

## **VIÉS DE GÊNERO NA NOTIFICAÇÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS<sup>1</sup>**

### *GENDER BIAS IN NOTIFICATION OF STUDENTS WITH SPECIAL NEEDS*

Enicéia Gonçalves MENDES<sup>2</sup>

Gerusa Ferreira LOURENÇO<sup>3</sup>

**RESUMO:** por que os meninos são mais indicados do que as meninas como alunos com necessidades educacionais especiais por seus professores (proporção de 2/3 contra 1/3)? Este estudo teve por objetivo comparar a descrição de professores de meninos e meninas identificados por eles como alunos com necessidades educacionais especiais. Os dados foram coletados a partir da coleção de 351 cadastros de alunos identificados como especiais. Esses cadastros fazem parte de um banco de dados iniciado em 2001 por um grupo de pesquisa e contém descrições espontâneas dos professores sobre as características das crianças que, segundo eles, justificavam a notificação. Tais descrições foram divididas em unidades de conteúdo e categorizadas. A frequência em cada uma das categorias foi computada para os grupos, que foram divididos em função do gênero. Dos 351 cadastros, 66,1% referiam-se a crianças do sexo masculino, enquanto 33,9% eram de crianças do sexo feminino. A comparação da incidência das categorias nos dois grupos apontou como única diferença estatisticamente significativa: a indicação de meninos com base na categoria Problemas de Comportamento. Teorias explicativas existentes na literatura sobre viés de gênero na elegibilidade de meninos e meninas pelos seus respectivos professores são discutidas, bem como são apontadas as implicações científicas e a necessidade de mecanismos de monitoração deste tipo de viés que vem sendo sustentado pela área de Educação Especial e que contribuem para a construção de desigualdades sociais.

**PALAVRAS-CHAVE:** educação especial; gênero; problemas de comportamento; identificação.

**ABSTRACT:** why are more boys than girls regarded by their teachers as being students with special needs (2 out of 3 are boys)? This study aimed to compare teacher descriptions of boys and girls identified as students with special needs. Data were collected from the collection of 351 records of students identified by their teachers as special students. The records are part of a database initiated in 2001 by a research group. They contain spontaneous descriptions provided by teachers of student characteristics that could justify the notification. The descriptions were divided into content units and were categorized. The frequency for each category was computed for the groups, which were divided according to gender. Of the 351 records, 66.1% referred to male students, while 33.9% were girls. The comparison of the incidence of categories between groups showed that the only significant difference was the indication of boys based on the category of behavior problems. Based on the literature, the paper discusses theories explaining gender bias on the eligibility of boys and girls by their teachers, as well as the scientific implications and the need for mechanisms to monitor this type of bias. Special Education still supports this kind of bias that contributes to social inequality based on gender.

**KEYWORDS:** Special Education; Gender; Behavior Problems; Identification.

<sup>1</sup> *Agradecimentos* às alunas do curso de graduação em Psicologia Thais Bannwart, Tatiana Percin, Maria Cláudia Ristum e Mariana Simões pela colaboração na coleta dos dados

<sup>2</sup> Doutora em Psicologia. Professora Adjunta do Departamento de Psicologia e do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial - Universidade Federal de São Carlos - [egmendes@ufscar.br](mailto:egmendes@ufscar.br) Apoio CNPq.

<sup>3</sup> Mestre em Educação Especial. Doutoranda em Educação Especial no Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos - [gerusalourenco@yahoo.com.br](mailto:gerusalourenco@yahoo.com.br)

## 1 INTRODUÇÃO

A literatura da área de Educação Especial tem apontado uma forte evidência de viés de gênero no processo de identificação de alunos com necessidades educacionais especiais e encaminhamento para serviços especializados, sendo a proporção geralmente encontrada de dois terços de meninos para um terço de meninas (GILLESPIE; FINK, 1974; KRATOVIL; BAILEY, 1986; GROSSMAN; GROSSMAN, 1994; COOK; BOE, 1995; MACMILLAN et al. 1996; ANDERSON, 1997; WEHMEYER; SCHWARTZ, 2001; OSWALD; BEST; COUTINHO, 2006). Embora tal representação desproporcional de meninos seja reconhecida, ainda não está claro se tal diferença pode ser explicada por uma tendência de sub-identificar meninas, de super-identificar meninos, ou mesmo, se existem reais diferenças na prevalência de problemas escolares entre meninos e meninas.

