



CORPOS QUE EDUCAM, DESEJAM E SÃO SILENCIADOS: SEXUALIDADE, DEFICIÊNCIA E OS DESAFIOS ÉTICO- PEDAGÓGICOS DA ESCOLA

**Bodies that educate, desire and are silenced: sexuality, disability and the ethical-
pedagogical challenges of the school**

Clodoaldo Matias da Silva¹

Resumo

A sexualidade de pessoas com deficiência tem sido sistematicamente silenciada no ambiente escolar por meio de discursos normativos, práticas pedagógicas excludentes e omissões institucionais que reforçam a invisibilidade de seus corpos e afetos. A pesquisa analisa criticamente o papel da escola frente à sexualidade de alunos com deficiência, refletindo sobre o silenciamento histórico, o controle institucional e as possibilidades de construção de práticas pedagógicas humanizadas. O estudo tem como objetivo compreender de que forma a escola pode romper com o paradigma da negação e construir uma educação ética, inclusiva e sensível à pluralidade dos corpos e desejos. Utiliza-se uma metodologia qualitativa, com base em revisão bibliográfica crítica, priorizando obras que abordam os campos da neuropsicopedagogia, psicanálise, sociologia da deficiência e educação inclusiva. A análise dos dados foi conduzida de forma interpretativa, permitindo identificar as estruturas simbólicas que sustentam o apagamento da sexualidade e a ausência de formação docente sobre o tema. Os resultados preliminares indicam que a escola ainda reproduz padrões moralizantes que excluem os sujeitos com deficiência da vivência afetiva e da construção de vínculos. Conclui-se, de forma provisória, que reconhecer o desejo como dimensão legítima do sujeito com deficiência é condição indispensável para uma educação verdadeiramente inclusiva. A valorização da sexualidade como direito inalienável amplia o horizonte da inclusão, promovendo o respeito à subjetividade, à diversidade e à dignidade humana nos processos formativos escolares.

Palavras-chave: Acessibilidade. Corpo. Deficiência. Desejo. Inclusão.

Abstract

The sexuality of people with disabilities has been systematically silenced within the school environment through normative discourses, exclusionary pedagogical practices, and institutional omissions that reinforce the invisibility of their bodies and affections. This study critically examines the role of the school in relation to the sexuality of students with disabilities, addressing historical silencing, institutional control, and the potential for constructing humanised pedagogical practices. Its objective is to understand how the school may overcome the paradigm of denial and develop an ethical, inclusive education that is sensitive to the plurality of bodies and desires. The research adopts a qualitative methodology based on a critical literature review, prioritising works that explore neuropsychopedagogy, psychoanalysis, disability sociology, and inclusive education. The interpretative analysis of the data allows the identification of symbolic structures that uphold the erasure of sexuality and the lack of teacher training on this issue. Preliminary results indicate that schools still reproduce moralising standards that exclude students with disabilities from affective experiences and the development of emotional bonds. It concludes, provisionally, that recognising desire as a legitimate dimension of the person with disability is essential for truly inclusive education. Valuing sexuality as an inalienable right broadens the horizon of inclusion, promoting respect for subjectivity, diversity, and human dignity within educational processes.

Keywords: Accessibility. Body. Desire. Disability. Inclusion.

¹ Mestrando em História pela Universidade Federal do Amazonas – UFAM. Graduado em Geografia pelo Centro Universitário do Norte - UNINORTE. E-mail: cms.1978@hotmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3923-8839>.



Introdução

A sexualidade é uma dimensão constitutiva do ser humano, ainda que historicamente negada ou silenciada em corpos considerados fora da norma, no caso de pessoas com deficiência, especialmente no ambiente escolar, o desejo é frequentemente apagado por discursos pedagógicos, morais e institucionais que associam proteção à negação. A escola, que deveria ser espaço de escuta e reconhecimento, assume um papel disciplinador e moralizante, impedindo a manifestação plena da subjetividade, a ausência de políticas, de formação crítica e de abordagens pedagógicas inclusivas colabora para manter essa exclusão simbólica, dessa forma, a sexualidade de alunos com deficiência segue sendo um tabu cuidadosamente preservado.

Diante disso, surge a seguinte questão norteadora: de que forma a escola pode enfrentar os silenciamentos impostos à sexualidade de alunos com deficiência, assumindo um compromisso ético-pedagógico com o reconhecimento dos seus corpos desejantes e da sua plena condição de sujeitos? A partir dessa problemática, o presente artigo tem como objetivo central analisar criticamente o papel da escola frente à sexualidade de alunos com deficiência, discutindo os mecanismos históricos de exclusão, os dispositivos de controle e as possibilidades de construção de práticas pedagógicas humanizadas, o foco está na valorização do desejo como parte indissociável da inclusão.

