

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

IVAN VILAÇA DOS SANTOS

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E DECOLONIALIDADE: RELAÇÕES POSSÍVEIS

ALFENAS/MG

2025

IVAN VILAÇA DOS SANTOS

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E DECOLONIALIDADE: RELAÇÕES POSSÍVEIS

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação pela Universidade Federal de Alfenas. Área de concentração: Educação e Sociedade: Sujeitos, Ideias e Políticas
Orientador: Prof. Dr. André Luiz Sena Mariano

ALFENAS/MG

2025

Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal de Alfenas
Biblioteca Central

Santos, Ivan Vilaça dos .
Educação inclusiva e decolonialidade : relações possíveis / Ivan Vilaça dos Santos. - Alfenas, MG, 2025.
174 f. : il. -

Orientador(a): André Luiz Sena Mariano.
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Alfenas, Alfenas, MG, 2025.
Bibliografia.

1. Estudos Decoloniais. 2. Deficiência. 3. Colonialidade e Insurgência. 4. Educação Inclusiva. I. Mariano, André Luiz Sena , orient. II. Título.

A Banca examinadora
abaixo-assinada
aprova a
Dissertação apresentada
como parte dos
requisitos para a
obtenção do título de
Mestre em
Educação pela
Universidade Federal
de Alfenas. Área de
concentração:
Fundamentos da
Educação e Práticas
Educativas.

Aprovada em: 05 de fevereiro de 2025.

Prof. Dr. André Luiz Sena Mariano
Instituição: Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG)

Prof. Dr. Antônio Joaquim Severino
Instituição: Associação Educacional Nove de Julho (UNINOVE-SP)

Prof. Dr. Marcos Roberto de Faria
Instituição: Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG)



Documento assinado eletronicamente por **André Luiz Sena Mariano, Professor do Magistério Superior**, em 07/02/2025, às 13:05, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.unifal-mg.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1426133** e o código CRC **A084E962**.

Dedico aos meus amados avós Maria Helena e Valdomiro, cuja presença e apoio durante minha infância foram fundamentais para meu crescimento e desenvolvimento. Embora não estejam mais entre nós, suas memórias e ensinamentos continuam a me guiar e inspirar. Este trabalho é dedicado a vocês, em reconhecimento ao amor, apoio e sabedoria que sempre compartilharam comigo. Com saudade e eterna gratidão.

AGRADECIMENTOS

Ao chegar ao final desta jornada acadêmica, sinto-me profundamente grato a todos que me acompanharam nesta caminhada cheia de desafios e descobertas. Gostaria de dedicar algumas palavras de agradecimento a essas pessoas especiais.

Primeiramente, quero expressar minha eterna gratidão ao meu orientador, André Luiz Sena Mariano. Seu conhecimento e paciência foram minha bússola durante este percurso. Obrigado por acreditar no meu potencial, mesmo quando eu duvidava de mim mesmo, e por me guiar com tanto zelo e dedicação. Você me mostrou que a pesquisa é muito mais que um trabalho: é uma paixão.

Minha gratidão se estende à minha família, meu porto seguro. Aos meus pais, Gilmar e Leontina, por seu amor inabalável e apoio constante em cada decisão e a cada passo do caminho. Vocês sempre me incentivaram a buscar o melhor de mim mesmo. Às minhas irmãs, Michelle, Janaína e Iara, que me lembraram de que uma risada ou uma palavra de encorajamento pode fazer a diferença em um dia difícil.

Quero expressar minha imensa gratidão à minha esposa Daiane, cujo apoio incondicional e amor constante têm sido meu alicerce durante todo este processo. Sua paciência, compreensão e encorajamento tornaram possível a realização deste trabalho. Este é um esforço compartilhado, e sou eternamente grato por tê-la ao meu lado.

Agradeço também ao meu querido filho Henzo, cuja presença iluminada e alegria contagiante me inspiram e motivam a cada dia. E à minha amada filha Cecília por trazer tanta esperança e amor à nossa família. Suas existências são minha maior inspiração e fonte de força. Henzo e Cecília, vocês são a razão pela qual persisto e me dedico, e este trabalho é também para vocês.

Agradeço também aos meus sobrinhos Milena, Laisa, Emanuel, Luiz Miguel, Davi e Helena. A alegria e a energia de vocês são uma fonte constante de inspiração e felicidade para mim. Vocês todos têm um lugar especial em meu coração, e sou grato por tê-los em minha vida.

Meus amigos também merecem um agradecimento especial. Vocês foram meu alicerce nos momentos de desespero e a fonte de alegria nas celebrações das pequenas vitórias. Obrigado por compreenderem minhas ausências e, mesmo assim, estarem sempre por perto, com um sorriso e uma boa conversa quando eu mais precisava. Não posso esquecer de agradecer à Alline, que dedicou alguns minutos preciosos do intervalo escolar para me ouvir. Quem sabia que as pausas para o café na escola poderiam se transformar em sessões de consultoria acadêmica? Alline, sua paciência e disposição foram um verdadeiro presente e uma ajuda

inesperada. Muito obrigado por tornar meus desafios um pouco mais leves!

Um agradecimento especial à querida professora Regina Mandelo, que gentilmente me substituiu em meu trabalho, permitindo que eu viajasse a Alfenas para assistir às aulas. Sua generosidade e apoio foram essenciais para que eu pudesse continuar meus estudos e alcançar meus objetivos acadêmicos.

Gostaria de expressar minha profunda gratidão à Regina, ex-diretora da Escola Estadual Clóvis Salgado. Sua dedicação e apoio foram fundamentais, e serei eternamente grato por sua generosidade no momento ao qual mais precisei para realizar meu sonho.

Gostaria de expressar minha profunda gratidão ao curso Pré-Pós, idealizado pela Universidade Federal do Paraná, pela orientação valiosa na elaboração do meu projeto de pesquisa. Em especial, agradeço à tutora Kátia pelo acompanhamento individualizado, cuja dedicação e suporte foram fundamentais para o desenvolvimento deste trabalho

Por último, mas não menos importante, agradeço à Universidade Federal de Alfenas e todos os professores do programa por me proporcionar este espaço de aprendizado e descoberta, assim como pelos recursos que tornaram este projeto possível.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

Concluo estes agradecimentos com um coração cheio de gratidão e a certeza de que ninguém caminha sozinho. A todos vocês, minha mais sincera gratidão por tornarem esta conquista possível.