Wehmeyer e Schwartz (2001) revisando a literatura sobre esta questão encontraram três teorias explicativas da preponderância de indivíduos do sexo masculino na Educação Especial. Uma primeira vertente teórica tenta explicar esta diferença através de determinantes biológicos, considerando que os meninos são mais vulneráveis a determinadas deficiências ou a alguns tipos de distúrbios, ao passo que as meninas têm menos defeitos congênitos e um processo maturacional mais rápido. A segunda vertente explica a diferença em bases desenvolvimentais, atribuídas a fatores neuropsicológicos que fazem com que os meninos sejam mais ativos, e conseqüentemente, mais propensos a serem julgados como mais difíceis de se adaptarem ao ambiente de sala de aula. Finalmente uma terceira teoria explica tal diferença como resultado de vieses fundamentados nas expectativas e estereótipos dos papéis sexuais que a sociedade atribui aos indivíduos em função do gênero, e que resultam num aumento da expectativa e da cobrança sobre meninos, e ao mesmo tempo de uma tolerância maior em relação ao baixo desempenho de meninas.

Estes mesmo autores apontam que poucos estudos têm sido dedicados a examinar o viés ou a discriminação baseada no gênero, como promotor da preponderância de indivíduos do sexo masculino na Educação Especial, e podemos considerar que no Brasil esta questão tem sido um tanto quanto negligenciada, pois não há estudos voltados especificamente para investigar a preponderância de crianças e jovens do sexo masculino na população referenciada como clientela da Educação Especial.

No caso da Educação Geral, Vianna e Unbehaum (2004), com a proposta de avaliarem o Plano Nacional de Educação quanto à superação de discriminação de gênero, traz a constatação que em todas as regiões do país a distribuição das matrículas do ensino básico, quanto ao gênero, está equilibrada: 49,5% de meninas e 50,5% de meninos. Porém, esse equilíbrio sofre alterações na distribuição por sexo no decorrer dos anos, principalmente no ensino fundamental, pois embora os meninos sejam maioria na primeira série (53,2%), a partir da quarta

série a repetência entre os meninos é maior do que entre as meninas e, nas oitavas séries, 55% dos alunos são do sexo feminino (VIANNA; UNBEHAUM, 2004).

Essa tendência nacional de maior predominância de crianças e adolescentes do sexo masculino nas séries iniciais, e de maior predominância de adolescentes do sexo feminino nas últimas séries, revela segundo Vianna e Unbehaum (2004) que o melhor desempenho das meninas percorre todo o ensino fundamental, visto que desde os sete anos, o índice de defasagem entre idade e série escolar é maior para os meninos do que para as meninas. Além disso, as meninas recebem melhores notas e têm maior probabilidade de ingresso no nível superior, enquanto que a maior parte dos alunos que são indicados para aulas de reforços e/ou classes de aceleração nas escolas públicas são meninos, e estes últimos também apresentam maior incidência de problemas de comportamento (VIANNA; UNBEHAUM, 2004). Assim, seja por dados da evasão escolar no país ou sobre a defasagem idade e série cursada, segundo Carvalho (2001) os meninos no Brasil sempre são indicados como sendo mais vulneráveis às dificuldades escolares.

Diferentes pesquisadores têm se debruçado sobre a tentativa de explicar tais diferenças no desempenho escolar de meninos e meninas analisando os processos de escolarização de estudantes do sexo masculino e feminino, a partir, por exemplo, do discurso de professores do ensino fundamental (DAL'IGNA, 2007) ou das práticas de estudantes do ensino superior (DICKMAN, 1993). O que os estudos têm apontado é que, ao longo de todo o processo de escolarização, desde o início até o ensino superior, os professores diferenciam o tratamento dado aos alunos em função do gênero, e se por um lado é possível perceber a evidência de uma aparente desvantagem para os meninos ao longo do processo de escolarização, no ensino superior esta desvantagem se converte na direção de inversa, o que tem contribuído para manter as desigualdades de gênero (DICKMAN, 1993).

Para Carvalho (2001) são múltiplas as variáveis que, em associação, podem contribuir com o quadro da atribuição de maior fracasso escolar aos meninos. Dentre elas estão: interações entre os professores e alunos, sempre permeadas por um número maior de mulheres na carreira docente; expectativas e opções da família sobre o processo de escolarização dos filhos e filhas; opiniões dos docentes sobre as relações de gênero e as formas e critérios de avaliação dos alunos e alunas.

Em sua pesquisa, Carvalho (2001) teve como foco investigar a última dessas variáveis junto às turmas de quarta série de uma escola pública de ensino fundamental do município de São Paulo durante o ano de 2000. A metodologia de caráter qualitativo, contou com a realização de diversas entrevistas com os professores, alunos, coordenador pedagógico, além das filmagens e observações do cotidiano escolar. A autora concluiu que essa temática nunca esteve tão urgente de investigações na Educação, pois parece que nos processos avaliativos,

as hierarquias de gênero se mostram mais evidentes, deturpando o verdadeiro rendimento escolar do aluno.