A escolha do tema se justifica pela permanência do silêncio institucional diante da sexualidade de pessoas com deficiência, mesmo diante dos avanços das políticas inclusivas e da ampliação do debate sobre diversidade, isso porque, a escola ainda se estrutura em uma lógica capacitista que exclui os afetos, os vínculos e a autonomia dos corpos dissidentes. Compreender essa dinâmica é essencial para transformar o modo como o sujeito com deficiência é reconhecido e acolhido no processo educativo, romper com o apagamento histórico do desejo é também afirmar o direito de existir com inteireza, nesse contexto, o estudo propõe, portanto, tensionar o modelo pedagógico hegemônico.

A relevância da temática é múltipla: social, por confrontar estigmas que reforçam desigualdades históricas e simbólicas; educacional, por propor práticas de ensino comprometidas com a dignidade e o afeto; e jurídica, por afirmar que a sexualidade é um direito humano garantido a todos, inclusive aos que historicamente foram marginalizados. A



intersecção entre esses campos exige uma resposta ética e política por parte das instituições educacionais, o reconhecimento da sexualidade como dimensão legítima do sujeito com deficiência contribui para a consolidação de uma educação que respeite, valorize e acolha a diversidade em sua plenitude.

A metodologia adotada é de natureza qualitativa, com base em revisão bibliográfica de autores da neuropsicopedagogia, da psicanálise, da sociologia da deficiência e da educação inclusiva, foram selecionados obras e artigos que discutem a relação entre sexualidade, estigma, deficiência e práticas escolares, a análise seguiu abordagem crítica e interpretativa, priorizando a articulação entre os discursos acadêmicos e as práticas institucionais. O estudo busca, assim, sistematizar saberes disperso e produzir uma leitura comprometida com a transformação pedagógica, a escolha metodológica visa também evidenciar os silêncios que operam na formação docente e nos currículos escolares.

Entre os resultados prévios, observa-se que a escola ainda opera como espaço de contenção e normatização, ignorando a sexualidade como direito e como experiência humana legítima, a negação do desejo compromete a constituição identitária e emocional do aluno com deficiência, intensificando sua exclusão simbólica. O artigo está estruturado em quatro seções principais: a primeira discute o silenciamento histórico da sexualidade na deficiência; a segunda analisa o papel da escola como espaço de controle dos corpos; a terceira aborda os impactos éticos da negação do desejo; e a última propõe caminhos pedagógicos para uma inclusão humanizada, ao final, apresentam-se as conclusões e reflexões finais do estudo.

Corpos silenciados na história da deficiência e da educação

A construção histórica da deficiência esteve atrelada à desvalorização do corpo como espaço legítimo de desejo, expressão e subjetividade, resultando em silenciamentos estruturais que se perpetuam na educação, os corpos marcados pela diferença foram sistematicamente desumanizados, tratados como carentes de afeto e de autonomia. Nesse contexto, a sexualidade foi suprimida por uma cultura que insiste em associar pureza à ausência de desejo, no espaço escolar, essa lógica foi naturalizada como cuidado e proteção, mas opera, na verdade, como exclusão simbólica. Esse padrão não é novo, pois remonta às raízes de uma pedagogia que ainda



se sustenta em normas de normalidade, nesse modelo o corpo com deficiência é um corpo ocultado.

A escola historicamente absorveu os valores morais e científicos que desautorizam o corpo deficiente como sujeito de desejo, reforçando a crença de que há corpos autorizados a sentir e outros condenados ao silêncio, nesse sentido, o silêncio institucional não se dá por acaso, mas por uma lógica de apagamento sistemático sustentado por práticas pedagógicas que negam afeto e desejo. Essa exclusão não se limita ao campo físico ou cognitivo, mas alcança o íntimo da existência humana, falar de sexualidade na deficiência não é propor transgressão, mas garantir o direito de existir com plenitude, nesse cenário, a escola, ao fugir desse debate, alimenta mitos e repete padrões coloniais.

A normatização da sexualidade no espaço escolar está diretamente associada à ideia de controle social sobre os corpos, ideia sustentada por mecanismos simbólicos, morais e institucionais, as instituições educacionais passaram a selecionar o que pode ou não ser dito, sentido ou vivido, produzindo um currículo oculto que determina quem é digno de viver o afeto. Autores como Foucault compreendem esse processo como uma forma de biopoder, onde o controle do corpo passa pela regulação do desejo (Foucault, 1976), ao negar a sexualidade da pessoa com deficiência, a escola contribui para a manutenção de uma estrutura de poder que exclui pela omissão, então, o gesto pedagógico, torna-se instrumento de silenciamento.

Ao se falar em deficiência, é preciso considerar que as marcas da exclusão são também marcas simbólicas inscritas socialmente, e não apenas expressões de uma condição biológica, o estigma que recai sobre o corpo deficiente resulta da forma como a sociedade produz significados sobre a diferença, impondo fronteiras rígidas entre o que é aceitável e o que deve ser escondido (Goffman, 1988). A escola, ao reproduzir tais fronteiras, transforma a deficiência em justificativa para a exclusão do direito ao afeto e ao prazer, trata-se de um processo que reforça a desigualdade desde a infância, fazendo do silêncio uma política de negação da subjetividade, nesse modelo, a deficiência serve para interditar afetos.

