

**A EMERGÊNCIA DA INTERSECCIONALIDADE NOS DEBATES
SOBRE DEFICIÊNCIA:
Contribuições de pensamentos decoloniais latino-americanos**

LA EMERGENCIA DE LA INTERSECCIONALIDAD EN LOS DEBATES SOBRE
DISCAPACIDAD:
Aportes de pensamientos decoloniales latinoamericanos

Ícaro Belém Horta^(*)
Ana Maria Alves Saraiva^(**)
Josiane Pereira Torres^(***)

Resumo

Nos estudos sobre a América Latina, muitas particularidades são deixadas de lado, ao pensar nas particularidades, questões voltadas à raça, ao gênero e ao capital que algumas desigualdades vão emergindo. Porém, outra categoria também reforça a alteridade: a deficiência. Com base em um cenário brasileiro, o artigo busca evidenciar como pensamentos decoloniais latino-americanos permitem pensar contextos interseccionais nos estudos da Educação Especial. Parte-se de uma metodologia quanti-qualitativa, com os dois dados de matrículas de estudantes Público-Alvo da Educação Especial (PAEE), ancorando-se em referenciais teóricos decoloniais. Verifica-se a necessidade de políticas e medidas que abrangem a interseccionalidade nas realidades latinas.

Palavras-chave: Deficiência. Decolonialismo. Interseccionalidade. Educação Especial. América Latina.

Resumen

En los estudios sobre América Latina se dejan de lado muchas particularidades, al pensar en las particularidades, cuestiones relacionadas con la raza, el género y el capital que van surgiendo algunas desigualdades. Sin embargo, otra categoría también refuerza la alteridad: la discapacidad. A partir de un escenario brasileño, el artículo busca mostrar cómo los pensamientos decoloniales latinoamericanos permiten pensar contextos interseccionales en los estudios de Educación Especial. Se parte de una metodología cuantitativa y cualitativa, con datos de matrícula de alumnos del Público-Objetivo de Educación Especial (PAEE), anclados en referentes teóricos decoloniales. Es necesario políticas y medidas que abarquen la interseccionalidad en las realidades latinas.

Palabras-clave: Discapacidad. Decolonialismo. Interseccionalidad. Educación Especial. América Latina.

(*) Mestrando em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Linha de pesquisa: Políticas Públicas em Educação. Faculdade de Educação/FaE-UFMG. Belo Horizonte, MG, Brasil. E-mail: oracibh@gmail.com.

(**) Professora adjunta da Faculdade de Educação (FaE) e dos Programas de Pós-graduação em Educação (PPGE) e Mestrado Profissional (Promestre) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Pesquisadora no campo das desigualdades educacionais e da docência e gestão em territórios vulneráveis. Integrante do Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente (GESTRADO/UFMG). E-mail: anasaraiva.ef@gmail.com.

(***) Professora adjunta da Faculdade de Educação (FaE), Departamento de Administração Escolar (DAE), da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Doutora em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR). Integrante do Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente (GESTRADO/UFMG). Belo Horizonte, MG, Brasil. E-mail: josianetorres.ufmg@gmail.com.

EMERGE UM DEBATE

Solo le pido a Dios
Que el futuro no me sea indiferente
Desahuciado está el que tiene que marchar
A vivir una cultura diferente
(Mercedes Sosa [1993] – Solo le pido a Dios)

Na reflexão acerca das proposições de futuro, externamente elaborada, para a América Latina, algumas questões se apresentam: as realidades a nós colocadas trarão algo novo? Ou estaremos sujeitos a um processo de obediência sem haver novas concepções? Como será estar numa realidade que nos obriga a seguir pensamentos, concepções, conhecimentos e culturas diferentes? Mercedes Sosa aponta o aspecto negativo de ter de se sujeitar a uma cultura diferente. Então, como pensar a nossa construção do conhecimento a partir de culturas e realidades distintas? Neste caminho, seria necessário então promover um processo de subverter a realidade que se coloca?

A subversão muitas vezes pode ser vista com desaprovação, uma vez que a norma estabelecida é considerada uma convenção social e, portanto, apropriada para ser seguida. Porém, é por meio de processo de questionamento do *status quo* que se alcançam o avanço e o progresso, por meio da escuta e reflexão sobre novas realidades. A busca do avanço das concepções científicas e de teorias só dá prosseguimento quando questionada e indagada, desestruturando, se assim podemos dizer, uma concepção já posta. Assim sendo, o processo de busca e progressão do pensamento que desejamos inferir pode contribuir a favor de uma realidade almejada.

Mas, como promover esse caminho com as mesmas concepções de realidades distintas e que não compartilham com nossas singularidades? De que maneira podemos trazer concepções de diferentes áreas do conhecimento para a promoção de avanços políticos e sociais? Talvez a resposta não seja tão óbvia ou simples de ser resolvida, mas o esforço de tentar respondê-la, ainda que de forma inicial, é um dos propósitos deste texto para pavimentarmos alguns caminhos.

Nesta busca de trazer a realidade fora do eixo que por muito tempo foi central na produção de conhecimento – a Europa – alguns autores lançam mão de uma nova abordagem epistemológica que busca trazer uma visão construída por – e para – realidades aquém do contexto europeu. Trazer uma nova perspectiva, esta na figura do pensamento decolonial, permite evidenciar novas visões e formas de pensar com base

nas vivências e história de determinada localidade e possibilita avançar em questões que anteriormente estavam estacadas nos contextos suleados. Neste sentido, tem-se como base pensadores como Aníbal Quijano, José Carlos Mariátegui, Sonia Alvarez Leguizamón, Dalila Andrade Oliveira e dentre outros; neste meio, reforça-se a perspectiva de trazer as particularidades latinas e de pensadores latinos como sujeitos pensantes e reflexivos no cerne do debate sobre suas subjetividades e realidades.