RESUMO

Descolonizar a educação inclusiva é um convite crítico para revisar as ideias europeias dominantes sobre justiça social, equidade, direitos humanos e igualdade de oportunidades, moldadas pela razão colonial. Essa perspectiva desafia a hegemonia do pensamento colonial, buscando ressignificar estruturas educacionais que perpetuam desigualdades e exclusões. Ao reconhecer e valorizar as diversas vozes e experiências de todos os estudantes, especialmente dos historicamente marginalizados, essa abordagem propõe um modelo de justiça social que reflete a diversidade e complexidade das sociedades contemporâneas. Esta pesquisa investiga a relação entre Inclusão e Decolonialidade, analisando de que forma as discussões da inflexão decolonial colaboram para pensar a Educação Inclusiva. Especificamente, investiga como as categorias conceituais da inflexão decolonial, tais como colonialidade do ser, do saber e do poder, e pedagogia decolonial, podem ajudar a construir outro olhar para a discussão da educação inclusiva. Além disso, analisa as relações existentes entre as categorias da educação inclusiva e suas potencialidades para pensar a ideia de pensamento fronteiriço, ou seja, de que forma a decolonialidade ajuda a reconhecer as práticas de resistência e insurgência com foco na educação especial. A pesquisa realiza uma revisão bibliográfica integrativa, permitindo a inclusão de estudos teóricos e empíricos, bem como diversas abordagens metodológicas, para oferecer uma compreensão abrangente do tema. Essa abordagem é adequada para integrar conceitos de diferentes áreas, como educação, estudos sobre a deficiência, sociologia e filosofia.

Palavras-chave: Estudos Decoloniais; Deficiência; Colonialidade e Insurgência; Educação Inclusiva.

ABSTRACT

Decolonizing inclusive education is a critical invitation to reconsider the dominant European ideas about social justice, equity, human rights, and equal opportunities, which have been shaped by colonial reasoning. This perspective challenges the hegemony of colonial thought by seeking to reframe educational structures that perpetuate inequalities and exclusions. By recognizing and valuing the diverse voices and experiences of all students, particularly those historically marginalized, this approach proposes a model of social justice that reflects the diversity and complexity of contemporary societies. This research investigates the relationship between Inclusion and Decoloniality, analyzing how decolonial inflection discussions contribute to rethinking Inclusive Education. Specifically, it examines how the conceptual categories of decolonial inflection, such as coloniality of being, knowing, and power, and decolonial pedagogy, can help to build a new perspective on the discussion of inclusive education. Additionally, it explores the relationships between inclusive education categories and their potential to conceptualize the idea of border thinking, that is, how decoloniality helps to recognize practices of resistance and insurgency with a focus on special education. The research employs an integrative bibliographic review, allowing for the inclusion of theoretical and empirical studies, as well as various methodological approaches, to provide a comprehensive understanding of the topic. This approach is suitable for integrating concepts from different fields, such as education, disability studies, sociology, and philosophy.

Keywords: Decolonial Studies; Disability; Coloniality and Insurgency; Inclusive Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 2 - Etapas da pesquisa bibliográfica.....	19
--	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - A Formação do Grupo Modernidade/Colonialidade - Um Marco na Reflexão Intelectual	83
Quadro 2 - Perfil dos membros do Grupo Colonialidade/Modernidade	85
Quadro 3 - Articulados através da diferença colonial e imperial segundo Mignolo	102
Quadro 4 - Os cinco desafios da Educação Inclusiva.....	144

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	A EXCLUSÃO SOCIAL AO LONGO DA HISTÓRIA.....	21
2.1	PRÉ-HISTÓRIA	21
2.2	ANTIGUIDADE.....	22
2.3	IDADE MÉDIA.....	29
2.4	IDADE MODERNA.....	30
2.5	IDADE CONTEMPORÂNEA	36
3	A DEFICIÊNCIA NO BRASIL, UMA ANÁLISE HISTÓRICA APÓS A COLONIZAÇÃO	46
3.1	A DEFICIÊNCIA NO PERÍODO COLONIAL	47
3.2	PERÍODO IMPERIAL	52
3.3	A DEFICIÊNCIA NO BRASIL REPÚBLICA.....	58
3.4	MARCOS LEGAIS NO BRASIL	62
4	INTRODUÇÃO AO PENSAMENTO DECOLONIAL	74
4.1	A EMERGÊNCIA DOS ESTUDOS PÓS-COLONIAIS E O DESAFIO AO EUROCENTRISMO: A ORIGEM DO GRUPO MODERNIDADE/ COLONIALIDADE	74
4.2	GRUPO MODERNIDADE/COLONIALIDADE: DESENVOLVIMENTO E MARCOS	81
4.3	EUROPA, EUROCENTRISMO, 1492 E A CONSOLIDAÇÃO DO PROJETO MODERNO	87
4.4	COLONIALISMO, COLONIALIDADE E DISCUSSÕES DECOLONIAIS.....	98
5	CRÍTICA DECOLONIAL À EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	115
5.1	DESCONSTRUÇÃO DO DISCURSO DA NORMALIDADE E DEFICIÊNCIA..	124
5.2	PERSPECTIVAS E PRÁTICAS DECOLONIAIS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	140

6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	161
	REFERÊNCIAS	164

1 INTRODUÇÃO

Minha jornada acadêmica e profissional tem sido marcada por desafios e superações que moldaram minha compreensão e paixão pela Educação Inclusiva. Iniciei minha graduação em Licenciatura em Educação Física na Faculdade Calafiori em 2010, mas tive que interromper meus estudos no ano seguinte devido a dificuldades financeiras. Esse contratempo, no entanto, não abalou minha determinação em seguir em frente. Com foco e resiliência, inscrevi-me no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e, em 2012, obtive uma bolsa integral pelo ProUni Programa Universidade para Todos (ProUni) para cursar Educação Física no Claretiano Centro Universitário, em Batatais-SP. Durante três anos, viajei setenta quilômetros diariamente, de segunda a sexta-feira, para concluir minha graduação.

