serem estudadas e pensadas e mesmo na compilação de conhecimento relativo ao tema desta pesquisa (Gil, 2002).

Nesse sentido, conforme destaca Mancini e Sampaio (2006), a pesquisa descritiva contrapõe e correlaciona as variáveis para obter respostas e analisá-las. Sendo que, a revisão da literatura é composta pela realização de pesquisas, investigação, e listagem de um conhecimento, objetivando responder a uma questão determinada. Assim, entendemos o termo literatura, como os estudos e pesquisas relativos à temática publicados em artigos científicos, jornais, livros, dissertações, teses, registros históricos, relatórios governamentais, e outros tipos de produções presentes em bases de dados acadêmicas (Lakatos; & Marconi, 2003).

Dessa forma, para o levantamento bibliográfico, a busca por materiais relevantes foi realizada em três bases de dados acadêmicas: *Scientific Eletronic Library Online* (SciELO)<sup>3</sup>; Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)<sup>4</sup> e Google Acadêmico<sup>3</sup>. As buscas envolveram uma série de descritores, isolados e combinados, a saber: Educação; Inclusão; Gênero; Identidade; Educação Inclusiva.

---

<sup>3</sup> É o resultado de um projeto de pesquisa da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), em parceria com o Centro Latino-Americano e do Caribe de Informação em Ciências da Saúde (BIREME). E que tem apoio do Conselho

<sup>4</sup> A BDTD anexa publicações de teses e dissertações defendidas nas instituições brasileiras de ensino e pesquisa, é livre e gratuita. <sup>3</sup> É um mecanismo de busca voltado exclusivamente para a literatura acadêmica. Por meio dele é possível encontrar milhares de artigos científicos, publicações nacionais e internacionais, livros e resumos das mais diversas áreas.

O exame do material selecionado para esta pesquisa foi realizado através da análise de conteúdo, composta, segundo Godoy (1995b), de um instrumental metodológico aplicado às fontes da pesquisa para explicitar e sistematizar as informações.

## **Resultados e Discussão**

As pesquisas encontradas apontam que, em quantidade, ainda há uma relativa invisibilidade de gênero e sexualidade nas pesquisas que abordam o âmbito escolar, bem como uma atribuição de gênero de acordo com o sexo “que define o homem e a mulher e o diferencia em suas manifestações culturais e afetivas, ou seja, a sexualidade” (Balbino; Silva; & Junior, 2021). O que, segundo os pesquisadores citados expressa, além de confusão entre os conceitos de gênero e sexo, uma possível padronização destes que pode acarretar a de outros, tais como sexualidade e identidade de gênero.

Com relação ao gênero os autores elucidam ainda que, os professores têm dificuldade com sua definição, ora o interpretando como aptidão sexual inata, ora como adquirida e, diante disso, os autores destacam a importância de que os professores, em suas formações continuadas e estudos ampliem suas visões, tendo como base que o gênero é um fator constitutivo das relações sociais e que, embora fundado nas diferenças entre os sexos, também dá significado às relações de poder. Dessa forma, entender estas relações é fundamental para a desconstrução de interpretações errôneas, bem como uma possível sobreposição hierárquica de gêneros e busca por uma igualdade que não descarte as diferenças.

A importância da consideração e debate do gênero nas escolas também decorre da importância de sensibilizar, aceitar e reconhecer o outro, as diferenças. Estas não podem ser sinônimos de desigualdades. E, nesse sentido, Balbino, Silva e Junior (2021) destacam como função formativa da escola e sua responsabilidade social a orientação dos sujeitos para a vida em sociedade, combatendo, portanto, segregações, exclusões, disparidades e violências que possam acarretar problemas sociais, que pode incluir o preconceito de gênero. A pesquisa citada, ao destacar esse papel da escola, corrobora a relevância formação continuada dos docentes, objetivando superar as limitações da formação inicial relativas às questões de gênero, para que estejam aptos a auxiliar na construção de percepções das identidades e pluralidades (Rodrigues; & Salles, 2011).

Ampliando tal discussão, pesquisas sobre educação inclusiva que considerassem e avaliassem a questão de gênero e mesmo a sexualidade ainda são incipientes. Complementando ainda que, a educação especial no Brasil, durante quase toda sua história, teve o *déficit* como

foco, a incapacidade/ ou dificuldade Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) para o desenvolvimento de uma metodologia comum para a preparação, armazenamento, disseminação e avaliação da produção científica em formato eletrônico. do indivíduo deficiente com relação às atividades consideradas cotidianas, fato que pode contribuir com o insuficiente desenvolvimento das habilidades psicopedagógicas dos discentes deficientes (Omena, 2021), o que pode, por vezes, também originar uma sensação de incapacidade no estudante deficiente e exclusão social do mesmo, culminando ainda em rotulagem e preconceito.