Este processo necessita de compreender o processo histórico de eurocentração do conhecimento e de uma busca por uma homogeneização social, havendo uma invisibilização cultural, racial e étnica. Com isso, promove-se uma busca por um controle social e, com isso, observar as amarras que nos prendem no processo de construção de conhecimento. Nesse sentido, é importante trazer a reflexão de controles postos pela Europa na desvalorização desse processo: “a Europa também concentrou sob sua hegemonia o controle de todas as formas de controle da subjetividade, da cultura, e em especial do conhecimento, da produção do conhecimento.” (QUIJANO, 2005, p. 121). Pensar essas questões possibilita refletir como os direitos foram tomados dessa população. Caberia, então, reforçar a necessidade de recuperarmos essas palavras, suas vozes e elucidarem suas memórias. Galeano (2018, p. 53) continua essa concepção e pontua: “Desde os tempos da conquista e da escravidão, aos índios e aos negros foram roubados os braços e as terras, a força de trabalho e a riqueza; e também a palavra e a memória”.

É com base nessas perspectivas de refletir sobre outros contextos que o presente texto busca contemplar, em especial, o âmbito da inclusão escolar com aspectos da interseccionalidade latino-americana. Entender aqui as particularidades da inclusão escolar permite com que se pense perspectivas de atuação e estudos. Ao refletir sobre o processo de escolarização, é necessário compreender as particularidades dos sujeitos, muitas vezes indo além da categoria de deficiência, mas também em recortes sociais, que em países latino-americanos têm grande relevância, tais como gênero e raça.

Direciona-se aqui o trabalho com o questionamento de: como a situação e realidades das pessoas negras e indígenas com deficiência e neurodiversas contribui com o pensamento decolonial e interseccional em prol uma educação inclusiva¹? Busca-se suscitar indagações e reflexões acerca das oportunidades que a descolonização do

¹ Compreende-se a educação inclusiva como o processo de promoção de um ensino-aprendizagem para todos os estudantes, independente de deficiência ou não, além de pensar grupos que foram – e são – historicamente marginalizados e impedidos de acessar o sistema regular de ensino (MENDES, 2006).

pensamento proporciona para futuros avanços, indagações e direcionamentos para o campo da educação especial e inclusiva. Como pensar o processo de inclusão escolar de estudantes com base na decoloniedade do ser?

1 PERSPECTIVAS METODOLÓGICAS

Para realização do trabalho, lança-se mão da pesquisa quanti-qualitativa partindo da análise dos dados de matrículas na Educação Especial para compreender o acesso à inclusão escolar no território brasileiro. Para tal, utiliza-se de uma pesquisa documental que consiste da análise dos dados disponibilizados no sistema do INEP DATA², e com debates presentes em artigos acadêmicos do campo da Educação Especial. A pesquisa utiliza de análise das matrículas, juntamente com uma bibliografia compreendida por autores do pensamento decolonial e interseccional, pontos que auxiliam na elaboração e corroboram na análise. Neste caso, aponta-se um recorte, o Brasil, como forma de poder pensar outras perspectivas de análise.

É interessante pensar contribuições que a abordagem quantitativa traz ao apresentar uma perspectiva geral de uma determinada situação no país – aqui, no caso, o da escolarização de estudantes negros e indígenas com deficiência. Tratando-se de uma análise quanti-qualitativa, busca-se pensar de uma forma descritiva o processo de caracterização de um determinado fenômeno (matrículas) de uma população (estudantes PAEE negros e indígenas) no Brasil (GIL, 2002). Ainda, coloca-se como base a pesquisa documental, na qual busca trazer uma problematização (distanciamentos presentes no acesso à escola) para analisar entre os documentos disponibilizados, sendo: o número de matrículas disponibilizado pelo INEP Data, legislações (municipal, estadual e federal) e declarações de movimentos sociais interseccionais (GIL, 2002).

Compreendido a abordagem utilizada, aponta-se os caminhos a serem traçados. Utilizou-se os dados do Censo Escolar referentes ao ano de 2021, obtidos no painel “Estatísticas Censo Escolar”, do INEP Data, disponibilizado de forma livre o quantitativo das matrículas. O painel possibilita recortes de cor/raça, gênero, idade dependência administrativa das matrículas e dentre outras características. De acordo com o INEP:

² O INEP DATA é um sistema disponibilizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira que contém os dados produzidos pelo Instituto de forma a disponibilizar e auxiliar na pesquisa com os dados disponíveis (INEP, 2023). O acesso pode ser realizado por meio do link: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/inep-data>

O sistema de consulta reúne em um conjunto de painéis baseados em *Business Intelligence* (BI) uma grande variedade de dados e informações educacionais organizada segundo o ano de referência, características próprias dos alunos, docentes e estabelecimentos de ensino. Os dados das estatísticas também possibilitam a realização de pesquisas por rede de ensino (pública, privada); dependência administrativa (federal, estadual, municipal, privada); etapas e modalidades de ensino, além de atributos da pessoa (alunos e docentes): gênero (masculino, feminino), faixa etária, cor/raça, entre outros. (INEP, 2023, recurso *online*)

Posterior ao processo de coleta, esses dados foram organizados no *software* Microsoft Excel, possibilitando a construção de gráficos e tabelas para posteriores análises. Trazer a visão nessas linguagens permite melhor identificação e elucidação dos dados para os leitores em questão.

Os dados qualitativos permitem uma inter-relação e contribuições com o pensamento decolonial para pensar a questão da intersecção da deficiência. Nesse sentido, ressalta-se a necessidade de utilização da abordagem de uma análise sistemática e organizada de tais dados qualitativos para que seja possível compreender os discursos que são tidos neste processo (GIL, 2002).