Durante a graduação, tive a oportunidade de vivenciar uma série de acontecimentos incríveis que impactaram significativamente o meu desenvolvimento como estudante e futuro profissional. A trajetória acadêmica foi marcada por grandes realizações e uma intensa absorção de conhecimento, que moldaram minha compreensão e prática pedagógica. Dentre as diversas disciplinas cursadas, duas em particular tiveram um papel crucial em despertar meu interesse e aprofundar meu conhecimento na área da educação especial: Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e Fundamentos da Educação Física Inclusiva e Adaptada. Essas disciplinas foram os meus primeiros aprendizados significativos sobre a inclusão na educação física, e trouxeram à tona uma inquietação profunda e uma vontade de explorar mais a fundo esse campo de estudo.

A disciplina de LIBRAS me proporcionou uma compreensão mais ampla sobre a importância da comunicação inclusiva e sobre como a língua de sinais pode ser uma ferramenta poderosa para promover a inclusão de estudantes surdos em ambientes educacionais. Esta experiência me fez perceber a importância de aprender a comunicação e o ensino às especificidades de cada aluno, reconhecendo e valorizando suas habilidades e potencialidades. “Já em Fundamentos da Educação Física Inclusiva e Adaptada” ministrada pelo prof. Dr. Paulo Chereguini, então aprendi conceitos e práticas que visam a inclusão de estudantes com deficiência nas atividades físicas e esportivas. Aprendi sobre as adaptações necessárias para tornar essas atividades acessíveis a todos, independentemente de suas limitações físicas ou cognitivas. Essa disciplina não só ampliou meu entendimento sobre as diferentes formas de deficiência, mas também me inspirou a buscar maneiras de tornar a educação física um espaço inclusivo e acolhedor. Assim, esses primeiros aprendizados serviram como um ponto de partida para minha jornada na área da educação especial. Eles alimentaram minha motivação para continuar explorando e aprofundando meu conhecimento, com o objetivo de desenvolver

práticas pedagógicas que sejam inclusivas e humanizadas, capazes de valorizar a singularidade de cada aluno.

Ao entrar no mundo da docência, enfrentei limitações ao tentar incluir todos os alunos nas atividades que propunha. A percepção de que minha formação inicial não era suficiente para atender às necessidades de uma educação verdadeiramente inclusiva me motivou a buscar mais conhecimento. Em 2017, matriculei-me no curso de Especialização em Intérprete de Libras no Claretiano Centro Universitário, o que foi fundamental para aprofundar minha compreensão sobre a comunidade surda. Naquele mesmo ano, enquanto trabalhava no Projeto de Xadrez nas Escolas, desenvolvi um processo pedagógico específico para um aluno surdo, o que inspirou meu trabalho de conclusão de curso.

Meu entusiasmo pela Educação Especial me levou a buscar uma segunda especialização, desta vez em Educação Especial e Inclusiva pela Faculdade de Educação São Luís. Essa decisão surgiu da necessidade de entender não apenas a comunidade surda, mas todas as especificidades da Educação Especial. Em 2018, comecei a trabalhar na Escola Estadual São José, em São Sebastião do Paraíso, onde lidei com uma diversidade de alunos, incluindo alunos com Síndrome de Down, Transtorno do Espectro Autista e um aluno Surdo e Autista. Não obstante, a necessidade de aprofundar a educação inclusiva à minha área de atuação levou-me a iniciar uma especialização em Educação Física Escolar com Ênfase na Inclusão, também pela Faculdade de Educação São Luís. Esse curso permitiu-me compreender a importância da Educação Física no desenvolvimento integral dos alunos.

Já em 2021, meu interesse pela perspectiva decolonial foi ampliado ao participar da disciplina "Currículo e Formação Docente: Decolonialidade e Reflexões Contemporâneas", ministrada pelo professor Dr. André Luiz Sena Mariano e pela professora Dra. Cristiane Fernanda Xavier. Essa disciplina despertou em mim a consciência crítica sobre as narrativas eurocêntricas predominantes no sistema educacional e a necessidade de uma abordagem que valorize saberes locais e diversas perspectivas culturais.

Em 2022, devido à municipalização da Escola Estadual São José, tive a oportunidade de atuar como Professor de Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologia Assistiva (ACLTA), na Escola Estadual Clóvis Salgado. Essa experiência foi incrivelmente enriquecedora, permitindo-me aplicar diretamente os conhecimentos adquiridos durante a pós-graduação.

Deste modo, a escolha do tema "Educação Inclusiva numa Perspectiva Decolonial" reflete a confluência de minhas experiências pessoais e acadêmicas. Acredito que uma abordagem decolonial na Educação Inclusiva pode desafiar e transformar práticas educativas

tradicionais, promovendo uma inclusão que valoriza a diversidade cultural e epistemológica dos alunos. Estou comprometido em contribuir para um modelo educacional que reconheça e celebre as diferenças, proporcionando um ambiente de aprendizagem equitativo e enriquecedor para todos os estudantes. Portanto, minha motivação para escolher este tema está enraizada no desejo de contribuir para uma transformação significativa na educação especial, alinhando minha prática pedagógica com princípios de inclusão, justiça social e respeito à singularidade de cada aluno. Através desta pesquisa, espero poder oferecer insights e propostas que ajudem a construir uma educação humanizada e inclusiva.

Em complemento a essa perspectiva, é importante destacar que a educação especial tem sido objeto de crescente interesse e desenvolvimento ao longo das últimas décadas, com a implementação de políticas e práticas voltadas para a inclusão de pessoas com deficiência em sistemas educativos regulares. No entanto, as abordagens predominantes em educação especial ainda são amplamente influenciadas por perspectivas eurocêntricas e medicalizantes, que frequentemente desconsideram as especificidades culturais, históricas e sociais dos diversos grupos (Ocampo-González).

Historicamente, a deficiência tem sido entendida e tratada a partir de uma perspectiva médica, onde o foco principal é a "cura" ou "reabilitação" dos indivíduos para que se aproximem do padrão de normalidade estabelecido (França, 2013). Este paradigma, fortemente arraigado na modernidade, concebe a deficiência como uma condição a ser corrigida, e os indivíduos com deficiência são muitas vezes vistos como doentes, incapazes ou dependentes. Isso contribui para a construção de um imaginário social que marginaliza e exclui esses indivíduos, confinando-os a papéis sociais limitados e subalternos.