O entendimento da deficiência como construção social reforça a necessidade de repensar o papel da escola na mediação da diferença, Omote esclarece que a deficiência só existe enquanto tal a partir do momento em que o meio social estabelece critérios normativos de interpretação da diferença (Omote, 1997). Ao ignorar a sexualidade dos alunos com deficiência,



a escola contribui para a formação de sujeitos fragmentados, cujos corpos são constantemente regulados e seus afetos, ocultados, nesse cenário, a educação que deveria acolher torna-se espaço de controle, isso porque, a ausência de abordagens críticas sobre a sexualidade revela uma estrutura educacional que teme o desejo, aqui o silêncio, não é neutro: é ideológico.

A cultura da infantilização também exerce papel central nesse processo, pois ao tratar a pessoa com deficiência como alguém eternamente imaturo, a escola reforça sua interdição afetiva, esse mecanismo retira do sujeito o direito de amar, ser amado e de compreender seu próprio corpo, contribuindo para a construção de identidades dependentes e invisíveis (Denari, 2002). A recusa em dialogar sobre o tema da sexualidade transforma o ambiente educacional em um espaço de não vida, ao contrário do que se imagina, essa omissão não protege: ela viola. Nesse cenário, o corpo com deficiência é relegado à condição de objeto a ser tutelado, e não sujeito de experiências humanas, tornando assim, a pedagogia negadora de vínculos.

Romper com os mitos que associam deficiência à ausência de sexualidade é fundamental para reconstruir um modelo educacional verdadeiramente inclusivo, o estigma se perpetua justamente quando crenças são tratadas como verdades pedagógicas, sendo a negação da sexualidade um dos pilares dessa violência simbólica (Maia; Ribeiro, 2010). A escola precisa sair da posição de neutralidade e assumir seu papel na formação ética dos sujeitos, incluir não é apenas garantir acesso, mas reconhecer a complexidade do ser humano, negar a sexualidade é também negar a possibilidade de construção de autonomia, nesse aspecto, o currículo deve integrar corpo, afeto e desejo como dimensões formativas.

A educação, quando não instrumentalizada pelo cuidado crítico, pode se tornar conivente com os processos de exclusão afetiva e emocional, o que se aprende e o que se cala moldam igualmente à subjetividade dos estudantes, ao omitir a sexualidade do cotidiano escolar, a escola fragmenta a formação dos alunos com deficiência, produzindo um sujeito incompleto, silenciado e invisibilizado (Glat, 1992). Não se trata de erotizar o ambiente escolar, mas de reconhecer que todo sujeito, independentemente de suas condições, possui direito ao conhecimento sobre si, esse reconhecimento precisa ser pedagógico, ético e político.

A lógica do cuidado precisa ser dissociada da lógica da contenção, pois educar não pode significar vigiar afetos ou suprimir desejos, o compromisso com uma escola inclusiva exige que os educadores reflitam criticamente sobre as práticas que sustentam o silêncio como norma. A



sexualidade, quando ignorada, torna-se campo fértil para preconceitos, abusos e distorções, sendo assim, torna-se necessário romper com o medo pedagógico de abordar o tema e assumir que o reconhecimento do corpo com deficiência como corpo desejante é um ato de justiça social, “essa reconstrução passa por formação docente crítica, revisão curricular e abertura institucional ao diálogo” (Silva *et al.*, 2023, s.n.).

Somente quando a escola reconhecer que todos os corpos são dignos de desejo, afeto e conhecimento, será possível avançar para uma educação verdadeiramente inclusiva, capaz de abarcar a complexidade da experiência humana, nesse cenário, a deficiência não deve ser usada como argumento para o silenciamento, mas como convite à escuta, à presença e ao acolhimento da diferença. Para isso, é necessário compreender como a escola atua não apenas como espaço de saber, mas também como instituição que normatiza comportamentos e regulam afetos, a exclusão da sexualidade não ocorre de modo ingênuo, mas é sustentada por práticas pedagógicas que disciplinam o corpo e reprimem o desejo. Entender a lógica desse controle é o passo seguinte da reflexão, pois, a escola precisa ser questionada em sua função de vigiar e silenciar os corpos que fogem à norma, assunto que será abordado na próxima seção.

A escola como espaço de controle dos corpos desejantes

O espaço escolar se estrutura não apenas como território de ensino, mas também como instância de controle dos corpos, especialmente daqueles que se desviam da norma, a pessoa com deficiência, ao ingressar nesse ambiente, é monitorada de maneira diferenciada, tendo seus gestos, afetos e aproximações avaliados sob a ótica da inadequação. Quando expressa desejos, mesmo que sutis, o olhar institucional tende a reagir com repressão ou silenciamento, essa conduta revela uma cultura pedagógica baseada no medo e na negação do que escapa ao previsto, é nesse clima que o corpo com deficiência passa a ser vigiado em sua dimensão mais íntima.