Wehmeyer e Schwartz (2001) realizaram um estudo para examinar a relação entre gênero e alguns dos fatores que contribuem para a admissão de alunos e alunas que estavam sendo pela primeira vez indicados para os serviços de Educação Especial. O estudo foi limitado a estudantes enquadrados nas categorias de “deficiência mental” e “distúrbios específicos de aprendizagem”. A partir do exame dos registros escolares, os autores identificaram 695 casos de admissões, dos quais 462 (66% da amostra) eram de indivíduos do sexo masculino e 233 (33%) do sexo feminino. A colocação predominante dos estudantes era em classe de recurso (488 estudantes), seguida por classe comum (72 estudantes), classe especial (33 estudantes). Os 103 estudantes restantes se encontravam em programas extraescolares (programas educacionais na comunidade, domiciliares ou hospitalares).

Do total dos 695 estudantes, foram excluídos os casos nos quais os registros indicavam fatores prováveis de herança ou biológicos que poderiam explicar o quadro dos estudantes. Desta exclusão restaram 97 estudantes, tendo sido mantida a razão de 2/3 (65% de meninos e 33% de meninas). Os autores analisaram então como indicadores relacionados ao gênero desta população: idade e quociente intelectual (QI) no momento da admissão além do tipo de colocação. As meninas tiveram escore médio de QI mais baixo e foram desproporcionalmente mais prováveis de colocação em classes especiais.

Os autores analisaram ainda as razões para o encaminhamento, com base em registros com narrativas dos professores, numa amostra de 108 formulários dos alunos admitidos nos serviços de educação especial, sendo 68 formulários de meninos e 40 de meninas. Eles encontraram que meninos e meninas eram igualmente encaminhados em função de desempenho acadêmico, mas foi encontrada uma diferença significativa indicando que os meninos eram mais indicados do que as meninas por razões comportamentais. Assim, constatou-se ainda que fatores comportamentais influenciaram mais o encaminhamento de meninos do que de meninas.

Estes autores encontraram que os meninos eram mais frequentemente encaminhados para os serviços de educação especial, principalmente quanto a categoria de enquadramento para justificar o encaminhamento fosse mais subjetiva ou arbitrária (por exemplo: o caso dos distúrbios emocionais).

A fim de aprofundar o estudo, os autores analisaram também medidas baseadas em indicadores de problemas comportamentais coletadas a partir de escalas preenchidas pelos professores, e esta análise não indicou diferenças significativas entre meninos e meninas. Portanto, quando solicitados a fornecer uma narrativa de seus motivos para o encaminhamento de alunos para serviços de Educação Especial os professores enfatizaram os problemas comportamentais para os meninos, mas quando eles avaliaram a partir de indicadores menos

subjetivos, baseado numa escala de problemas de comportamentos, as diferenças entre gêneros desapareceram.

Oswald, Best e Coutinho (2006) investigaram os fatores relacionados à colocação em serviços de Educação Especial em função do gênero, a partir de estudos baseados em estatísticas longitudinais nacionais dos EUA. Testando hipóteses de relações entre encaminhamento para a Educação Especial e características individuais, familiares e escolares os autores encontraram que apenas uma das características individuais, o autoconceito, foi diferente comparando-se os grupos de estudantes do sexo masculino e feminino.

Considerando a necessidade de aprofundar o estudo desta temática na realidade brasileira, o presente estudo teve como objetivo comparar a caracterização que os professores fazem de crianças e jovens identificados por eles como alunos com necessidades educacionais especiais e verificar se existem diferenças nesta caracterização em função do gênero.

## **2 MÉTODO**

O estudo foi desenvolvido numa cidade do interior do estado de São Paulo, que possui uma população aproximada de 200 mil habitantes, e foi baseado nas informações contidas num banco de dados de um grupo de pesquisa, criado a partir de 2001 com o intuito de armazenar informações sobre crianças e jovens notificados como estudantes com necessidades educacionais especiais, inseridos em escolas públicas do ensino regular da rede municipal em questão. A alimentação do sistema é informatizada e feita a partir dos cadastros de alunos com necessidades educacionais especiais, conforme descritos por seus professores, que encaminham tais alunos para receber suporte de projetos de pesquisa e extensão desenvolvidos pelo grupo de pesquisa.

O cadastro de cada aluno é feito por um questionário denominado como “Ficha de Identificação”, preenchido pelo professor referente à criança por ele indicada. Tal ficha solicita entre outras coisas, dados pessoais do aluno, de sua família e situação escolar atual. Em seguida é solicitada uma descrição espontânea do professor sobre os motivos pelos quais ele considera que o aluno indicado tenha necessidades educacionais especiais e deva ser alvo de atendimento de apoio. A seguir, são apresentados vários domínios (por exemplo, socialização, cognição, saúde, ambiente familiar, etc.) a fim de induzir o professor a se manifestar sobre os vários aspectos do desenvolvimento e da condição atual do aluno.