A construção da práxis da educação inclusiva é, em essência, uma operação pragmática e epistemológica. Envolve atenção ao desenvolvimento relacional do ser visto como múltiplas singularidades. A prática deve levar a um pensar-fazer que desvincule a centralidade ocidental e promova novas perguntas, reflexões e entendimentos (Ocampo-González, 2022). Isso implica interromper e questionar os significantes históricos que moldam nossa percepção da inclusão, que geralmente subordinam certos coletivos e agravam desafios ontológicos, reduzindo a existência de múltiplos grupos a uma luta por assimilação ou compensação.

A perspectiva decolonial, emergente como uma crítica às estruturas coloniais e hegemônicas, oferece um quadro teórico poderoso para repensar a educação especial. Esta abordagem questiona as bases coloniais do conhecimento e propõe a valorização dos saberes e práticas locais, culturais e históricas das comunidades marginalizadas. Ao desafiar as narrativas dominantes e incluir as vozes subalternas, a perspectiva decolonial promove uma visão mais

inclusiva e equitativa da educação especial. Uma interseção interessante que podemos observar entre os verbos incluir e descolonizar, ou de sua substantivação inclusão e descolonização, reside na luta contra toda forma de desumanização e na criação incessante de possibilidades outras Ocampo-González (2023). A inclusão, assim como a descolonização, é uma das escolhas mais assertivas para atuar em nosso presente, pois implica a construção de um pensamento alternativo que se define com, desde, por e para o outro, não para criar oposições binárias, mas para sustentar a comunalidade, seu atributo essencial. Esse pensamento alternativo é, por natureza, comunal; orientado, em sua finalidade, pela decolonização; e, em sua base, epistemologicamente situado.

Essa versão mantém as ideias centrais, mas busca reforçar o sentido de união e clareza do conceito. Além disso, ao considerar a deficiência como uma categoria socialmente construída e culturalmente mediada, a perspectiva decolonial desafia o domínio e controle sobre os corpos com deficiência, frequentemente justificados pelo discurso científico através da medicina e da psicologia (Oliveira, 2024). Este movimento não apenas desnaturaliza a deficiência, mas também abre espaço para novas formas de entender e abordar as necessidades educacionais especiais, fundamentadas no respeito e na valorização das experiências e saberes das próprias pessoas com deficiência. Oliveira (2024) argumenta que quando a pessoa com deficiência percebe as amarras da opressão da modernidade/colonialidade, ela denuncia seu processo de desumanização (Não-Ser) e anuncia a recuperação da sua humanidade roubada, ou seja, o anúncio de sua humanização (Ser). Assim, pensar no outro é remover raízes internas do individualismo e egocentrismo. É olhar o outro como complemento do seu eu. É se fazer sujeito na presença autêntica, recíproca e dialógica com o outro. Assim, o fazer deve ser pautado em uma perspectiva ética (Idem).

Fica claro a urgência de repensar a deficiência com novos modelos teóricos que contrapõem a visão medicalizada e de doença que confina as pessoas com deficiência a um imaginário de incapazes, doentes e dependentes. Além disso, é necessário discutir o paradigma da normalidade sobre o qual o projeto moderno da sociedade foi construído, que exclui a diferença (ocultando-a) ou a acolhe em condições precárias e para o mercado das políticas públicas. No projeto da modernidade, essa matriz continua com um domínio e controle sobre os corpos com deficiência que se justificam principalmente pelo discurso científico através da medicina e da psicologia. Os corpos anormais no sistema/mundo são considerados improdutivos e, novamente, a ciência é vista como a única capaz de alcançar a reabilitação, ou seja, a produtividade do corpo para que tenha uma vida normal. Quando isso não é possível, a deficiência é incluída nas estatísticas que permitem a solidariedade internacional e nacional,

que sustentam a formulação de políticas homogêneas e são construídas a partir do imaginário de vulnerabilidade (Campos, 2015).

Esta dissertação justifica-se pela necessidade urgente de repensar e reestruturar a educação especial a partir de uma perspectiva decolonial, a fim de promover a equidade e a justiça social. Ao desafiar as narrativas dominantes e valorizar os saberes subalternizados, espera-se contribuir para a construção de práticas educacionais mais inclusivas e representativas da diversidade cultural e social. Finalmente, a deficiência em uma perspectiva decolonial deveria nos permitir repensar novamente a desumanização entre essas linhas (deste lado e do outro/em cima ou embaixo) que criam mundos de injustiça e silenciamento. Além disso, a aplicação de uma perspectiva decolonial na educação especial pode revelar novas formas de entender e abordar as necessidades educacionais especiais, possibilitando o desenvolvimento de metodologias sensíveis às realidades culturais dos estudantes. Este estudo busca, portanto, não apenas contribuir para o avanço teórico no campo da educação especial. Portanto, a pesquisa proposta é relevante por buscar uma transformação paradigmática na educação especial, desafiando as estruturas coloniais e promovendo uma abordagem inclusiva e decolonial que reconheça e valorize a diversidade cultural, contribuindo para uma sociedade mais justa e equitativa.

Diante do exposto, esta pesquisa adota as teorias de Mignolo (2017) para propor um olhar outro para a Educação Inclusiva, sem desconsiderar as teorias e práticas eurocêntricas. Inspirada pela decolonialidade, busca-se uma alternativa que não pretende superar ou invalidar os paradigmas dominantes, mas abrir espaço para novas formas de pensar que ampliem as possibilidades educativas. Assim, a pesquisa reconhece as contribuições do moderno, do pós-moderno e de outras epistemes eurocêntricas, enquanto se propõe a questionar as cronologias impostas por essas teorias, valorizando conhecimentos e práticas de diferentes origens que possam dialogar com a inclusão de maneira mais plural e contextualizada.