A escola não apenas ignora a sexualidade desses sujeitos, mas constroem estratégias para neutralizá-la, convertendo-a em sintoma ou problema de comportamento, as manifestações de afeto são patologizadas ou tratadas como distúrbios que exigem intervenção externa, muitas vezes por vias clínicas ou disciplinares. O desejo passa a ser compreendido como algo que deve ser contido, corrigido ou medicado, como aponta os estudos que tratam do cotidiano escolar de



alunos com deficiência (Glat, 1992), isso revela o quanto à cultura escolar associa controle ao cuidado, como se silenciar o corpo fosse uma forma de protegê-lo, na prática, essa lógica impede qualquer vivência digna do afeto.

O modelo educacional, estruturado sobre ideais normativos, constrói hierarquias de corpos e desejos, autorizando expressões afetivas somente àqueles que correspondem ao padrão de funcionalidade e normalidade, alunos com deficiência são historicamente excluídos desse campo de reconhecimento, sendo vistos como eternas crianças ou sujeitos desprovidos de autonomia. Essa infantilização é sustentada pelo discurso escolar que associa deficiência à incapacidade de sentir ou compreender o que é o desejo (Denari, 2002), a escola, ao reforçar essa imagem, anula o sujeito e impõe a invisibilidade como forma pedagógica, nesse cenário, não há espaço para vínculos legítimos ou escuta verdadeira.

O controle exercido pela escola sobre esses corpos não é apenas disciplinar, mas simbólico, pois atua na construção de uma identidade limitada, reduzida à obediência e à passividade, ao negar o afeto, a escola impede o florescimento da subjetividade e contribui para a produção de um sujeito educacional mutilado. As políticas de inclusão, quando desprovidas de uma abordagem afetivo-sexual, acabam reforçando um modelo tecnicista de inserção, que não considera a complexidade do ser humano, o silêncio institucional, nesse caso, cumpre a função de reforçar as normas e punir a diferença, a educação transforma-se, assim, em mecanismo de contenção e controle.

Dessa maneira, a escola continua operando como espaço moralizador, onde o comportamento é avaliado sob critérios subjetivos que desconsideram as singularidades de cada aluno, o desejo, quando emerge, é classificado como disfunção, e não como parte natural da existência. Para Glat e Freitas (2002, p. 92),

O desconhecimento dos educadores sobre sexualidade e deficiência leva à construção de estereótipos que dificultam a escuta pedagógicas, a ausência de formação crítica sobre o tema intensifica o uso de estratégias punitivas, como advertências e isolamento, que reforçam o medo e o constrangimento, o que se nega é o direito de ser e sentir, e o que se mantém é a pedagogia da omissão.

Essa prática não se limita ao ambiente escolar: ela dialoga com estruturas sociais mais amplas que associam deficiência à pureza ou ao perigo. Em ambos os casos, o sujeito com deficiência é desumanizado, seja pela negação de sua sexualidade, seja pela crença de que seu



desejo representa uma ameaça. Maia e Ribeiro (2010) destacam que os mitos em torno da sexualidade dessas pessoas são reforçados por crenças moralistas que circulam nas instituições, a escola, ao internalizar esses discursos, atua como instrumento de reprodução do preconceito, ou seja, não se trata apenas de ausência de conteúdo, mas de presença ativa de estigmas, nesse ambiente, o currículo invisível opera silenciosamente na exclusão.

A ideia de que o desejo dos corpos com deficiência é inapropriado ou incontrolável colabora para sua segregação, afastando-os do convívio afetivo e social, ao serem privados da convivência com pares, esses alunos são empurrados para a solidão, o isolamento e, muitas vezes, a medicalização injustificada. Essa dinâmica é sustentada por práticas escolares que privilegiam o silêncio em vez do diálogo, o distanciamento em vez do acolhimento, em sua obra, Goffman (1988) já apontava que o estigma age reduzindo o sujeito à sua marca social, desconsiderando todas as demais dimensões de sua existência, e é exatamente isso que ocorre com alunos que são punidos por sentir.

Para além das práticas explícitas de exclusão, há também mecanismos sutis que operam pela ausência: a não oferta de conteúdo, a omissão nas formações e o silêncio nas propostas pedagógicas, nesse cenário, o aluno com deficiência quase nunca se vê representado nas narrativas escolares que abordam afeto, gênero ou sexualidade, essa invisibilidade curricular reforça a ideia de que esses temas não lhe dizem respeito, quando, na verdade, são fundamentais para sua constituição subjetiva. Silva *et al.* (2023) alertam que a exclusão simbólica é uma das formas mais cruéis de discriminação, pois não é facilmente identificada, mas tem efeitos profundos e duradouros, sendo essa via que muitos seguem sendo negados.