Gaino (2014) elucida a possibilidade dessa rotulagem ultrapassar os ambientes escolares e influenciar nas demais práticas e vivências sociais dos sujeitos, chegando também no processo de identidade de gênero, que acaba por não ser considerada quando se trata de indivíduos deficientes. A autora pontua que, a compreensão do conceito de gênero como um conjunto de características que influenciam formas de falar, de vestir, comportamentos, gestos e atitudes produzidas sócio culturalmente, ou seja, para além do biológico (Campos, 2015; Gaiano 2014) pode ser um caminho para o rompimento com tal desconsideração, uma vez que, a compreensão mais ampla do termo, também permite considerar que a definição do que significa ser homem e mulher numa determinada sociedade não pode se caracterizar como estrutura fixa e/ou limitada, estando em constante renovação.

Pode-se fazer uma distinção entre identidade de gênero e papel de gênero, sendo que este último reflete as expectativas convencionais para os comportamentos masculino e feminino que são impostos pelo contexto social. Essas expectativas podem ser identificadas nas cognições e atitudes norteadoras do comportamento nas interações sociais (Ferreira, 1995; Tasker & Wren, 2002). Isto é, em outras palavras, papel de gênero refere-se à ideia que a sociedade tem a respeito de como meninos e meninas, homens e mulheres, devem se comportar e serem tratados, e papel sexual aos comportamentos sexualmente tipificados para meninos ou meninas (Gaino, 2021, p. 34).

A partir da citação é possível inferir que, a questão de gênero precisa ser considerada, pesquisada e analisada em âmbito escolar, bem como pensar que as identidades e os papéis de gênero que são e serão exercidos por quaisquer indivíduos, independentemente, de serem deficientes ou não. Destacando ainda que, estudantes, compreendem o gênero em relação a sua idade cronológica e, portanto, sua identidade de gênero se desenvolve paralelamente a sua habilidade de raciocínio, englobando também o ambiente escolar (Gaino, 2021).

Gaino (2021) explana ainda sobre algumas pesquisas que questionam se os níveis de constância de gênero resultam de uma rigidez advinda das normas de gênero, concluindo que,

embora as crianças entre três e quatro anos de idade tenham uma compreensão da constância de gênero a partir das diferenças sexuais, não se pode afirmar que isso motive a criança a aderir a um gênero.

No entanto, alerta para o fato de que níveis mais elevados de compreensão sobre a constância de gênero estão associados a uma adesão mais rígida às normas de cada gênero, o que somente vai se modificar a partir do momento que a criança se convencer de que seu sexo não sofrerá alterações em função de seu comportamento, começando a se comportar com maior flexibilidade (Gaino, 2021, pp. 37-38).

A partir do exposto é possível inferir que a identidade de gênero engloba uma combinação de símbolos e significados arquitetados a partir de fatores biológicos e da percepção da diferença sexual, empregados para a compreensão das relações sociais e do mundo, do entorno da criança. Sendo que autora citada acima complementa que teóricos da perspectiva cognitiva desenvolvimental analisam que a formação da identidade de gênero pode influenciar a maneira como a criança vê o mundo, sendo que isso varia nas diversas etapas do desenvolvimento infantil, de acordo com a aquisição de habilidades para o entendimento de informações, inferências lógicas e possíveis conclusões. E, não menos importante, no tocante ao estudante deficiente, nas crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), isso pode não ocorrer, como resultado do comprometimento do ritmo de desenvolvimento, uma vez que as crianças que experienciam tal transtorno apresentam dificuldades ou mesmo incapacidade de formação desse conjunto perceptivo acima elucidado, derivadas das próprias características e consequências da patologia (Gaino, 2021).

Corroborando com Martin, Ruble e Szkrybalo (2002), que relatam que as crianças com TEA não buscam informações sobre seu gênero a partir de suas identificações enquanto menina ou menino como as crianças não diagnosticadas com o transtorno. Porém, tal conhecimento somado ao levantamento da presente pesquisa demonstra que isso não significa que não devemos considerar essa questão quando da inclusão dos alunos com TEA e demais deficiências que afetem a identificação de gênero, ao contrário, mostra o quanto a questão de gênero é uma área de pesquisa importante para a educação e inclusão.