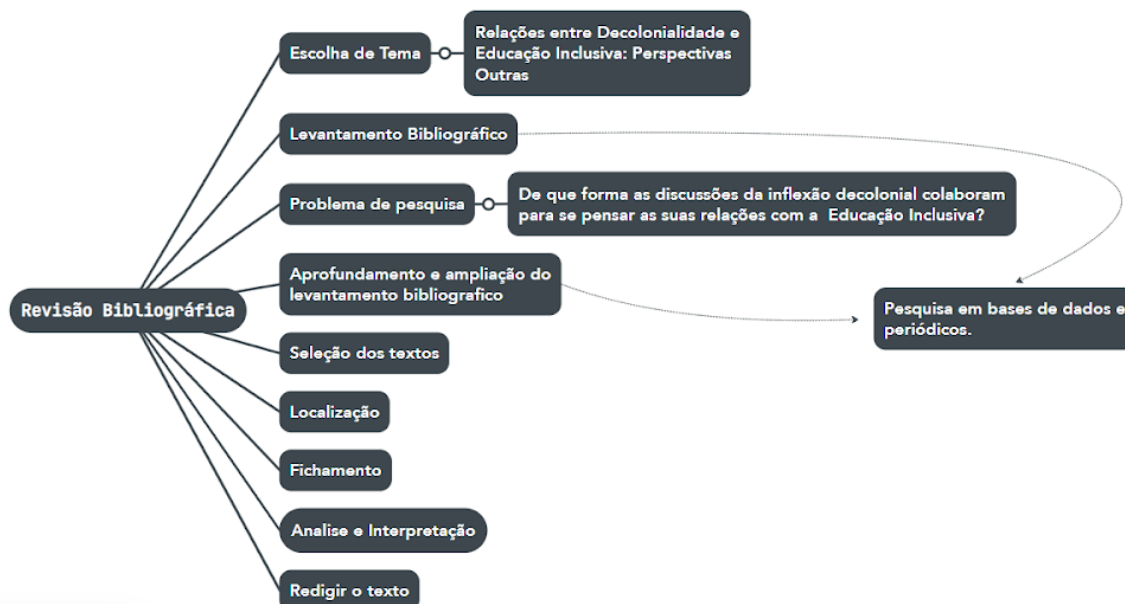
O problema de pesquisa central desta dissertação é de que forma as discussões da inflexão decolonial colaboram para se pensar as suas relações com a Educação Inclusiva? A educação especial, historicamente moldada por paradigmas eurocêntricos e medicalizantes, frequentemente negligencia as especificidades culturais e sociais dos diversos grupos. Esta pesquisa busca explorar como a perspectiva decolonial pode oferecer um quadro teórico alternativo e mais inclusivo, que valorize os saberes locais e subalternos, promovendo uma educação inclusiva e equitativa.

O objetivo geral deste estudo é Analisar de que forma as discussões da inflexão decolonial colaboram para se pensar as suas relações com a Educação Inclusiva. Para alcançar

esse objetivo, a pesquisa se propõe a investigar como as categorias conceituais da inflexão decolonial, tais como colonialidade do ser, do saber e do poder, e pedagogia decolonial, podem ajudar a construir outro olhar para a discussão da educação inclusiva. Além disso, pretende-se analisar as relações existentes entre as categorias da educação inclusiva e suas potencialidades para se pensar a ideia de pensamento fronteiro, ou seja, de que forma a decolonialidade ajuda a reconhecer as práticas de resistência e insurgência com foco na educação especial. Isso envolve compreender como a decolonialidade pode auxiliar no reconhecimento de práticas de resistência e insurgência, fundamentais para uma abordagem inclusiva na educação especial.

A metodologia desta dissertação é baseada em uma abordagem qualitativa, centrada na revisão da literatura existente sobre Educação Especial e as teorias decoloniais. Nesse entendimento, Guerra (2014) compreende que essa abordagem tem a capacidade de favorecer uma maior intimidade em relação ao fenômeno a ser investigado. Portanto, por ter sido considerada mais ampla e, ao mesmo tempo, profunda, para tratar dos conteúdos sobre Educação Especial e a Decolonialidade, optou-se por seguir as etapas propostas no artigo “A Pesquisa Bibliográfica: Princípios e Fundamentos”, escrito por Angélica Silva de Sousa, Guilherme Saramago de Oliveira e Laís Hilário Alves. Assim, iniciou-se com o levantamento de fontes para identificar e reunir materiais confiáveis e relevantes para o tema de estudo, buscando em bibliotecas, bases de dados e na internet. Em seguida, na leitura das obras, foi essencial dedicar-se à leitura exploratória, seletiva e crítica dos textos consultados para selecionar e classificar as informações pertinentes. Posteriormente, realizou-se a etapa de análise crítica para avaliação da veracidade dos dados e identificação de possíveis incoerências ou contradições nas fontes. Após isso, o fichamento foi realizado para organizar as informações coletadas, registrando os principais pontos, ideias e dados relevantes que seriam utilizados na elaboração do trabalho final. Por fim, com as informações organizadas, procedeu-se à elaboração do trabalho, estruturando-o de acordo com as normas acadêmicas e incorporando as referências bibliográficas consultadas. Estas etapas podem ser visualizadas na figura abaixo:

Figura 1 - Etapas da pesquisa bibliográfica



Fonte: Adaptado de Sousa; Oliveira; Alves, (2021).

Para garantir uma ampla compreensão do tema, foram selecionados artigos acadêmicos, livros, teses e dissertações relevantes. A busca foi conduzida em bases de dados como Google Scholar, Scielo, Semantic Scholar e outras fontes reconhecidas na área de educação e ciências sociais. Para assegurar uma revisão abrangente e precisa da literatura, foram utilizados descritores e operadores booleanos na busca por artigos e fontes relevantes. A busca foi realizada em várias línguas para garantir a inclusão de estudos internacionais significativos. Os descritores utilizados incluíram "Educação Inclusiva", "Perspectiva Decolonial", "Educação Especial" e "Educação Inclusiva". A combinação desses termos foi feita através dos operadores booleanos: *AND* para combinar diferentes descritores e restringir a busca, *OR* para incluir sinônimos ou termos semelhantes, e *NOT* para excluir termos não relevantes, refinando a busca. As buscas foram conduzidas em português, inglês e espanhol: em português, usou-se "Educação Inclusiva" *OR* "Educação Especial" *AND* "Perspectiva Decolonial"; em inglês, "*Inclusive Education*" *OR* "*Special Education*" *AND* "*Decolonial Perspective*"; em espanhol, "*Educación Inclusiva*" *OR* "*Educación Especial*" *AND* "*Perspectiva Decolonial*". Adicionalmente, foram consultadas referências bibliográficas dos estudos relevantes para identificar fontes adicionais. Esta estratégia garantiu uma revisão da literatura abrangente cobrindo estudos relevantes em diferentes idiomas e contextos.