Esse ponto traz ao texto a possibilidade de utilizar de uma referência base da bibliografia e trazer indagações por parte de bibliografias presentes, como é o caso que se objetiva neste texto. Para melhor organização e elucidação do texto, organizou-se da seguinte forma: apresentação da concepção decolonial e da coloniedade do conhecimento e do ser; as concepções de educação inclusiva; os debates que ambas as áreas podem permitir; além de considerações sobre o trabalho aqui realizado.

2 A COLONIALIDADE E A QUESTÃO DA DEFICIÊNCIA

O processo de colonização e a colonialidade intrínseca deste processo carrega questões relacionadas a um processo de controle social, seja pela questão do ser, do saber e também do poder (QUIJANO, 2005). Neste sentido, essa relação traz consigo um caráter do poder econômico e social, fazendo com que as disputas – econômicas, sociais – ocorram de forma desigual, o que demonstra a necessidade de se pensar um processo interseccional em contextos colonizados. Nesse sentido, Mariátegui (2008) reforça essa visão ao trazer a perspectiva indígena para este debate, uma vez que no contexto latino-americano a dominação sobre os povos indígenas e suas terras ocorrem com base num processo colonial. Ademais, ele também aponta a necessidade de

democratizar as relações sociais para que haja uma possibilidade de organizar e equalizar para que seja possível democratizar as relações sociais. Nessa perspectiva, é necessário ter em mente a compreensão desse processo como um produto de um sistema capitalista e que isso promove uma necessidade de subversão deste sistema para a democratização de oportunidades.

Ao trazer o debate sobre a inclusão escolar, pensar essas questões é demonstrar uma emergência de um debate que necessita ter suas raízes estabelecidas. Como Gilberta Jannuzzi (2004) aponta, em seu artigo “Algumas Concepções de Educação do Deficiente” auxilia a compreender algumas visões acerca das práticas educacionais para/com este público. É nesse processo que é relevante pensar nas condições sociais, econômicas e históricas que a sociedade se insere. Com essa perspectiva, ela faz a divisão em três blocos na qual são:

A – As que se centram principalmente na manifestação orgânica da deficiência, procurando meios de possibilitar-lhe a vida. Consideram preponderantemente um lado da questão, tentando a capacitação da pessoa para a vida na sociedade. Denomino-as: A1) Médicopedagógica e A2) Psicopedagógica.

B – As que procuram estabelecer conexão entre a deficiência e o contexto em que ela se situa, enfatizando o outro lado do problema: B1) a que coloca acento principal no contexto e a educação passa a ser preparação para ele – Economia da Educação ou Teoria do Capital Humano; B2) as que se centram principalmente na educação como a redentora, a única responsável pela transformação contextual. B2.1) Integração e B2.2) Inclusão.

C – A que procura considerar os dois lados da questão: a complexidade do indivíduo num momento histórico específico. Pensa a educação como momento intermediário, como mediação, condicionada pelo contexto socioeconômico-político-cultural, mas com autonomia relativa capaz de atuar na transformação desse contexto. (JANNUZZI, 2004, p. 10-11)

A deficiência em contextos de dominação teve por muito tempo uma visão que reforçava um papel orgânico da deficiência e, com isso, um processo de um “não-ser” e um “ser inferior”. A perspectiva biológica sobre estes corpos retira a humanidade e os marginalizam nas concepções dos seres. Ademais, se somasse com a categoria raça, seus corpos seriam ainda mais inferiorizados e a busca por sua segregação e institucionalização era vista como necessidade.

Em um processo de poder, “a dominação é o requisito da exploração, e a raça é o mais eficaz instrumento de dominação que, associado à exploração, serve como classificador universal no atual padrão mundial de poder capitalista” (QUIJANO, 2005, p. 138). É neste caminho que se demonstra a necessidade de pensar a decolonialidade

como um processo de redistribuição do poder – entendido também como o conhecimento – a grupos que foram historicamente marginalizados, promovendo uma decolonialidade do poder. É de se indagar o processo de colonialidade que foi exercida sobre os indivíduos com deficiência, onde, muitas vezes, nem a sua presença enquanto ser era considerada. Entender também que a presença desses sujeitos em ambientes escolarizados era um aspecto de reforçar os privilégios de raça e poder econômico.

A criação – e o fomento – de uma perspectiva racista que reforça as questões raciais como um agregador nos estigmas de estudantes com deficiência promove processos excludentes no processo de escolarização (SCHOLZ, 2017). Este sistema de opressões é reforçado ao passo que as opressões não são excludentes, mas sim cumulativas. Michelle Pereira (2016, p. 129) esclarece essa situação: “Quer os grupos tenham ou não distinções quanto sua ascendência racial e sua aparência, o aspecto saliente desta relação é o fato de estarem ligados de um modo que confere a uns recursos maiores de poder que aos outros.” A questão interseccional possibilita compreender e pensar como os sistemas de opressões acumulam forças dentro da busca de uma idealização sobre aqueles que não fazem parte de um corpo idealizado.

Dentro das questões vividas no contexto latino-americano, a presença de um passado colonial e a detenção de grandes terras por parte de uma elite branca e europeia reforça a ida de pessoas pobres e não-brancas para as áreas mais marginalizadas e precarizadas dos municípios. Neste sentido, o acesso e a disponibilidade de aparatos públicos que atendessem a esse público também sofrem com este processo de precarização, tendo consigo a uma segregação pensada como centro-periferia – algo que Milton Santos (2002) denominaria como espaços luminosos e opacos.

No contexto educacional, ao adentrar na realidade brasileira, Dalila Oliveira e Ana Saraiva (2015) reforçam essas divisões ao pensar os processos sobre a universalização da educação, ao mesmo tempo que é construída uma escola pobre para os pobres. Pensar nessa perspectiva possibilita entender um processo de segregação urbana e social – em que as categorias de raça e classe – não podem deixar de serem debatidas. Nesse contexto, a política age como uma reforçadora das diferenças e, conseqüentemente, a promoção de uma vulnerabilidade. Há, portanto, um processo de produção e reprodução de desigualdades que são postas com as realidades que são existentes (LEGUIZAMÓN, 2007).