Pesquisas mais antigas, baseadas na Teoria Sociocognitiva do Desenvolvimento e Diferenciação do Gênero (TSCG), ressaltam ainda que o gênero se caracteriza como um elemento que pode influenciar as vivências dos sujeitos de três formas: modelação; experiências executadas; e ensino direto (Bussey; & Bandura, 1999).



Infere-se, portanto, primordial importância de se pensar de que forma o gênero tem sido considerado na escola nas mais diversas etapas do desenvolvimento educacional. E, no caso da educação inclusiva, essa consideração precisa ser ainda mais especializada, uma vez que, os padrões sociais e de linguagem podem estar comprometidos e levar a possíveis alterações na formação da identidade de gênero, tornando este, um elemento a ser considerado quando da inclusão nas escolas.

Tal perspectiva é corroborada pela legislação atual que regulamenta a educação especial inclusiva brasileira, visto que a Constituição Federal de 1988 traz no Art. 206 os princípios para a oferta do ensino no país, precisando no Inciso I a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola;” (Brasil, 1988). O senso de equidade é complementado pelo Art. 208, Inciso III da PNEPEI, destacando como dever do Estado a garantia de “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;” (Brasil, 2008b).

Complementando a temática da inclusão, em 2009, foi promulgada a “Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007.” (Brasil, 2009) por meio do Decreto nº 9.949. No artigo 24 figura como objetivo da educação inclusiva, “O pleno desenvolvimento do potencial humano e do senso de dignidade e autoestima [sic], além do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos, pelas liberdades fundamentais e pela diversidade humana.” (Brasil, 2009). Infere-se por diversidade, a inclusão relativa às deficiências e ao gênero.

No ano de 2011, o Decreto nº 7.611 “Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado” (Brasil, 2011), buscando garantir um sistema educacional inclusivo, com medidas de apoio individualizadas. Já em 2015, a Lei nº 13.146 institui o Estatuto da Pessoa com Deficiência, denominada de Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, em que são dispostos diversos direitos e deveres, dos cidadãos e do Estado, diante da educação inclusiva, dentre diversos outros tópicos, como direito à saúde, moradia e trabalho (Brasil, 2015).

Dessa forma, a legislação relativa à educação inclusiva prevê respeito às individualidades, sendo fundamental que se considere as possíveis questões de gênero que envolvem os discentes, considerando que a Constituição garante a todos, igualdade e permanência no ambiente escolar. Nesse sentido, Sacramento (2015) reforça que os educadores precisam ter consciência de que a omissão vem promovendo a exclusão e garantir a inclusão implica decidir pelo enfrentamento dos desafios. Este alcançado pela capacitação e formação

continuada dos docentes e corpo de funcionários e trabalhadores do âmbito escolar. Tais formações objetivam o desenvolvimento de ações tanto em salas de aula, nas escolas, como nas práticas de construção e difusão de conhecimento científico, baseados em metodologias criteriosas, que permitam pensar o discente de forma completa, como um ser, deficiente ou não, dotado de identidade de gênero que, como inúmeras outras características singulares dos humanos são construídas de forma sociocultural e que precisam ser consideradas, quando da educação inclusiva.

Nesse sentido, quando alguns aspectos dos indivíduos não são considerados, pode-se incorrer em capacitismo, ou seja, o estabelecimento de barreiras atitudinais de podem dificultar o acesso, permanência e completo desenvolvimento de pessoas com deficiência em diferentes locais. Nesses casos, não se limitam acessos físicos, mas das atitudes conscientes ou não, que atribuem às pessoas deficientes determinadas incapacidades Ferreira (2017), que no caso da presente pesquisa podem ser identificadas como a não consideração de que os discentes deficientes têm direito de exercer suas identidades e papéis de gênero e que estes precisam ser construídos considerando suas necessidades. Infere-se ainda que, a partir do exposto, tal desconsideração possa afetar e padronizar papéis e identidades de gênero mesmo de discentes não deficientes em âmbito escolar.

Cabe ressaltar que, pode haver devido a essa desconsideração, uma falsa ideia de que, para o estudante deficiente o exercício pleno da identidade de gênero, das condições do ser homem ou mulher não seja importante em sua vida, isso pode incorrer em predeterminação de papéis de gênero ou mesmo a retirada da experiência de tais papéis, o que além de configurar capacitismo, fere os Direitos Humanos do estudante deficiente. Corroborando com o destacado por Bell Hooks, que em seus trabalhos interseccionais trata as relações sociais opressivas no campo da educação por meio das categorias etnia, gênero, classe e como o silêncio dessas categorias também afeta a educação (Hooks, 2013).