O controle institucional dos corpos desejantes, especialmente no contexto da deficiência, é sustentado também pela insegurança dos próprios profissionais da educação, que alegam despreparo para lidar com o tema, a falta de diretrizes claras, somada à escassez de políticas de formação, cria um cenário onde o medo da abordagem se transforma em silêncio pedagógico. Contudo, esse silêncio, longe de proteger, perpetua o apagamento histórico, Glat (1992) afirma que não há deficiência afetiva, apenas ausência de reconhecimento, e é a escola quem deve assumir a tarefa de fazer esse reconhecimento acontecer, abrindo espaços seguros para o diálogo, nesse contexto, o desejo precisa deixar de ser interdito.



A omissão da escola diante do desejo não é apenas um equívoco didático, mas uma grave violação ética que compromete o direito à formação integral, quando o sujeito é excluído de sua dimensão afetivo-sexual, ele também é impedido de exercer autonomia e construir identidade. Essa exclusão, como será analisada na próxima seção, não é apenas pedagógica, mas moral, social e política, negar o desejo é negar a dignidade. E é justamente essa violação que precisa ser enfrentada pela educação comprometida com a inclusão real, pois não há ética possível onde o silêncio se impõe como regra.

A negação do desejo como violação ética e pedagógica

Negar o desejo dos alunos com deficiência não é apenas omitir uma dimensão do sujeito, mas retirar dele o direito à existência plena, a escola, ao ignorar a sexualidade como parte do desenvolvimento humano, contribui para a fragmentação da identidade desses indivíduos. Em vez de promover a formação integral, atua como instrumento de apagamento simbólico, negando voz, escuta e reconhecimento, nesse cenário a educação torna-se, ferramenta de exclusão subjetiva e emocional, tal prática rompe com os princípios básicos da dignidade humana, e ao fazer isso, compromete também à ética da própria ação pedagógica.

Além disso, observa-se que o silenciamento do desejo colabora para o fortalecimento de estigmas sociais, culturais e institucionais, que classificam a sexualidade de pessoas com deficiência como perigosa, imprópria ou inexistente, Denari (2002, p. 11) destaca que “esses preconceitos estruturam o modo como professores e instituições lidam com o tema, afastando-o de qualquer possibilidade de debate crítico e formativo”. O corpo com deficiência é mantido fora do campo dos direitos afetivos, sendo tratado como neutro, infantil ou disfuncional, essa construção moralizada gera isolamento emocional e profunda insegurança subjetiva, o resultado é uma pedagogia marcada pelo distanciamento.

Nesse contexto, é preciso destacar que o apagamento do desejo contribui para o aumento da vulnerabilidade desses sujeitos, especialmente em relação à violência e ao abuso sexual, Assumpção Júnior e Sprovieri (1987, p. 41) observam que:

[...] a ausência de educação sexual para pessoas com deficiência amplia os riscos, justamente porque os deixa despreparados para identificar e reagir a situações abusivas, o silêncio pedagógico, portanto, não protege, ele expõe. Ao negar o direito



à informação sobre o próprio corpo, a escola contribui para a perpetuação da violência, e ao não reconhecer o desejo, colabora para a submissão e para a ignorância consentida.

Por conseguinte, é necessário compreender que o problema não está apenas na falta de conteúdo, mas em uma concepção equivocada do que é ser sujeito, Glat (1992) afirma que não existe deficiência afetiva, apenas ausência de reconhecimento institucional e social da afetividade dessas pessoas, a escola que não escuta o corpo do outro, também não o vê como legítimo. O direito ao afeto é um direito humano, e não um benefício condicionado à funcionalidade corporal, portanto, a ética pedagógica precisa, deslocar-se do controle para o acolhimento, é no reconhecimento do desejo que se inicia a construção da autonomia.

Ademais, essa negação não se dá de forma explícita, mas por meio de pequenas ações cotidianas que vão moldando um sujeito sem lugar para o afeto, em sua pesquisa, Corrigan e Watson (2002) descrevem esse processo como uma forma de auto-estigmatização, quando o próprio indivíduo internaliza o desprezo social ao qual é submetido, ao não ver sua sexualidade discutida ou representada, o aluno com deficiência passa a entender que seus sentimentos não são válidos. Essa compreensão silenciosa destrói sua autoestima e compromete seu desenvolvimento relacional, a escola, sem perceber, transforma o currículo em ferramenta de anulação subjetiva.

Não obstante, a ausência de escuta e a desinformação não se restringem aos estudantes, mas envolvem também os educadores, que muitas vezes se sentem inseguros para tratar do tema, Silva *et al.* (2023, s.n.) apontam que:

A falta de formação adequada e o medo de ultrapassar limites legais ou morais paralisam iniciativas que poderiam gerar transformações significativas, o professor, sem apoio institucional, tende a adotar a estratégia da omissão. Assim, a ausência de abordagem pedagógica sobre sexualidade passa a ser justificada por insegurança, e não por convicção, todavia cabe destacar que, a inércia sobre o tema também produz violência, mesmo que silenciosa e involuntária.