Os materiais selecionados foram analisados de forma sistemática, seguindo as etapas de leitura exploratória, leitura seletiva e leitura analítica. Durante a análise, foram identificados os principais conceitos e definições relacionados à Educação Especial e à decolonialidade, exemplos de práticas pedagógicas inclusivas críticas às abordagens eurocêtricas e medicalizantes na educação especial, e propostas e recomendações para uma educação especial mais inclusiva e decolonial.

A estrutura desta dissertação está organizada em quatro capítulos principais, cada uma abordando aspectos distintos e essenciais para a compreensão da educação especial sob uma perspectiva decolonial. O primeiro capítulo, "A Exclusão Social ao Longo da História," traça um panorama histórico da exclusão social desde a Pré-História até a Idade Contemporânea, destacando como diferentes períodos influenciaram a percepção e o tratamento das pessoas com deficiência. No segundo capítulo, "A deficiência no Brasil, uma análise histórica após a colonização," é explorada a trajetória da deficiência no contexto brasileiro, desde o período colonial, passando pelo período imperial, até a República, incluindo uma análise dos marcos legais que moldaram as políticas de inclusão. O terceiro capítulo, "Introdução ao Pensamento Decolonial," apresenta a emergência dos estudos pós-coloniais e o desafio ao eurocentrismo, focando no desenvolvimento do Grupo Modernidade/Colonialidade, e discute a consolidação do projeto moderno europeu a partir de 1492, abordando as noções de colonialismo e colonialidade. Por fim, o quarto capítulo, "Crítica Decolonial à Educação Inclusiva," oferece uma desconstrução do discurso de normalidade e deficiência, e examina as perspectivas e práticas decoloniais na educação inclusiva, propondo novas formas de entender e implementar a inclusão escolar com base em uma abordagem decolonial.

2 A EXCLUSÃO SOCIAL AO LONGO DA HISTÓRIA

O misticismo e ocultismo permearam as noções a respeito da deficiência até o século XVIII, pois eram as pessoas consideradas aberrações. Tendo em vista a marginalização das pessoas com deficiência e gozo da dignidade, esses sujeitos ficaram em uma condição de desvalorização ao compará-los com as outras pessoas dentro do famigerado padrão. A exclusão social das pessoas com deficiência se efetivou de tamanha dimensão que em algumas culturas simplesmente elas eram eliminadas, outrora enclausuradas, junto com doentes e idosos, em instituições de caridade, que tinham como função dar abrigo, alimento, medicamento ou, até mesmo, desenvolver alguma atividade para ocupar o tempo ocioso e podemos encontrar em algumas culturas a aceitação desses indivíduos a depender da sua deficiência.

2.1 PRÉ-HISTÓRIA

Na Pré-história¹, a deficiência foi um assunto em grande parte especulativo, uma vez que a maioria das informações disponíveis estava baseada em evidências arqueológicas e análises antropológicas. Para Silva (1987), as deficiências são tão antigas quanto a própria humanidade:

Lembre-mos de início que muitos dos males incapacitantes de hoje sempre existiram, desde os primeiros dias do homem sobre a Terra. Muitos deles por muitos milênios foram fatais devido à falta de recursos no seio das populações primitivas. Apesar de nos encontrarmos diante da impossibilidade de citar com segurança os males que rapidamente deterioravam a vida do homem pré histórico, ainda achamos válido, apenas para ajudar nossa imaginação e nosso raciocínio, anotar mentalmente que os seguintes males sempre foram e sempre serão muito sérios para a sobrevivência do homem, ou para sua integração ao seu grupo principal como elemento participante:

Amputações em vários níveis e membros

Artrites em suas várias caracterizações

Cegueira ou limitações de visão

Defeitos de nascimento ou malformações

Surdez ou reduções graves de audição

Afasia ou problemas de comunicação oral [...] (Silva, 1987, [s. n.]).

Assim, podemos compreender que, de acordo com o autor, nessa época, era possível encontrar as anormalidades físicas ou mentais, as malformações congênitas, as amputações traumáticas e as doenças graves incapacitantes, temporárias ou permanentes. Ainda era quase

¹ A demarcação dos marcos históricos são balizadores por um ponto de vista eurocêntrico, e busca descrever fatos pertencentes às sociedades europeias e ignoram os acontecimentos da história de outras sociedades que não a europeia e ocidental, porém faremos um esforço para analisar a deficiência em perspectivas outras, mas sem inferiorizar os pontos positivos que a sociedade europeia construiu.

certo que uma criança nascida com algum tipo de deficiência teria sido eliminada de alguma forma, tanto por não apresentar condições de sobrevivência, quanto por credos que naquele momento já relacionavam a maus espíritos e castigos de divindades. Em “Medicinas Primitivas, Paleomedicina y Paleopatología”², de autoria de José Manuel Reverte Coma (1992), o autor afirma que as lesões podem ter sido frequentes nos homens primitivos tendo em vista as suas condições de vida: lutas entre grupos, acidentes ou ritos sacrificiais. Assim, o autor afirma que as pessoas com deficiências eram tratadas com respeito e cuidado, mas também podiam enfrentar desafios adicionais em sua vivência.