O banco de dados compreende as fichas dos alunos identificados e encaminhados entre os anos de 2001 a 2005, e que totalizava em meados de 2006, 414 registros de fichas de identificação dos alunos com necessidades especiais. Analisando-se este universo, constatou-se que 63 fichas continham dados duplicados de uma mesma criança coletados em ocasiões diferentes. Tais fichas duplicadas foram excluídas, tendo sido preservada sempre a ficha mais

antiga relativa a cada criança. Desta maneira, o estudo foi conduzido com uma amostra total de 351 fichas cadastrais.

Desta amostra, a estatística descritiva revelou que:

- ◆ Em relação ao ano de coleta dos dados: 59,3% das fichas foram coletadas no ano de 2001; 8,3% em 2003; 16,8% em 2004 e 15,7% em 2005.
- ◆ Quanto à faixa etária: 27,6% delas referiam-se a crianças entre zero a três anos; 33,3% de crianças entre quatro a seis anos; 34,5% de alunos entre sete a catorze anos, e 4,6% que se referiam a pessoas acima de quinze anos.

#### **PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DE DADOS**

A partir das informações contidas no banco de dados foram extraídas exclusivamente as informações do campo que se referia às descrições espontâneas dos motivos da notificação feitos pelos professores dos alunos.

A primeira fase envolveu a leitura intensiva de todos os registros contidos no referido campo das 351 fichas, a fim de identificar critérios para delimitar as unidades de conteúdo e definir categorias (BARDIN, 1977). O estudo de Rosa (2003) foi utilizado como referência para a criação do sistema de categorias e suas respectivas subcategorias.

Ao final, as categorias identificadas foram:

- a) *Problemas de saúde (PS)* - referência à presença de fatores orgânicos de riscos conhecidos na história de vida da criança, ou à necessidade de cuidados especializados da área médica e psicológica, ou ainda a sintomas de doenças;
- b) *Deficiências (D)* - referência a características típicas de quadros de deficiência, ou ao recebimento de atendimento especializado de apoio na área de reabilitação, ou ainda ao uso de recursos de tecnologia assistiva. As subcategorias encontradas neste caso foram: DF (deficiência física), DA (deficiência auditiva), DV (deficiência visual), DM (deficiência cognitiva/mental), DMu (deficiência múltipla);
- c) *Problemas de comportamento (PC)* - referência a problemas de comportamento internalizantes ou externalizantes, de socialização ou de conduta. A subcategoria Problemas de Comportamento Internalizantes (PCI) refere-se a problemas emocionais como disforia, retraimento, medo e ansiedade. A subcategoria Problemas de Comportamento Externalizantes (PCE) refere-se à socialização e compreende problemas de conduta, comportamentos marcados por hiperatividade, impulsividade, oposição, agressão, desvio e manifestações anti-sociais;
- d) *Problemas de linguagem (L)* - referências a problemas de compreensão e expressão por meio da linguagem falada;

- e) *Dificuldades de aprendizagem (AP)* - referências a dificuldades nas realizações das atividades acadêmicas (leitura, escrita e conteúdos curriculares);
- f) *Fatores sociofamiliares (FA)* - referências a problemas nas condições de moradia, ou a família do estudante. A subcategoria Fatores Protetivos (FAP) faz referências positivas sobre práticas educativas e condições familiares. A subcategoria Fatores Negativos (FAN) faz referências à presença de fatores familiares e sociais que afetam negativamente o aluno, ou relatos de casos de abuso de substâncias, desemprego, violência doméstica, pobreza, orfandade, deficiências ou doenças crônicas de familiares;
- g) *Talentos/ altas habilidades e potencialidades (TH)* - referências a capacidades e habilidades com domínio acima da média para a idade, nas habilidades intelectuais, de percepção (visual, auditiva, etc), artística, criatividade, memória, ainda de potencialidades ou pontos fortes do aluno;
- h) *Outros* - qualquer relato que não se enquadre nas categorias anteriores.

Concluído o Sistema de Categorias, foi realizada a identificação e categorização de todas as unidades de conteúdos encontradas nas descrições contidas nos 351 cadastros. Esse processo de categorização contou com a participação de pelo menos dois juízes cegos visando à aferição da confiabilidade. Ao final, totalizou-se 573 unidades para análise referentes às notificações de 351 alunos.

Com base nas categorias foi construído um segundo banco de dados contendo informações dos alunos (faixa etária e sexo) além de suas descrições já categorizadas em campos, de acordo com o sistema criado. Para verificar se havia relação entre o gênero e o tipo de queixa/característica ou motivos que o professor reportava ao aluno para identificá-lo como aluno especial, os resultados do segundo banco de dados foram, então, submetidos a análises estatísticas no software Statistical Package for Social Science - SPSS (versão 10.0).