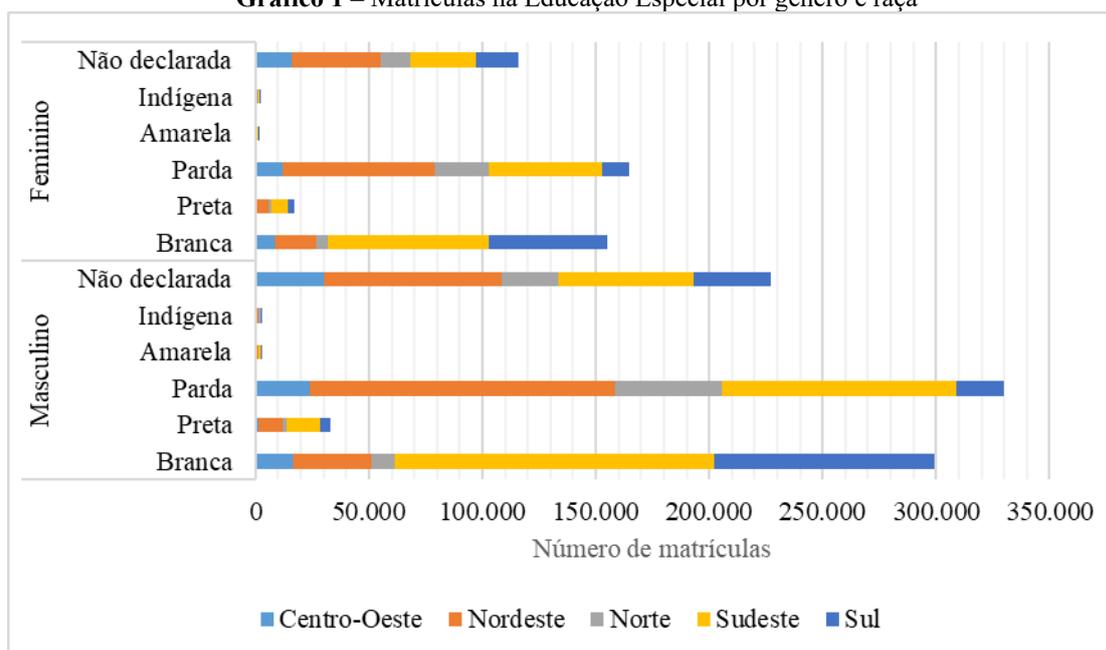
Por parte dessas questões que é demonstrado a necessidade de um processo de subversão das ordens que eram anteriormente estabelecidas. Para compreender de forma

aprofundada o processo de escolarização de pessoas com deficiência é necessário pensar de uma forma que interseccione raça, gênero, classe e deficiência.

3 A INCLUSÃO ESCOLAR EM CONTEXTOS SULEADOS

Ao analisarmos os dados disponibilizados por meio do INEP Data (2023) referente as matrículas no ano de 2021, é possível verificar o tamanho da população matriculada na Educação Especial por gênero e raça, além da localização. Nesse sentido, duas questões se emergem de forma muito específicas: o tamanho da população negra – junção da população preta e parda – e também o número de estudantes não declarados. A população negra na Educação Especial é a grande maioria presente nas matrículas, trazendo uma necessidade de que fortaleça estudos sobre esta questão. No que tange à população indígena, verifica-se diversas questões, como o seu baixo percentual. O gráfico 1 possibilita melhores visualizações desta questão:

Gráfico 1 – Matrículas na Educação Especial por gênero e raça



Fonte: Elaboração própria com base em dados do INEP Data (2023).

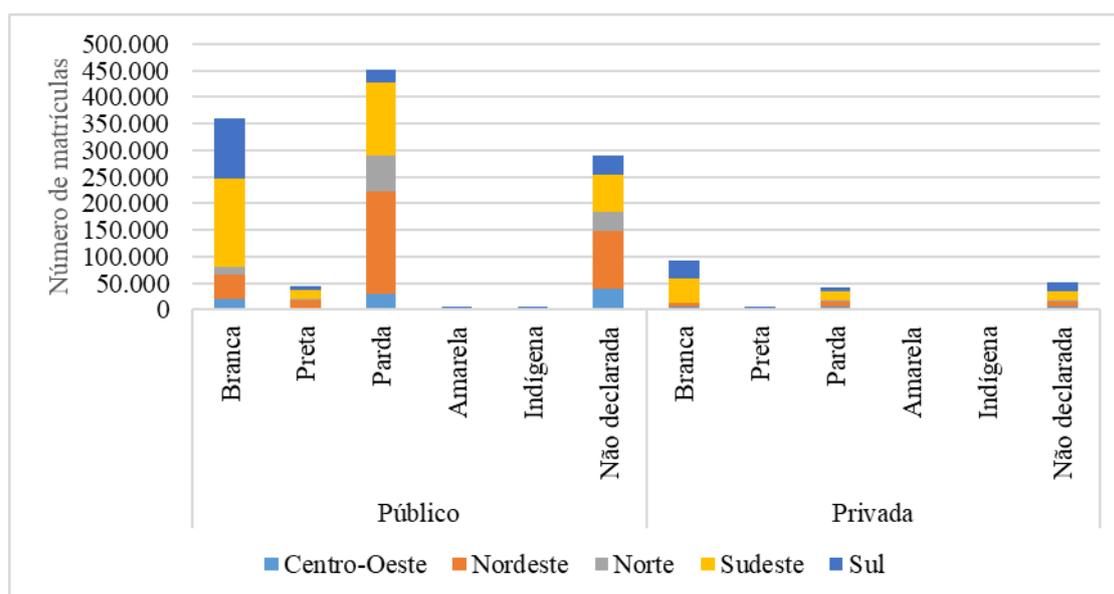
Esses dados também apontam para uma questão da presença feminina na Educação Especial. Este processo possibilita uma maior reflexão sobre alguns pontos centrais no debate: as mulheres tem um menor acesso à escolarização e/ou a