Por outro lado, é preciso reconhecer que a formação ética dos profissionais da educação é o único caminho possível para romper com esse ciclo. Maia (2006, p. 142) afirma que:



Só é possível combater o preconceito enraizado se houver um movimento institucional que reposicione a sexualidade como tema legítimo e necessário na educação especial. Isso implica não apenas preparar o docente, mas também revisar documentos, práticas e diretrizes escolares, nesse contexto, a ética educacional precisa sair da teoria e entrar no cotidiano das relações. Nenhum processo de inclusão é efetivo se nega o desejo, e nenhuma escola é ética se não reconhece o sujeito por inteiro.

Em continuidade, vale reforçar que o espaço escolar deve ser lugar de afirmação, e não de contenção, a ética não se concretiza apenas no discurso, mas na forma como o outro é olhado, ouvido e compreendido. Negar o desejo de alguém com deficiência é impedir que ele construa vínculos, identidades e projetos de vida, nesse contexto, a pedagogia precisa deixar de operar a partir da moral e passar a atuar a partir da escuta. A educação não pode servir à ordem do silenciamento, ela precisa promover a autonomia a partir do reconhecimento da diferença, pois é no desejo que o sujeito se reconhece como humano.

Com base nesse entendimento, é necessário repensar profundamente as bases que estruturam as práticas escolares voltadas às pessoas com deficiência, o conteúdo não pode continuar sendo restrito a habilidades técnicas ou cognitivas, o ser humano é mais do que um acúmulo de competências: é desejo, é afeto, é linguagem. Ao limitar o sujeito à deficiência, a escola nega sua completude, Glat (1992) lembra que qualquer processo de humanização começa por validar o que é sentido, e quando o sentimento é negado, o processo educativo falha em sua tarefa mais nobre, nesse aspecto, o cuidado pedagógico precisa se expandir para além do conteúdo.

Por fim, torna-se evidente que o desejo, quando reconhecido, transforma-se em potência pedagógica, capaz de construir subjetividades mais livres e relações mais honestas, a violação ética cometida pelo silenciamento institucional precisa ser substituída por uma ética do cuidado, do reconhecimento e da escuta. O próximo passo é, portanto, pensar alternativas concretas, que reposicionem a sexualidade como prática inclusiva e transformadora, para isso, é fundamental construir um projeto educativo que reconheça o corpo com deficiência como corpo que deseja, sente e tem direito à palavra, é nesse horizonte que reside a potência de uma escola verdadeiramente humanizada.



Reconhecer o desejo como prática de inclusão transformadora

Superar o silenciamento da sexualidade na escola exige mais do que reconhecimento teórico, requer ações práticas que modifiquem as estruturas pedagógicas e institucionais, a valorização do desejo como dimensão legítima da vida humana deve ser incorporada aos currículos, aos espaços de escuta e aos processos formativos. É fundamental entender que a sexualidade não é um conteúdo opcional, mas parte da formação integral do sujeito, segundo Maia (2006), reconhecer esse aspecto nos alunos com deficiência é garantir um dos direitos humanos mais básicos, todavia, o desafio está em criar condições reais para que isso ocorra na rotina escolar.

Nesse sentido, o papel do educador é decisivo, pois é ele quem intermedeia o encontro entre o saber e o sujeito, em sua obra, Glat (1992) destaca que a escuta pedagógica é ferramenta poderosa de inclusão, quando orientada pela sensibilidade e pelo respeito à singularidade, nesse cenário, o professor precisa estar preparado para reconhecer e acolher manifestações afetivas, sem infantilizar ou moralizar o aluno com deficiência. Conforme já mencionado, essa escuta precisa ser ética, formativa e libertadora, para tanto, é urgente que a formação docente contemple temas como afetividade, sexualidade e diversidade, pois, o silêncio do educador só se rompe quando há conhecimento, confiança e amparo institucional.

Além disso, reconhecer o desejo passa pela revisão crítica do currículo escolar, que ainda hoje se organiza em torno de corpos padronizados e narrativas excludentes, Zuin (2020, p. 49) revela que:

Os professores de instituições de educação especial muitas vezes desconhecem metodologias adequadas para abordar a sexualidade de forma pedagógica, isso compromete a autonomia dos estudantes, que acabam privados de informações essenciais sobre si mesmos. O currículo precisa deixar de ser técnica para tornar-se linguagem, para tanto, incluir o desejo no planejamento pedagógico é afirmar que esses alunos têm o direito de saber e sentir, e que o saber não se constrói sem o corpo.

É necessário também envolver as famílias e equipes multiprofissionais em um trabalho conjunto, construindo redes de apoio que garantam segurança, diálogo e reconhecimento, pois a sexualidade não deve ser tratada como assunto isolado, mas como atravessamento constante das relações escolares, Maia e Ribeiro (2010) enfatizam que combater mitos é uma tarefa coletiva, e que a escola não pode assumir esse enfrentamento sozinho, parcerias com



profissionais da saúde, psicólogos e terapeutas podem oferecer suporte técnico e emocional aos educadores, assim, cria-se uma cultura escolar baseada na confiança, e a inclusão torna-se uma prática vivida, não apenas anunciada.