As hipóteses formuladas a partir da literatura de referência eram de que haveria diferenças no percentual entre os sexos feminino e masculino na amostra estudada, com superioridade dos meninos e, se confirmada essa superioridade, de que haveria também diferenças significativas nas descrições dos professores dependendo se os alunos identificados eram meninos ou meninas. As análises propostas foram análises descritivas de frequência buscando caracterizar a amostra estudada de meninos e meninas, principalmente em relação ao ano de coleta e à faixa etária.

A variável gênero foi então cruzada com as variáveis ano de coleta, faixa etária e demais categorias estabelecidas. Todas essas variáveis categóricas foram mensuradas em escalas nominais, de modo que cada sujeito não estivesse em mais de uma categoria dentro de uma mesma variável dependente.

Para as análises específicas de caracterização dos grupos feminino e masculino entre si e com relação às categorias, buscou-se verificar se havia diferença estatisticamente significativa entre eles para cada uma das variáveis dependentes (categorias). Para isso, foi utilizado o Teste *Qui-Quadrado de Pearson*  $\chi^2_{(1-a)}$  na comparação entre os dois grupos: masculino e feminino.

### 3 RESULTADOS

Com relação ao gênero, constatou-se que 66,1% das fichas referiam-se a crianças do sexo masculino, enquanto que 33,9% referiam-se a crianças do sexo feminino, diferença considerada estatisticamente significativa ( $\chi^2_{(1)} = 36,79, p < 0,001$ ). Estes dados corroboram dados gerais da literatura, pois aproximam-se das proporções tradicionalmente encontradas de 2/3 de meninos para 1/3 de meninas o que revela uma tendência desproporcionalmente maior de indicar meninos como alunos com necessidades educacionais especiais

Verificou-se ainda que no grupo geral dos alunos, foram encontradas as seguintes frequências relativas de relatos nas categorias propostas: problemas de saúde (19,1%), deficiência física (16,2%), deficiência visual (5,1%) deficiência auditiva (5,1%), deficiência intelectual (4%), deficiência múltipla (4,3%), problemas de comportamento (internalizantes - 12,3%; externalizantes-21,1%), problemas de linguagem (25,4%), dificuldades de aprendizagem (18,2%), fatores familiares (positivos 6%, adversos ou negativos 19,4%), presença de talentos e habilidades (4,6%) e outros (2,6%). Destacamos aqui o alto índice de relatos de problemas de comportamento, principalmente aqueles indicados como externalizantes, nas descrições realizadas pelos professores (33,4%), superando as demais categorias. Além disso, problemas de linguagem (25,4%), familiares (25,4%) e de saúde (19,1%) também foram com frequência apontados como motivos para a notificação destes alunos.

Em seguida, foi efetuada a análise comparativa entre os grupos de alunos do sexo masculino e feminino utilizando o teste *Qui-Quadrado de Pearson*, tomando-se o gênero como variável independente, com a intenção de comparar os grupos masculino e feminino em termos das outras variáveis. Os dados obtidos estão apresentados na Tabela 1.

Tabela 1 - Diferença entre gênero nas categorias dos motivos da identificação como estudante com necessidades educacionais especiais.

Variáveis		c <sup>2</sup>	gl	p*
Categorias de Queixas	Gênero **			
	Masculino    Feminino			
1. Problemas de Saúde	39      28	2,29	1	ns
2. Deficiências	77      45	7,42	1	ns
3. Problemas de Comportamento		7,12	1	0,008 *
Internalizantes	29      14			
Externalizantes	58      16			
4. Problemas de Linguagem	58      31	0,43	1	ns
5. Dificuldades de Aprendizagem	42      22	0,08	1	ns
6. Fatores Familiares		4,01	2	ns
Fatores Negativos	38      30			
Fatores Positivos	15      6			
7. Talentos / Altas Habilidades	11      5	0,05	1	ns
<b>Outros</b>	5      4	0,48	1	ns

Nota: \*  $p < 0,05$  \*\* Número de alunos em cada categoria

Constatou-se que todos os cruzamentos revelaram-se não significativos estatisticamente, em um nível de significância igual a  $\alpha=0,05$ , com exceção do cruzamento das variáveis “gênero” e “problemas de comportamento”, onde houve diferença estatisticamente significativa entre os grupos do sexo masculino e feminino ( $\chi^2_{(1)} = 7,12, p < 0,05$ ) Para este caso, a análise mostrou a tendência estatisticamente significativa de indicar meninos para a educação especial com base em problemas de comportamento, mas não se indicar meninas por este mesmo tipo de problema. Em outras palavras, a probabilidade de um aluno ser notificado como estudante com necessidades educacionais especiais tendo como base problemas comportamentais é maior para os meninos do que para as meninas

Dessa forma, em todos os outros seis fatores categorizados no sistema (problemas de saúde, deficiências, problemas de linguagem, dificuldades de aprendizagem, fatores familiares e a presença de indicadores de talentos ou superdotação) não foram demonstradas diferenças significativas baseadas no gênero.