Para Hooks (2013), como o conhecimento se configura enquanto troca, não pode haver condutas centralizadoras. Assim, o pensamento hegemônico precisa ser superado, é preciso romper o silenciamento da produção intelectual dos grupos marginalizados (Hooks, 2013), e trazendo para a presente pesquisa, é preciso romper com o silenciamento de gênero dos estudantes deficiente. Dessa forma, o silenciamento de gênero vivenciado pelos sujeitos em sociedade, também o é e, muitas vezes, de forma amplificada no caso das pessoas com deficiência.

Complementa-se ainda que, da mesma forma que para Hooks (1995) a transformação e fim das leis trabalhistas racistas, não se fazia suficiente para romper com a herança cultural colonial, pois havia, para a autora uma imagem da mulher negra que ocupava todo o imaginário da sociedade, sejam homens, mulheres, negros(as), pobres e ricos, também a uma imagem da pessoa deficiente que ocupa o imaginário social que afeta o exercício de identidade de gênero dessas pessoas mesmo em âmbito escolar, espaço quem a legislação inclusiva foi significativamente ampliada.

Em educação, bem como em demais pesquisas científicas as certezas não se fazem absolutas, pois o ser humano está envolvido em todas as suas complexidades, logo, o objetivo da ampliação dos estudos sobre educação inclusiva e gênero, não necessariamente, seja uma resolução de problemas, mas o desenvolvimento de alternativas para lidar/ trabalhar com as diferentes situações apresentadas. Ressaltando que, mesmo este desenvolvimento pode não ser auferido plenamente, mas ampliado dentro das condições possíveis e recomendáveis, visto que os processos de ensino e aprendizagem.

### **Considerações Finais**

Esta pesquisa permitiu elucidar pontos importantes no tocante a educação inclusiva e questão de gênero no ambiente escolar, mesmo que a temática seja ainda seja bastante incipiente, demonstrando uma área a ser trabalhada, considerada e estudada. Dessa forma, há lacunas significativas a se preencherem com relação a esses estudos.

Embora a legislação inclusiva tenha avançado no Brasil desde o início da década de 1980. Com a adoção de convenções internacionais e a aprovação de leis que garantam o acesso universal à educação, sem discriminação, como dever do Estado, e com tratamento diferenciado aos estudantes deficientes, essa evolução positiva precisa agora ser colocada em prática de maneira concreta, considerando esse discente para além de suas limitações e dificuldades, como um sujeito com singularidades, tais como a identidade de gênero.

Os achados revisitados pela presente pesquisa mostram que os professores, muitas vezes, estão despreparados para lidar com o discente deficiente sala de aula comum, tanto quanto com as questões de gênero, confundindo, em algumas ocasiões, gênero e sexo, o que pode acarretar uma possível padronização destes e de outros conceitos como sexualidade e identidade de gênero.

Segundo as pesquisas analisadas, isso resulta de uma falta de formação com relação ao ensino e a aprendizagem que afeta até mesmo os educandos que não experienciam deficiências,

que podem não compreender e mesmo excluir os estudantes deficientes, bem como não considerar suas identidades e papéis de gênero. Não se trata aqui de culpabilizar o professor, mas pensar na sua formação e na elaboração de práticas pedagógicas e conhecimentos que auxiliem no planejamento dos profissionais da educação com relação ao processo de aprendizagem como um todo, com destaque para a educação inclusiva e as questões de gênero. O que nos permite inferir que a ampliação e incentivo às pesquisas nessa área se fazem fundamentais.

Dessa forma, o presente artigo cumpre a função de fazer um levantamento sobre o que se tem pesquisado relativamente a inclusão e gênero em âmbito escolar, apontando ainda a necessidade de maiores pesquisas sobre a temática.

## Referências

- Brasil. (1988). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)
- Brasil. (1999). Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. MEC: Brasília. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/CONGRESSO/DLG/DLG-186-2008.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/CONGRESSO/DLG/DLG-186-2008.htm)
- Brasil. (2008). Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. MEC/SEESP. <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>
- Brasil. (2008). Decreto Legislativo nº 186, de 2008. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo. MEC: Brasília. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/CONGRESSO/DLG/DLG-186-2008.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/CONGRESSO/DLG/DLG-186-2008.htm)
- Brasil. (2009). Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo. MEC: Brasília. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm)
- Brasil. (2011). Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. MEC: Brasília. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm)
- Brasil. (2015). Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). MEC: Brasília. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm)
- Brasil. (2017). LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas.