Do mesmo modo, as políticas públicas precisam reconhecer a sexualidade das pessoas com deficiência como uma questão educacional urgente, não apenas como pauta secundária, Silva *et al.* (2023, s.n.) defendem que:

O combate à exclusão simbólica passa pela inserção do tema nos documentos oficiais, diretrizes curriculares e planos pedagógicos, a inclusão do desejo como direito implica uma mudança de paradigma na política educacional. A deficiência não pode mais ser vista como exceção, mas como parte constitutiva da diversidade humana, a escola, enquanto instrumento de cidadania, precisa garantir a essas pessoas o direito de se conhecer e de se expressar.

Por conseguinte, é fundamental desenvolver projetos interdisciplinares que dialoguem com a realidade dos estudantes, valorizando suas histórias, emoções e formas de estar no mundo, Glat (1992) observa que os alunos com deficiência são capazes de construir relações afetivas complexas, desde que encontrem ambientes propícios para isso. Nesse ambiente, a escola deve ser esse ambiente, onde o cuidado pedagógico se realiza na prática, e não apenas no discurso, as atividades propostas precisam estimular o autoconhecimento, a empatia e o respeito à diferença, nesse cenário, o desejo deixa de ser tabu e passa a ser potência educativa.

A criação de espaços seguros para o diálogo sobre o corpo, o prazer e os afetos é uma medida necessária e inadiável, a sexualidade não pode continuar sendo discutida apenas em situações de crise ou repressão disciplinar. Zuin (2020, p. 53) indica que:

Os alunos demonstram interesse e curiosidade genuína sobre esses temas, mas não encontram abertura para conversar de forma ética e respeitosa, quando a escola se propõe a escutar, ela rompe com a lógica da interdição. Esse rompimento exige coragem institucional, mas também humildade pedagógica, é preciso admitir que o não saber faça parte do processo de ensino.

A linguagem da sexualidade não se restringe à genitalidade, mas abrange o toque, o cuidado, a intimidade e o afeto, por isso, tratar desse tema exige sensibilidade e uma pedagogia do encontro. Silva *et al.* (2025) afirmam que o reconhecimento do outro como sujeito de desejo é também reconhecimento de sua dignidade, a escola precisa formar cidadãos que se



compreendam por inteiro, com seus limites, potências e desejos. Isso vale para todos os estudantes, inclusive - e principalmente - para aqueles que historicamente foram silenciados, o desejo precisa estar no centro da inclusão, e a inclusão precisa tocar o desejo.

O desafio da escola contemporânea é, portanto, reconhecer a sexualidade como eixo transversal da educação inclusiva, promovendo transformações concretas na prática docente e na cultura institucional, para tanto, é essencial abandonar o medo e enfrentar os preconceitos ainda presentes no cotidiano escolar. Maia (2006) ressalta que só é possível construir uma pedagogia ética quando há espaço para o afeto e o respeito à singularidade, reconhecer o desejo é garantir presença simbólica, subjetiva e política do sujeito com deficiência, é assumir que o corpo fala, sente e deseja, e que a escola deve ser o lugar onde isso é escutado.

Ao acolher o desejo como prática pedagógica, a escola não apenas cumpre sua função formativa, mas transforma-se em um território de emancipação, a sexualidade, quando incluída como dimensão legítima do ser, fortalece a autonomia, o autoconhecimento e a cidadania. O próximo passo, portanto, é avaliar como as instituições podem implementar, de forma prática, essas mudanças no cotidiano, é preciso refletir sobre estratégias metodológicas, formação docente e construção de políticas escolares voltadas ao cuidado ético com a subjetividade, pois é somente no fazer cotidiano que o desejo deixa de ser negado e passa a ser afirmado como direito inegociável.

Conclusão

A trajetória histórica da sexualidade das pessoas com deficiência tem sido marcada por silenciamentos estruturais e exclusões simbólicas, que se refletem diretamente no cotidiano escolar, o corpo deficiente foi, por séculos, desumanizado, infantilizado e excluído da esfera do desejo, sob a justificativa de proteção e cuidado. Esse processo reforçou práticas pedagógicas normativas, pautadas na moralidade e no controle, impedindo que o sujeito com deficiência fosse reconhecido em sua completude, a escola, como principal espaço de socialização, tornou-se agente reproduzidor dessa lógica de exclusão.

Compreender a escola como um espaço de controle dos corpos desejantes é reconhecer que a exclusão da sexualidade não é fruto do acaso, mas de um projeto político que normatiza afetos, a ausência de debate sobre o tema revela mais do que despreparo: evidencia o medo



institucional de enfrentar a diferença. As manifestações de afeto e desejo de alunos com deficiência ainda são reprimidas, tratadas como desvios ou distúrbios, nesse cenário, ao invés de educar, a escola silencia, ao invés de acolher, corrige.