#### 4 DISCUSSÃO

A definição de elegibilidade para os serviços de Educação Especial no município em questão partiu do critério um tanto subjetivo que foi a indicação por parte do professor do ensino comum e não de dados objetivos como

diagnósticos médicos ou de outros profissionais. A partir desta notificação tentamos investigar que fatores poderiam estar afetando este processo de identificação e encaminhamento para serviços especializados de suporte.

Os resultados encontrados corroboram os dados da literatura indicando que há uma representação desproporcional de indivíduos do sexo masculino indicados para a Educação Especial, na proporção de 2:1, ou seja, na realidade estudada para cada menina têm sido indicados dois meninos para serviços de suporte, mas o significado desta desigualdade não é claro.

Podemos pensar que os meninos estão super-representados e considerando que um estudante pode ter experiências negativas se for rotulado e estigmatizado como sendo “especial”, então concluímos que a representação desproporcional pode trazer consequências desvantajosas para o processo de escolarização dos meninos. Por outro lado, podemos pensar que se trata de uma sub-representação de meninas e neste caso, se as meninas que não são bem sucedidas na escola, não estão conseguindo obter suporte para aprender, nas mesmas proporções que os meninos, e então concluímos que o processo de escolarização das meninas com necessidades educacionais especiais é que está em desvantagem.

O estudo de Wehmeyer e Schwartz (2001) fornece evidências de que são as meninas que estão sub-representadas devido a possíveis vieses baseados em comportamentos e estereótipos relacionados ao gênero. O presente estudo também evidenciou que a percepção de problemas comportamentais foi um fator diferencial na identificação de meninos e meninas. Assim, a primeira mensagem que os dados dos estudos possibilitam é a de que meninas que não estão sendo bem sucedidas na escola, mas que não exibem problemas comportamentais concomitantes, não estão sendo encaminhadas para serviços de apoio especializado, na mesma proporção que os meninos, e isso reforça a hipótese da sub-representação feminina.

No presente estudo, a indicação dos estudantes visava a obtenção de suporte de algum tipo de atendimento especializado, mas o encaminhamento não implicava em mudança na colocação, uma vez que todos os estudantes permaneciam na classe comum. Entretanto, há estudos indicando desigualdades nas colocações em serviços de ensino especializado em função do gênero. Wehmeyer e Schwartz (2001), por exemplo, encontraram que os achados relacionando colocação e gênero indicam tendências que podem ser consideradas paradoxais. Embora os meninos tivessem sido mais indicados por seus professores do ensino regular, em função de serem mais disruptivos e difíceis de serem manejados em sala de aula, eles tiveram maior probabilidade de voltarem, ou de permanecerem nas classes comuns. Por outro lado, as garotas foram mais prováveis de terminar em ambientes mais restritivos, a despeito do fato de que seus comportamentos não representarem fontes de preocupação nas narrativas de seus professores.

No conjunto tais resultados indicam que tanto os processos de identificação quanto de colocação podem estar reproduzindo desigualdades em função do gênero e isso terá possivelmente consequências para a vida adulta. Além disso, o encaminhamento de alunos para serviços de ensino especial é fortemente centrado na pessoa do professor do ensino regular, que toma suas decisões baseadas mais em opiniões pessoais e profissionais do que em fatores objetivos. Neste processo um grande número de vieses pode influenciar o processo de identificação e encaminhamento, desde o nível de tolerância do professor a ações e comportamentos específicos até as características dos estudantes, tais como o gênero, a raça ou etnia, o nível socioeconômico ou outras diferenças culturais.

Estudos feitos nos EUA, por exemplo, constataram que estudantes negros estavam super-representados, que eles são mais prováveis de serem escolarizados em ambientes segregados do que seus colegas brancos, enquanto que estudantes brancos, em comparação com os negros, são mais prováveis de terem acesso a serviços de suporte, de serem colocados e permanecerem em classe comum e de receberem acomodações (LOSEN; ORFIELD, 2002; FERRI; CONNOR, 2005). Como resultado da conscientização sobre esta questão da super-representação na Educação Especial e da desigualdade que ela ocasiona, a legislação daquele país exige que os distritos regionais e departamentos estaduais monitorem suas estatísticas e tomem medidas para sanar problemas de super e sub-representação de minorias no acesso aos serviços de apoio especializado (SALEND, 2001). Em relação à questão do gênero, percebe-se que os vieses estão baseados nos estereótipos dos papéis sexuais da nossa sociedade e podem tomar diferentes formatos, incluindo entre eles, os processos de encaminhamento e colocação em serviços de ensino especial, conforme os estudos têm evidenciado. Os estudos sobre igualdade educacional e desenvolvimento infantil têm mostrado que pais e professores e as pessoas em geral, tratam de forma muito diferente as meninas e os meninos e mantêm diferentes expectativas dependendo do gênero.