diagnósticos³? A presença de mulheres negras é quase a metade em comparação dos homens negros, este processo de subjeção das presenças femininas negras na educação reforça o papel e a necessidade de pensar as intersecções presentes. Uma característica importante de ser apontado é também a questão voltada para a não-declaração da cor/raça de uma grande parcela dos estudantes, o que gera reflexões se é por causa de uma recusa de preenchimento e – maiores dificuldades para evidenciar o cenário brasileiro – ou se é fruto de um reforço do colorismo na declaração destes estudantes.

Nestas reflexões, cabe apontar uma consideração de Ferguson e Ferguson (1998), citado por Enicéia Mendes (2006, p. 395), ao demonstrar a necessidade de compreender o perfil desses estudantes que se inserem nas escolas: “a inclusão é para todos, ou só para alguns?”. Pensar o processo educacional por meio de políticas é refletir sobre o grupo político que o elaborou e também os interesses que poderiam estar inseridos nelas, levando ao questionamento: qual o perfil social desses sujeitos? Cabe aqui apontar a relevância de pensar o histórico do papel dos movimentos sociais e suas lutas como formas de garantir seus direitos, as legislações e dispositivos políticos. Seria possível pensar, então, que a colonialidade exercida durante séculos na América Latina promove essa segregação e marginalidade desses sujeitos, uma vez que há um histórico de produções de desigualdades e, também, de uma colonialidade de um poder, do ser e do saber.

Ao refletir sobre o processo os *locus* de acesso para estes públicos, vale a pena refletir sobre como os dados de matrícula se apresentam com base na dependência administrativa (Gráfico 2):

³ Ao pensar o acesso ao diagnóstico é voltado à obtenção do laudo médico para os indivíduos e, devido a questões burocráticas, implica na possibilidade de acessar benefícios sociais e assegurar direitos com/para este público.

Gráfico 2 – Matrículas na Educação Especial por raça e dependência administrativa (2021)

Fonte: Elaboração própria com base em dados do INEP Data (2023).

Uma questão a ser apontada é a prevalência de estudantes negros – população negra mais parda – na educação pública em comparação ao ensino privado. Cabe aqui ressaltar que não é uma crítica ao papel das escolas públicas na escolarização deste público, apenas uma questão relevante de ser pontuada por questões de diferenças econômicas dos públicos que acessam estes espaços. Entender este *locus* pode possibilitar reflexões sobre condições de acesso e suportes no ambiente escolar.

Ainda que o gráfico demonstra a predominância de estudantes pretos e pardos no ensino público, a partir dos dados apresentados, nota-se – no ensino privado – a presença majoritária de estudantes brancos, reforçando uma perspectiva destas instituições como *locus* de agregação do capital. Em muitos casos, a presença de estudantes no setor privado de ensino acaba por ditar as possibilidades e oportunidades de progressão nos níveis mais avançados de ensino, gerando – ou não – oportunidades de ascensão social e/ou econômica. Neste sentido, as escolas públicas atendem a maior parcela da população – seja ela branca, negra ou indígena – e as privadas ainda tem um total predomínio da presença branca – o oposto do que ocorre nas públicas.

Nesse ponto, outras relações podem ser pensadas no contexto brasileiro. Ao verificarmos os dados de estudantes com deficiência em classes comuns e em classes exclusivas, é possível verificar que a categoria raça tem um grande encaminhamento para essa institucionalização. É um dado grave ao pensar que as demandas que, muitas vezes, são postas são escanteadas e não tem o seu debate na perspectiva educacional. O

processo de institucionalização seria, então, um processo de colonização dos corpos com deficiência, na qual seria uma expressão da colonialidade do ser. Os corpos negros e indígenas se colocam, portanto, num ambiente de institucionalização e de suas perspectivas e subjetividades negadas no processo de escolarização. O aspecto privativo das escolas é uma forma de assegurar o *locus* de atendimento fora do ambiente inclusivo, na sala de aula regular, como pode ser visto na tabela 1:

Tabela 1 – Número de matrículas em escolas privadas regulares e especializadas no Brasil (2021)

	REGULAR	ESPECIALIZADA
Branca	36.888	56.458
Preta	1.553	4.334
Parda	16.307	25.781
Amarela	339	420
Indígena	54	261
Não declarada	22.212	29.775

Fonte: Elaboração própria com base em dados do INEP Data (2023).

Esta organização em partes especializadas, com aporte e financiamento estatal tem efeitos em um processo de terceirização e privatização das obrigações estatais. Este processo pode ser pensado, conforme Gary Anderson (2017) como um processo de reformulação de práticas docentes e que, conseqüentemente, afetam as condições dos discentes. Este momento se resalta com base em atuação do neoliberalismo com/para as subjetividades dos sujeitos que estão envolvidos neste processo e a força e presença do capital nos processos educativos.

Ao pensarmos os contextos específicos e característicos da América Latina, é possível pensar como as localizações diferenciadas, isto é, as terras indígenas, os assentamentos e as áreas remanescentes de quilombos, tem-se uma nova perspectiva e também um papel essencial para debater. Entende-se que estas localidades se configuram com suas particularidades e questões voltadas para o entendimento e suas características históricas, culturais e nacionais para o desenvolvimento de seu povo. É nesse sentido que cabe aqui trazer Mariátegui (2008)⁴ ao debater, a quase um século atrás, a questão de como as questões indígenas se entrelaçam com um aspecto capitalista e dominação do capital.