2.2 ANTIGUIDADE

Já na Idade Antiga, também conhecida como Antiguidade, é o período da história que tem como marco inicial o desenvolvimento da escrita pelos sumérios, por volta de 4000 anos a.C., e demarca seu fim com a queda do Império Romano do Ocidente, em 476 d.C. Além disso, apresenta uma divergência em relação ao trato das pessoas com deficiência, dependendo da cultura e da época. No Egito Antigo, acreditava-se que as pessoas com deficiências físicas e intelectuais eram provocadas por maus espíritos por demônios ou por pecados de vidas anteriores, desde que fossem membros da nobreza, sacerdotes, guerreiros e seus familiares, podiam receber atenções dos sacerdotes da arte médica, com o objetivo de cura pela intervenção dos deuses, ou pelo poder divino que era passado aos médicos sacerdotes, que inclusive estão registrados no papiro de Brugsch que registra receitas contra dores nos olhos e também contra a surdez (Silva, 1987). Ademais, cabe ressaltar que pessoas com nanismo eram sujeitos de destaque na antiga civilização egípcia devido à sua raridade, inteligência e habilidades. Eram empregados em famílias reais e de elite, tanto homens quanto mulheres, como enfermeiras, parteiras e assistentes pessoais, (David, 2016).

Ainda na Antiguidade, podemos observar diferentes tratamentos de acordo com cada povo ou localização. Os povos hebreus acreditavam que a deficiência física ou mental indicava certo grau de impureza ou de pecado, uma vez que eram povos monoteístas, ou seja, acreditavam em um único Deus e suas normas sociais eram, então, orientadas a partir da religião e culminaram em preconceitos contra as pessoas com deficiências. Na Bíblia, podemos encontrar no livro de Levítico, um conjunto de normas e orientações para os sacerdotes, que

² Nesta dissertação, as referências seguem a seguinte convenção: títulos de livros e capítulos de livros são apresentados em itálico, títulos de artigos acadêmicos aparecem entre aspas e títulos de teses e dissertações são sublinhados. Essa formatação busca facilitar a identificação da natureza das obras citadas.

eram autoridades que representavam Deus, no entanto, estes não poderiam ser pessoas com deficiência:

Diga a Arão: Pelas suas gerações, nenhum dos seus descendentes que tenha algum defeito poderá aproximar-se para trazer ao seu Deus ofertas de alimento.

Nenhum homem que tenha algum defeito poderá aproximar-se: ninguém que seja cego ou aleijado, que tenha o rosto defeituoso ou o corpo deformado;

ninguém que tenha o pé ou a mão defeituosos, ou que seja corcunda ou anão, ou que tenha qualquer defeito na vista, ou que esteja com feridas purulentas ou com fluxo, ou que tenha testículos defeituosos.

Nenhum descendente do sacerdote Arão que tenha qualquer defeito poderá aproximar-se para apresentar ao Senhor ofertas preparadas no fogo. Tem defeito; não poderá aproximar-se para trazê-las ao seu Deus.

Poderá comer o alimento santíssimo de seu Deus, e também o alimento santo; contudo, por causa do seu defeito, não se aproximará do véu nem do altar, para que não profane o meu santuário. Eu sou o Senhor, que os santifico (Levítico 21:17-23).

Assim, com base na citação, observamos que, a partir dos preceitos designados por Deus a Moisés, as pessoas com deficiência não poderiam pertencer ao âmbito sagrado, pois eram consideradas indignas de fazer ofertas a Deus. No entanto, elas poderiam consumir o alimento sagrado, o que talvez abra precedentes para a caridade, considerando-se um povo sofrido devido às condições que vivenciavam e que mantinham expectativas de um futuro libertador, o Messias, apoiadas em códigos de leis e antigos costumes.

No texto *Disabilities from head to foot in Hittite civilization* do livro *Disability in antiquity* escrito por Richard H. Beal, os hititas eram um antigo povo indo-europeu que habitava a região de Anatólia central (hoje Turquia) entre cerca de 1800 a 1177 a. C. Durante esse período, os hititas desenvolveram uma cultura próspera e avançada, com destaque para a criação de uma língua escrita, a criação de uma estrutura política complexa e a construção de grandes cidades. Além disso, os hititas também foram responsáveis por grandes avanços na agricultura, metalurgia e comércio. Nesse povo, as pessoas com alguma deficiência intelectual ou física, além da adquirida devido à punição, eram consideradas impuras e não eram permitidas para adentrarem templos e participarem de festivais. Se isso ocorresse, era considerado um pecado contra os deuses, porém as pessoas surdas não se enquadravam nessa condição, uma vez que elas desempenhavam um papel em vários festivais religiosos. Segundo Beal (2016), os povos hititas também possuíam mitologias que falavam a respeito de pessoas com deficiência, como, por exemplo, do Stormgod, rei dos deuses, o qual perde os olhos e o coração em uma batalha com um dragão, até que o animal fabuloso o devolvesse.

Enquanto isso, na Mesopotâmia, uma região histórica localizada entre os rios Tigre e Eufrates, no Oriente Médio, foi o lar de várias civilizações antigas, incluindo os sumérios, acadianos, assírios e babilônios. A deficiência também era vista como maldição, inclusive a

medicina foi influenciada por considerações religiosas e encantamentos mágicos, segundo Edgar Kellenberger (2016) no texto *Mesopotamia and Israel* no livro *Disability in antiquity*. Assim como nos povos hititas, as pessoas surdas e/ou cegas não eram consideradas amaldiçoadas. Segundo Kağnıcı (2022), os antigos médicos da Mesopotâmia observaram que deficiências, especialmente temporárias, eram como se fossem “sintomas” que acompanhavam as doenças ou as consequências decorrentes das doenças. Nessa perspectiva, os médicos mesopotâmicos já consideravam que a surdez e/ou cegueira poderia ser congênita ou adquirida, além disso, estavam bem cientes de que as deficiências físicas, distúrbios permanentes da fala e deficiências intelectuais não eram casos médicos curáveis.