Os professores mantêm os mesmo vieses e expectativas baseados nos padrões diferenciados de socialização e estereótipos dos papéis sociais da sociedade em geral, e eles levam isso para a escola. O fato de existir uma maioria de professoras na escola básica acentua o problema da estereotipagem sexual e da modelação baseada no gênero, o que em longo prazo pode contribuir para perpetuar os estereótipos dos papéis sexuais e os comportamentos de meninas em idade escolar (ROUSSO; WEHMEYER, 2001). Nos EUA dados indicam que a categoria dos docentes da escola comum é composta por 87% de mulheres, especialmente no ensino fundamental, quando ocorre a maioria das indicações dos alunos para a educação especial (COOK; BOE, 1995). As professoras têm uma tendência maior para identificar a maneira de se comportar e de aprender dos meninos como um indicativo de diferenças indicativas das necessidades educacionais especiais (GOTTLEIB, 1987 *apud* USA, 1998).

Dal'Igna (2007) investigou na realidade brasileira o desempenho escolar e a questão do gênero, a partir de grupos de discussões com professoras

do ensino fundamental e concluiu que práticas pedagógicas estão implicadas na produção de certas formas de ser menino e menina e de hierarquizações e desigualdades no que se refere ao desempenho escolar. A autora propõe que se discuta, analise e problematize as relações de poder que classificam e posicionam meninos e meninas em lugares diferenciados e hierarquizados do desempenho escolar. Vianna e Unbehaum (2004) reforçam a necessidade de melhor preparação da escola e dos professores em lidar com a diversidade de gênero.

## 5 CONCLUSÕES

Em função do movimento pela inclusão escolar, um número cada vez mais crescente de alunos elegíveis para a educação especial está sendo escolarizado em tempo integral nas classes comuns do ensino regular, e considerando o aumento da diversidade do alunado, tem emergido uma preocupação quanto à habilidade do professor para identificar e responder às necessidades específicas de aprendizagem de todos os seus alunos.

O presente estudo, ao mesmo tempo em que traça uma primeira possibilidade de compreensão do viés de gênero na elegibilidade para a educação especial na realidade brasileira, suscita muitas outras perguntas cujas respostas trarão ainda mais clareza para o tema e podem ser assuntos para novas pesquisas.

O problema é muito mais complexo do que o fato de que as professoras estão identificando mais os meninos devido a problemas de comportamento, porque tanto os indicadores relacionados aos vieses de gênero quanto os comportamentais são imperfeitos. Assim, o tema demanda mais estudos e na continuidade sugere-se:

- ♦ Investigar o cruzamento de dados acerca de gênero com outras variáveis que sabidamente também têm um peso significativo na elegibilidade, como raça, classe social e situação econômica, em busca de possíveis correlações ocultas;
- ♦ Estudos sobre as relações entre gênero e atitudes, expectativas e as práticas em sala de aula dos professores;
- ♦ Estudos sobre eficácia de intervenções para melhorar o auto-conceito de alunos com *status* de minorias;
- ♦ As variáveis deficiência, gênero e raça/etnia devem ser consideradas explicitamente nos delineamentos de pesquisas e nas estratégias de intervenções educacionais;
- ♦ Estudos longitudinais para aprofundar o estudo do impacto desta diferença de tratamento baseado no gênero sobre a igualdade na educação, com medidas de efeitos a curto, médio e longo prazo.
- ♦ Em relação ao professor, não devemos esquecer que muitas vezes, como refere Fernández (1991), ele é vítima de um sistema que o usa como algoz. Por isso é importante que na sala de aula, ele trabalhe para:

- ◆ Construir um ambiente de aprendizagem que encoraje a participação plena de todos, que nenhum membro da sua turma domine ou seja silenciado;
- ◆ Usar diferentes estratégias de ensino que contemple os pontos fortes diferenciados de cada um de seus alunos;
- ◆ Minimizar as atividades segregadas com base no sexo, e encorajar a cooperação entre indivíduos de diferentes orientações sexuais;
- ◆ Perceber o efeito que sua forma de se comunicar produz sobre seus alunos e assegurar que a recompensa e o reconhecimento sejam equitativos para todos;
- ◆ Fornecer aos estudantes indistintamente oportunidades equiparadas para pensar e solucionar problemas autonomamente.

Por outro lado, o currículo deve cotejar experiências e contribuições das mulheres e deve apresentar as mulheres em papéis não tradicionais, a fim de não reforçar os estereótipos. Na escola a política não deve promover segregação baseada no gênero e é preciso implementar mecanismos de monitoração dos vieses que são por ela sustentados.