⁴ Entende-se que os estudos tratam da realidade peruana, porém, devido ao contexto semelhante de exploração e sua proximidade geográfica, Mariátegui tem um caráter explicativo muito relevante.

Ao aprofundarmos na questão indígena, em especial nas terras indígenas, verifica-se um contexto em que o debate é necessário, devido à grande presença de sua população nestas localidades. Como Eduardo Galeano (2016, p. 80) coloca: “A expropriação dos indígenas – usurpação de suas terras e de sua força e trabalho – foi e é simétrica ao desprezo racial, que por sua vez se alimenta da objetiva degradação das civilizações destruídas pela conquista”. Nesse passo, entender este povo e colocar o seu destaque é relevante para que caminhe em passos contrários à esta questão.

Tabela 2 – Matrículas da Educação Especial em terras indígenas (2021)

TERRA INDÍGENA						
LOCALIDADE DA ESCOLA	Branca	Preta	Parda	Amarela	Indígena	Não declarada
CENTRO-OESTE	5	1	21	0	362	24
NORDESTE	37	6	180	1	884	135
NORTE	3	4	95	2	952	42
SUDESTE	0	0	4	0	140	2
SUL	6	1	5	0	293	5
BRASIL	51	12	305	3	2.631	208

Fonte: Elaboração própria com base em dados do INEP Data (2023).

Neste sentido de pensarmos as populações originárias, no caso do Brasil, é importante irmos além neste processo de reconhecimento de suas origens e culturas. Com isso, é importante não deixarmos de analisar os contextos particulares que o cerceiam. Neste ponto, é possível verificar também a presença de comunidades quilombolas como *lócus* de resistência e perpassa de uma cultura ancestral. Ao verificarmos os dados de matrículas em Educação Especial em áreas remanescentes de quilombos, tem-se o destaque para a população negra. Nesse sentido é necessário trazer a questão do histórico brasileiro de segregação da população negra, em que seu processo de escravidão se torna marco ao ser o último país das Américas a abolir este processo (VELLOZO; ALMEIDA, 2019). É nesta perspectiva que os quilombos se configuram como um território para a leitura e aspectos da resistência da população negra no Brasil.

Com isso, pensar estas questões é de extrema relevância para o debate o contexto interseccional com/para estes estudantes, configurando um ambiente específico que não pode ser ausentado dos debates sobre raça, educação, classe e deficiência. A Tabela 3 permite verificar o quantitativo e verificar sua presença em grande quantidade nas regiões Nordeste e Norte:

Tabela 3 – Matrículas da Educação Especial em áreas remanescentes de Quilombos (2021)

ÁREA REMANESCENTE DE QUILOMBOS						
LOCALIDADE DA ESCOLA	Branca	Preta	Parda	Amarela	Indígena	Não declarada
CENTRO-OESTE	76	30	150	2	0	254
NORDESTE	287	658	2.336	30	5	1.716
NORTE	40	134	420	1	1	174
SUDESTE	112	110	365	0	0	147
SUL	359	47	76	1	0	37
BRASIL	874	979	3.347	34	6	2.328

Fonte: Elaboração própria com base em dados do INEP Data (2023).

Compreender este grupo é necessário para entender as particularidades presentes na América Latina. No Brasil, de acordo com o Relatório do Vidas Negras com Deficiência Importam (VNDI, 2022; 2023), em colaboração com a *Minority Rights Group* e a Universidade de *York*, a população quilombola enfrenta questões de dificuldades de acesso, permanência e sucesso. Muitas das legislações que asseguram o currículo quilombola ainda apresentam dificuldades de serem cumpridas e tem a necessidade de se pensar políticas específicas para estudantes quilombolas com deficiência.

Outro ponto de destaque são as áreas de assentamento, trazendo consigo a presença de grupos que tem suas especificidades sociais, econômicas e históricas no âmbito de organização da sociedade e, conseqüentemente, da educação. Pensar as áreas de assentamento demonstra uma perspectiva de relações rural-urbano, contemplando essa visão de um distanciamento e marginalização de oportunidades.

Compreender este contexto reforça uma visão necessária de conflitos políticos e ideológicos que circunscrevem a história dos assentamentos. Entender este processo demonstra pensar características como a marginalização perante alguns meios, além de uma falta de valorização e de seus direitos serem assegurados (SOUZA, 2012). Maria Antônia de Souza (2012) nos permite refletir sobre o processo de diferenças e diversidades destes povos específicos:

Afinal, discutir identidades e culturas tão específicas como a dos indígenas, povos das florestas, ribeirinhos, caiçaras, ilhéus, quilombolas, faxinalenses, assentados, acampados, mulheres camponesas, entre outras, exige esforço pedagógico e político. Corre-se o risco de mascarar as diferenças e diversidades em nome da igualdade. (SOUZA, 2012, p. 760)

Analisar os dados de matrícula destas áreas permite refletir um agrupamento específico destes territórios (Tabela 4). Com isso, cabe a necessidade de pensar contextos específicos com/para estes estudantes.

Tabela 4 – Matrículas da Educação Especial em áreas de assentamento (2021)

LOCALIDADE DA ESCOLA	ÁREA DE ASSENTAMENTO					
	Branca	Preta	Parda	Amarela	Indígena	Não declarada
CENTRO-OESTE	190	18	338	4	3	473
NORDESTE	408	137	2.489	19	8	1.373
NORTE	257	66	1.652	7	7	1.083
SUDESTE	97	20	219	2	0	74
SUL	399	17	145	1	1	126
BRASIL	1.351	258	4.843	33	19	3.129

Fonte: Elaboração própria com base em dados do INEP Data (2023).