- Bussey, K., & Bandura, (1999). A Social cognitive theory of gender development and differentiation. *Psychological Review*, 106(4), 676-713.
- Campos, C. R. P. (Org.). (2015). *Gênero e diversidade na escola: práticas pedagógicas e reflexões necessárias*. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo: Editora Ifes.
- Cazelatto, C. E. C., Junior, N. V., & Cunha, L. R. (2022). Direito à educação escolar de qualidade: da inclusão educacional com base na orientação sexual e identidade de gênero. *Cadernos do Programa de Pós-graduação em Direito PPGDir./UFGR*, 17(2), 114-144. <https://revista.uepb.edu.br/REIN/article/view/348/734>
- Gaino, S. B. (2014). *Identidade de Gênero em crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA)*. 161f. Tese (Doutorado em Psicologia Clínica). Universidade de São Paulo, São Paulo. [https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47133/tde-26032015-152701/publico/gaino\\_corrigida.pdf](https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47133/tde-26032015-152701/publico/gaino_corrigida.pdf)
- Gil, A. C. (2002). *Como Elaborar Projetos de Pesquisa*. 4. ed. Editora Atlas S.A.
- Gramsci, A. (2000). *Cadernos do Cárcere*. 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Hooks, B. (2013). *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: Martins Fontes.
- Hooks, B. (1995). Intelectuais Negras. Tradução Marcos Santarrita. *Estudos feministas*, 3(2), 464-478. <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/16465/15035>
- Lakatos, E. M., & Marconi, M. A. (2003). *Metodologia do trabalho científico*. Atlas.
- Louro, G. L. (2014). *Gênero, sexualidade e educação. Uma perspectiva pós-estruturalista*. Vozes.
- Mancini, M. C., & Sampaio, R. F. (2006). Quando o objeto de estudo é a literatura: estudos de revisão. *Revista Brasileira de Fisioterapia*, 10(4), 361-472.
- Martin, C. L., & Ruble, D. (2004). Children's Search for Gender Cues Cognitive. *Perspectives on Gender Development. Current Directions in Psychological Science*, 13(2), 67-70.
- Omena, L. C. A. (2021). Inclusão de alunos com transtorno do espectro autista (TEA) nos anos iniciais do Ensino Fundamental I: possibilidades e práticas para aprendizagem da linguagem oral e escrita. 159f. Dissertação (Mestrado em Letras). Unesp, Assis. <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/213498>
- Organização das Nações Unidas. (ONU). (1948). *Universal Declaration of Human Rights*. Nova York, EUA: United Nations. <https://unric.org/pt/wpcontent/uploads/sites/9/2019/07/Declaração-Universal-dos-Direitos-Humanos.pdf>

- Prodanov, C. C., & Freitas, E. C. (2013). *Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico*. Feevale.
- Rodrigues, A. R. F., & Salles, G. D. (2011). Educação sexual, gênero e diversidade sexual: formação de professoras e alunas multiplicadoras como metodologia de ensino. In *II Simpósio Gênero e Políticas Públicas*. Londrina: Anais eletrônicos UEL. <http://www.uel.br/eventos/gpp/pages/arquivos/Adriana.pdf>
- Ropoli, E. A.; Mantoan, M. T. E.; Santos, M, T. C. T.; & Machado, R. (2010). A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: A Escola Comum Inclusiva. Brasília: Ministério da Educação, Secretara de Educação Especial. [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=7103-fasciculo-1-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7103-fasciculo-1-pdf&Itemid=30192)
- Sacramento, W. O. (2015). Diversidade cultural e de gênero: desafios da educação inclusiva. In C. R. P. Campos (Org.). *Gênero e diversidade na escola: práticas pedagógicas e reflexões necessárias*. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo: Editora Ifes.
- Severino, A. J. (2013). *Metodologia do trabalho científico*, (1ª ed.). São Paulo: Cortez.
- United Nations Educational, Scientific And Cultural Organization (UNESCO). (1994). Declaración de Salamanca de principios, política y práctica para las necesidades educativas especiales y marco de acción sobre necesidades educativas especiales. *World Conference on Special Needs Education: Access and Quality*, Salamanca, Spain. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000198931?posInSet=1&queryId=N-EXPLORE-71716fc9-ea6e-4ec9-bb0fa47b8437c454>.