Aos sistemas de ensino recomenda-se a provisão de estatísticas e análises visando o acompanhamento desta questão, que se institua avaliações livres de vieses e estereótipos que reproduzam as desigualdades sociais, e que sejam ofertadas aos professores mais oportunidades de aprender sobre equidade na educação em seus programas de formação.

Aos professores em exercício, propõem-se a abertura de espaços de formação continuada nos quais eles possam ser ouvidos e nos quais eles possam refletir coletivamente sobre seu trabalho e sobre si mesmo, fazer autoavaliações sobre suas interações com seus estudantes, e examinar como crenças podem afetar diferencialmente a formação de seus alunos e favorecer os processos de exclusão ou inclusão escolar.

## REFERÊNCIAS

- ANDERSON, K. G. Gender bias and special education referrals. *Annals of Dyslexia*, v. 47, p.151 -162, 1997.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Tradução Luis Antero Reto. São Paulo: Edições 70, 1977. 225p.
- CARVALHO, M. P. Mau aluno, boa aluna? Como as professoras avaliam meninos e meninas. *Estudos Feministas*, n. 2, p. 554-574, 2001.
- COOK, L. H.; BOE, E. E. Who Is Teaching Students with Disabilities? *Teaching Exceptional Children*, v. 28, n.1, p. 70-72, 1995.
- DAL'IGNA, M. C. Desempenho escolar de meninos e meninas: há diferenças? *Educação em revista*, Belo Horizonte, n.46, .p.241-267, 2007.
- DICKMAN, C. B. Gender differences and instructional discrimination in the classroom. *Journal of Invitation Theory and Practice*, v. 2, n. 1, p. 35-42, win, 1993.

- FERNÁNDEZ, Alicia. *A inteligência aprisionada*. Porto Alegre: ArtMed, 1991.
- FERRI, B.A.; CONNOR, D. J. Tools of Exclusion: Race, Disability and (Re)segregated Education. *Teachers College Record*, v. 107, n. 3, p. 453-474, 2005.
- GILLESPIE, P. H.; FINK, A. H. The influence of sexism on the education of handicapped children. *Exceptional Children*, v. 41, p. 155-162, 1974.
- GROSSMAN, H.; GROSSMAN, S. H. *Gender issues in education*. Boston: Allyn & Bacon, 1994.
- KRATOVIL, J.; BAILEY, S. M. Sex equity and disabled students. *Theory into Practice*, v. 25, p. 250-256, 1986.
- LOSEN, D. J.; ORFIELD, G. (Org.). *Racial inequality in Special Education*. Cambridge: MA. Harvard Education Press, 2002.
- MACMILLAN, D. L. et al. Comparison of students nominated for prereferral interventions by ethnicity and gender. *The Journal of Special Education*, v. 30, p. 133 – 151, 1996.
- OSWALD, D. P.; BEST, A. I. M.; COUTINHO, M. J. Individual, family and school factor associated with the identification of female and male students for special education. *International Journal of Special Education*, v. 21, n. 3, 2006.
- ROSA, L. C. S. *Formação continuada de atendentes para inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais em creches*. 2003. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2003.
- ROUSSO, H; WEHMEYER, M. L. (Org.) *Double jeopardy: addressing gender equity in special education*. Albany, NY: State University of New York Press, 2001.
- SALEND, S. J. *Creating inclusive classrooms: effective and reflective practices*. 4 ed. Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall, 2001.
- SCORTEGAGNA, P.; LEVANDOWSKI, D. Análise dos encaminhamentos de crianças com queixa escolar da rede municipal de ensino de Caxias do Sul. *Interações*, São Paulo, v. 9, n. 18, dez, 2004.
- UNITED STATES OF AMERICA OFFICE OF SPECIAL EDUCATION PROGRAMS. *Gender as a factor in special education eligibility, services, and results*. Twentieth Annual Report to Congress on the Implementation of Individuals with Disabilities Education Act. Washington, DC: Office of Special Education Programs and Rehabilitative Services (OSERS), U.S. Department of Education, 1998. p. II-25 – II-24. Disponível em <[http://www.iteachilearn.com/uh/meisgeier/statsgov20gender.htm#\\_ftnref1](http://www.iteachilearn.com/uh/meisgeier/statsgov20gender.htm#_ftnref1)>. Acesso em: mai 2007.
- VIANNA, C.; UNBEHAUM, S. O gênero nas políticas públicas de educação no Brasil: 1988-2002. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v.34, n.121, p. 77 – 104, 2004.
- WEHMEYER, M. L.; SCHWARTZ, M. Disproportionate representation of males in special education services: Biology, behavior or bias? *Education and treatment of children*, v. 24, p. 28-45, 2001.
- WILLINGHAM, W. W.; COLE, N. S. *Gender and fair assessment*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 1997.

---

Recebido em: 17/04/2009

Reformulado em: 28/10/2009

Aprovado em: 04/11/2009