A influência capitalista se coloca nas mais diversas formas, como é o caso do caráter filantrópico e benevolente que se apresenta em algumas políticas públicas. Para tal, pode-se pensar as questões que o Decreto n.º 10.502/2020 (BRASIL, 2020) traz consigo, como meio de cercear o direito a educação de estudantes com deficiência e neurodivergentes, reforçando uma institucionalização deste público em instituições segregadas - que são financiadas pelo Estado (SANTOS; MOREIRA, 2021). Esse projeto político se colocou em xeque com interesses provindos de um governo bolsonarista com norte para uma prática de segregação escolar (SANTOS; MOREIRA, 2021; SCHABBACH; ROSA, 2021; ROSA; LIMA, 2022).

Nesse exemplo, a interseccionalidade se coloca como aspecto relevante de estudo, principalmente ao verificar os estudantes negros, uma vez que estes muitas vezes são colocados à margem da sociedade. Como bem pontuado pela ativista Luciana Viegas, do movimento Vidas Negras com Deficiência Importam (VNDI), essa prática e a perspectiva normativa com um viés médico influi que:

O olhar médico sobre os processos de aprendizagem dos alunos prejudica e faz com que a gente patologize comportamentos, tirando o direito da criança com deficiência de ser quem é. **Essa prática é mais recorrente em alunos periféricos e pretos**, mas todas essas problemáticas, dentro da escola, não são em função da nossa deficiência e, sim, em função de um sistema educacional que não inclui e nem investe em inclusão. A mentalidade capacitista de toda a comunidade escolar somada à falta de debates sobre como o capacitismo **oprime e atinge pessoas com deficiência e pessoas pretas com deficiência - sobretudo, na favela - faz com que nos enganemos que nosso inimigo é a diversidade, e não a falta de diversidade nos espaços escolares.** (STF, 2021, p. 417-418, grifo nosso)

Esta questão se mostra mais clara quando apresentamos situações concretas para a situação, como ocorreu com Genivaldo de Jesus Santos, de 38 anos, que possuía esquizofrenia, assassinado por policiais (G1, 2022). Mas essa situação infelizmente é recorrente, como foi noticiado o caso de *bullying* de uma estudante negra autista ocorrido em Natividade, Rio de Janeiro (MARINHO; RIBEIRO; BUSTILHO; 2023). Pensar a questão interseccional não é só algo relevante nos estudos sobre deficiência, mas se coloca como uma questão emergencial e extremamente necessária. Verificarmos as relações de poder que são exercidos sobre estes corpos e as suas ausências em debates e pesquisas educacionais reforçam um processo de colonização destes seres que, por muito tempo, buscaram a luta de serem ao menos considerados como seres e terem suas particularidades respeitadas.

4 DECOLONIZANDO A INCLUSÃO: CONSIDERAÇÕES AINDA INICIAIS

Enquanto a colonialidade dos aspectos estiver incrustada nas pesquisas e nas políticas públicas, os seres continuarão sendo colonizados. Passos são necessários a serem tomados para que altere este *status quo*. Como Anibal Quijano (2005, p. 139) apresenta, existe a necessidade de nós – latino-americanos – representarmos as particularidades e fortalecermos o nosso ser: “é tempo de aprendermos a nos libertar do espelho eurocêntrico onde nossa imagem é sempre, necessariamente, distorcida. É tempo, enfim, de deixar de ser o que não somos”.

Indaga-se então: quais as contribuições que o pensamento decolonial pode trazer no campo de estudos da educação inclusiva? É nesse caminho que a ideia da colonialidade do ser – e no caso das pessoas com deficiência o não-ser – é uma forma de assegurar a saída da visão europeia e pragmática de formas de padrões e ditas “ideais” de ser.

A construção deste pensamento decolonial deve ir além de como campo de pensamento, mas tendo a necessidade de se tornar intrínseco em questões teóricas e metodológicas de apontamentos sociais que analisam contextos sociais que foram atingidos pela colonização. A perspectiva de pensar recortes raciais, de gênero e classe permite que seja pensado as compreensões de diferentes realidades, principalmente inseridas num contexto que se colocou por muito tempo num processo de colonização, é necessário para contextualizar as realidades latino-americanas. A busca por

compreender as particularidades desses povos é uma abordagem que ressalta a urgência deste debate.

Se há uma busca por uma educação inclusiva, não se deve esquecer de que o significado deste termo remete a uma conceituação que abrange todos os indivíduos que estão à margem dos espaços sociais. Isto é, para pensar e buscar a educação inclusiva é de fundamental importância que todas as estratégias e políticas voltadas para a educação tenha como intrínseca a relevância do pensamento interseccional e que haja o reconhecimento da diversidade como rumo e direcionamento.

A concepção da sociedade e de seus estudos passou por um processo muito longo de uma construção de um pensamento eurocentrado, que esquece de particularidades que (r)existem fora deste centro de pensamento hegemônico. O passo que traz as interseccionalidades debatidas neste trabalho revelam a necessidade de entender essas distintas realidades, na qual se inserem em um território de disputas de poder e resistência. Cabe aqui, portanto, a necessidade de novos estudos que busquem pensar as realidades latino-americanas no campo da Educação Especial e, além do mais, reforçar a elaboração e promoção de políticas públicas que entendam e compreendam as necessidades e particularidades destes grupos. Para tal, é crucial que os campos de estudos relacionados às pessoas com deficiência incorporem esta realidade.

AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa de Minas Gerais (FAPEMIG).

REFERÊNCIAS

ANDERSON, Gary. Privatizando subjetividades: como a nova gestão pública (NGP) está criando o “novo” profissional da educação. **RBP**, v. 33, n. 3, p. 593-626, set/dez. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. **PNEE: Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida**. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação – Brasília; MEC. SEMESP. 2020. 124p.