A negação do desejo, como demonstrado ao longo deste estudo, constitui uma violação ética que compromete os fundamentos da educação inclusiva, ao ignorar a dimensão afetivo-sexual do sujeito, a escola fragmenta sua identidade e o impede de construir vínculos significativos. A ausência de formação docente crítica, aliada à falta de políticas escolares claras, alimenta uma cultura de silêncio institucional, essa omissão pedagógica produz vulnerabilidades emocionais e sociais, intensificando o estigma que já acompanha historicamente a deficiência.

Diante disso, reconhecer o desejo como prática de inclusão transformadora torna-se imperativo, mais do que um conteúdo, trata-se de uma postura pedagógica que compreende o aluno com deficiência como sujeito inteiro, com corpo, emoções e afetos legítimos, a sexualidade precisa estar presente nos currículos, nas formações docentes e no cotidiano escolar, de forma sensível, ética e respeitosa. Projetos interdisciplinares, diálogo com as famílias e abertura institucional ao tema são caminhos possíveis para ressignificar a relação entre escola e desejo, é nesse movimento que a inclusão deixa de ser formal e passa a ser vivida.

Além disso, políticas públicas comprometidas com a inclusão plena devem considerar a sexualidade das pessoas com deficiência como uma dimensão central da formação, isso implica revisar diretrizes curriculares, garantir suporte aos educadores e promover ações que enfrentem mitos e estigmas ainda presentes nas instituições, a escola precisa assumir sua responsabilidade na construção de subjetividades livres, conscientes e capazes de estabelecer vínculos. O desejo, quando reconhecido, fortalece a autonomia e amplia a experiência de pertencimento, e é a partir desse pertencimento que se constrói uma educação verdadeiramente emancipadora.

Por fim, é urgente que a escola abandone o papel de silenciadora e assuma o lugar de mediadora do cuidado, da escuta e da liberdade, o corpo com deficiência precisa ser visto, ouvido e respeitado em sua totalidade, não há inclusão sem desejo, nem desejo sem reconhecimento. O processo educativo só será completo quando todos puderem amar, sentir, escolher e ser compreendidos como sujeitos singulares, o desafio não é apenas pedagógico, é



ético, político e social, e é dentro da escola que esse desafio deve ser enfrentado, porque toda educação que cala, também nega, e toda educação que escuta, transforma.

Referências

ASSUMPÇÃO JÚNIOR, F. B.; SPROVIERI, M. H. **Sexualidade e deficiência mental**. São Paulo: Editora Moraes, 1987.

CORRIGAN, P. W.; WATSON, A. C. The paradox of self-stigma and mental illness. **Clinical Psychology: Science and Practice**, Washington, D.C., v. 9, n. 1, p. 35, fev. 2002.

DENARI, F. E. Sexualidade e deficiência mental: reflexões sobre conceitos. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 8, n. 1, p. 9-14, set. 2002.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade I**: A vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal, 1976.

GLAT, R. A sexualidade da pessoa com deficiência mental. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 1, n. 1, p. 65-74, jul. 1992.

GLAT, R.; FREITAS, R. C. de. **Questões atuais em Educação Especial – Sexualidade e Deficiência Mental**: Pesquisando, Refletindo e Debatendo sobre o tema. Rio de Janeiro: Viveiros de Castro Editora, 2002. v. II.

GOFFMAN, E. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Tradução de Mathias Lambert. São Paulo: LTC, 1988.

MAIA, A. C. B. **Sexualidade e deficiências**. São Paulo: UNESP, 2006.

MAIA, A. C. B.; RIBEIRO, P. R. M. Desfazendo mitos para minimizar o preconceito sobre a sexualidade de pessoas com deficiências. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 16, n. 2, p. 159-176, maio/ago. 2010.

OMOTE, S. Atratividade física facial e prognóstica. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 13, n. 1, p. 113-117, jan./abr. 1997.

SILVA, C. M.; SILVA, M. E. M.; SILVA, L. C. F.; ALMEIDA, J. G. S. **A escola como espaço de inclusão e o combate às discriminações e preconceitos**. In: VIII Jornada de Educação Não Escolar e Pedagogia Social (JENEPS) e VI Seminário TEAR. São Gonçalo, RJ., 2023.



MARUPIARA

REVISTA CIENTÍFICA DO CENTRO DE ESTUDOS
SUPERIORES DE PARINTINS

SILVA, S. P.; LIMA, V. M. S. C.; SILVA, C. S. M.; LIBORIO, C. P.; SILVA, C. M. A ineficácia do sistema penal brasileiro no tratamento a indivíduos com transtornos mentais. **Nova Hileia: Revista de Direito Ambiental da Amazônia**, v. 17, p. 2-20, 2025.

ZUIN, L. F. **Sexualidade e educação sexual de pessoas com deficiência intelectual: entendimentos de professores de uma instituição de educação especial**. 2020. 84 f. Dissertação (Mestrado em Educação Sexual) – UNESP, Araraquara, 2020.

Trabalho apresentado em 19/04/2025

Aprovado em 28/06/2025