G1. **Homem morre após ser abordado e colocado em porta-malas de viatura da PRF em Sergipe; veículo estava tomado por fumaça**. 2022. Disponível em: <https://g1.globo.com/se/sergipe/noticia/2022/05/25/homem-morre-apos-abordagem-de-policiais-rodoviaros-federais-em-umbauba.ghtml>. Acesso em: 23 abr. 2023.

- GALEANO, Eduardo. **As veias abertas da América Latina**. L&PM, 2016.
- GALEANO, Eduardo. **De pernas pro ar: A escola do mundo ao avesso**. L&PM, 2018.
- GIL, Antonio Carlos et al. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.
- INEP. **Censo da Educação Básica**. 2023. Disponível em: <https://inepdata.inep.gov.br/analytics/saw.dll?Dashboard>. Acesso em: 22 abr. 2023.
- JANUZZI, Gilberta. Algumas concepções de educação do deficiente. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 25, n. 3, 2004.
- LEGUIZAMÓN, Sonia Alvarez. A produção da pobreza massiva e sua persistência no pensamento social latino-americano. In: CIMADAMORE, Alberto; CATTANI, Antonio. **Produção de pobreza e desigualdade na América Latina**. Porto Alegre: Tomo Editorial/CLASCO, 2007.
- MARIÁTEGUI, José Carlos. **Sete ensaios de interpretação da realidade peruana**. São Paulo: Expressão Popular: CLACSO, 2008.
- MARINHO, Rodrigo; RIBEIRO, Amanda; BUSTILHO, Lilia. **Aluna com autismo é vítima de bullying dentro de escola, vídeos repercutem e geram protesto em Natividade, RJ; VÍDEO**. 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/rj/norte-fluminense/noticia/2023/03/31/aluna-com-autismo-e-vitima-de-bullying-dentro-de-escola-videos-repercutem-e-geram-protesto-em-natividade-rj-video.ghtml>. Acesso em: 23 abr. 2023.
- MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista brasileira de educação**, v. 11, n. 33, p. 387-405, 2006.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade; SARAIVA, Ana Maria Alves. A relação entre educação e pobreza: a ascensão dos territórios educativos vulneráveis. **ETD Educação Temática Digital**, v. 17, n. 3, p. 614-632, 2015.
- PEREIRA, Michelle Melina Gleica Del Pino Nicolau. **Deficiência, raça e gênero: análise de indicadores educacionais brasileiros**. Programa de estudos Pós-graduados em Educação: História, Política, Sociedade. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2016.
- QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.) **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Perspectivas latino-americanas. Colección Sur Sur. Clacso. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, setembro 2005. Disponível em: http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sursur/20100624103322/12_Quijano.pdf. Acesso em: 28 mar. 2023.
- ROSA, Júlia Gabriele Lima da; LIMA, Luciana Leite. Muda o governo, mudam as políticas? O caso da política nacional de educação especial. **Revista Brasileira de Educação**, v. 27, 2022.

SANTOS, Élide Cristina da Silva de Lima; MOREIRA, Jefferson da Silva. A “Nova” Política de Educação Especial como afronta aos Direitos Humanos: análise crítica do Decreto 10.502/2020. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade-REED**, v. 2, n. 3, p. 156-175, 2021.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. Edusp, 2002.

SCHABBACH, Letícia Maria; ROSA, Júlia Gabriele Lima da. Segregar ou incluir? Coalizões de defesa, ideias e mudanças na educação especial do Brasil. **Revista de Administração Pública**, v. 55, p. 1312-1332, 2022.

SCHOLZ, Danielle Celi dos Santos. **Alunos negros e com deficiência: uma produção social de duplo estigma**. 129f. 2017. Tese de Doutorado. Dissertação (Mestrado)– Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul Porto Alegre, Biblioteca Depositária: FACED.

SOSA, Mercedes. (1993). **Solo le pido a Dios**. En 30 años [CD]. Buenos Aires, Argentina: PolyGram Discos S.A.

SOUZA, Maria Antônia de. Educação do campo, desigualdades sociais e educacionais. **Educação & Sociedade**, v. 33, p. 745-763, 2012.

STF. **ADI 6590**: transcrições da audiência pública. TRANSCRIÇÕES DA AUDIÊNCIA PÚBLICA. 2021. Disponível em: https://www.stf.jus.br/arquivo/cms/audienciasPublicas/anexo/ADI6590._Transcricoespdf.pdf. Acesso em: 22 abr. 2023.

VELLOZO, Júlio César de Oliveira; ALMEIDA, Silvio Luiz de. O pacto de todos contra os escravos no Brasil Imperial. **Revista Direito e Práxis**, v. 10, n. 3, p. 2137–2160, jul. 2019.

VIDAS NEGRAS COM DEFICIÊNCIA IMPORTAM (VNDI). **RELATÓRIO - A Situação das Pessoas Negras com Deficiência no Brasil**. 2023. Minority Rights Group International: Londres. Disponível em: https://vidasnegrascomdeficiencia.org/wp-content/uploads/2023/03/MRG_Brief_Brazil_PORT.pdf. Acesso em: 30 maio 2023.

VIDAS NEGRAS COM DEFICIÊNCIA IMPORTAM (VNDI). **Situação das pessoas negras com deficiência no Brasil**: Relatório Alternativo para a Comissão para a Eliminação da Discriminação Racial (CERD) - Revisão do Relatório Periódico do Brasil. 2022. 108ª Sessão do Comitê para a Eliminação da Discriminação Racial (CERD), Genebra, 14 de novembro - 2 de dezembro de 2022s. Disponível em: <https://minorityrights.org/wp-content/uploads/2022/10/CERD-Brazil-2022-PT.pdf>. Acesso em: 30 maio 2023.

(Recebido em agosto de 2023; aceito em setembro de 2023)