Já na Pérsia Antiga, tem-se um dos maiores impérios da Antiguidade e responsável por grandes avanços na cultura, economia, política e religião, que existiu entre os séculos VI a.C. a VI d.C. que se estendia desde o Mar Cáspio até o Golfo Pérsico e desde o rio Jaxartes até o Egito. A falta de documentos comprovativos afeta a construção dos saberes sobre as sociedades pré-islâmicas do mundo iraniano e as poucas informações encontradas são sobre assuntos econômicos ou administrativos, porém, pode-se encontrar algumas referências sobre a deficiência na Avesta³, uma coleção de textos sagrados da religião zoroastriana⁴. Para Laes (2016), em *Ancient Persia and silent disability* no *Disability in Antiquity*, as pessoas pré-islâmicas com deficiência não eram autorizadas a participarem de rituais em homenagem a Ahura Mazda⁵ e outras entidades divinas porque eram consideradas impuras e frutos da ação demoníaca. Além disso, os deficientes físicos eram particularmente mal vistos, devido ao fato de que eles mostravam em seus próprios corpos uma marca de forma bem visível como um sinal de desgraça e, portanto, eram tratados de forma diferente. O autor refere-se a um ritual de purificação chamado *barashnÿm*, que era realizado para purificação do corpo daqueles que estavam doentes, mas que pessoas com deficiência ao longo da vida, não poderiam participar dos rituais de purificação. Ademais, durante o período sassânida, pessoas com deficiência auditiva e visual foram excluídas de frequentar uma *Hÿrbedestÿn*, que era uma escola religiosa.

³ Avesta é o nome dado ao conjunto de textos sagrados da religião zoroastriana. Estes textos foram compilados entre os séculos VI e IV a.C. e contêm ensinamentos religiosos, leis, rituais e histórias. Avesta é considerada a mais antiga literatura religiosa persa e foi influenciada por outras religiões, como o judaísmo e o cristianismo.

⁴ A religião zoroastriana é uma das religiões mais antigas do mundo, que se originou na Pérsia (atual Irã) por volta do século VI aC Foi fundada pelo profeta Zaratustra (também conhecido como Zoroastro), que pregava a crença em um único Deus chamado Ahura Mazda.

⁵ Ahura Mazda é o nome de um deus supremo no Zoroastrismo, uma religião persa antiga. Ahura Mazda é o deus criador, o deus da luz, da verdade e da sabedoria. Ele é o deus que governa o universo e é responsável por todas as coisas boas e más.

Adentrando o território asiático, na Índia Antiga, a civilização foi marcada por grandes avanços na área da medicina, astronomia, matemática, filosofia e literatura. Os textos védicos⁶ são os textos sagrados desta civilização e fornecem informações sobre a cultura, a religião e a economia da Índia Antiga. Além disso, os sítios arqueológicos de Harappa e Mohenjodaro⁷ fornecem informações sobre a antiga civilização védica da Índia. De acordo com Miles (2016) em *India: demystifying disability in Antiquity* no livro *Disability in Antiquity*, podemos encontrar os primeiros indícios sobre deficiências nas artes rupestres de Gandharan em Jamal-Garhi no vale de Peshawar que, que incluem representações de pessoas com nanismo e nas histórias Jataka⁸, que podemos encontrar registros sobre cegueira, a surdez e as dificuldades de aprendizado, entre outros tipos de deficiência. Ainda segundo o texto, os Códigos Manu, que era um antigo texto legal da Índia nos quais sugeria uma série de regras e referências sobre deficiência, não apenas para evitar prejuízos, mas também para permitir que as pessoas com deficiência realizassem ritos religiosos, ausência da taxa de impostos, proteção à propriedade e o cuidado familiar. Nos tratados de Arthashastra⁹ as pessoas com deficiência não podiam herdar, fazer contratos válidos ou atuar como testemunhas em tribunais, porém algumas podiam ser usadas como espões; já as mulheres com deficiência eram destinadas ao trabalho doméstico; além de que era expressamente proibido que homens chamassem suas esposas de inválidas, podendo serem incriminados.

A China Antiga também foi uma das mais importantes civilizações da Ásia, nela a deficiência ocorria devido a condições congênitas, adquiridas ao longo da vida e à guerra endêmica¹⁰ que ocorreu naquele período. Além disso, a lei tradicional chinesa exigia punições como a amputação dos pés e das orelhas, retirada das rótulas entre outras, desde que marcasse o passado criminoso, mas que em algumas vezes ocorreram acusações injustas de inocentes. Segundo Milburn (2016), os indivíduos com deficiência foram registrados como *pilong* (desgastados e aleijado), termo utilizado para aqueles que nasceram com deficiência ou aqueles que se tornaram pessoas com deficiência devido a lesões, doenças ou guerras, e essas pessoas

⁶ Os textos védicos são um conjunto de escrituras sagradas que formam a base da religião hindu.

⁷ Harappa e Mohenjodaro são duas cidades antigas que fizeram parte da civilização do vale do Indo, uma das primeiras civilizações urbanas da história. Ambas as cidades estavam localizadas no que é agora o Paquistão, no vale do rio Indo, e floresceram entre 2600 aC e 1900 aC.

⁸ Os Jatakas são uma coleção de histórias populares do budismo que narram as vidas anteriores a Buda Gautama, quando ele ainda era um Bodhisattva, uma pessoa que está prestes a atingir a iluminação.

⁹ Arthashastra é um termo usado para se referir aos tratados indianos antigos sobre política, economia e direito militar e tratou de assuntos como a administração do Estado, a economia, a diplomacia, a defesa militar, a segurança interna, a justiça, a ética e a moral.

¹⁰ A guerra endêmica se refere a conflitos que ocorrem em um determinado lugar ou região por um período de tempo prolongado, muitas vezes caracterizados por uma baixa intensidade e com uma falta de resolução a longo prazo

contavam com proteção definida nos códigos legais da dinastia Qin e Han¹¹ e posteriores. Os *pilong* ainda eram classificados de acordo com sua condição física e poderiam ser encaminhados para o trabalho, porém com menor intensidade e a depender da gravidade eram dispensados. A autora destaca que algumas pessoas com nanismo conseguiram uma posição de destaque como, por exemplo, trabalhar para o governo em tribunais ou como mestre de músicas, entretanto pessoas com outras deficiências não eram consideradas adequadas para o serviço público e deveria ocupar um outro lugar na sociedade. É possível constatar que as pessoas com deficiência eram objeto de considerável humilhação por parte de outras pessoas, independentemente de sua origem social.

Retornando a Europa, ainda na Antiguidade, em algumas sociedades, como a Grécia e a Roma, as pessoas com deficiências eram consideradas como objetos. Especificamente na Grécia Antiga, mesmo antes do Cristianismo, encontraram-se indícios de uma medicina bastante evoluída, que possibilitou o atendimento de soldados gregos, além dos aliados e prisioneiros com mutilações ou com doenças graves. Ademais, o Estado Grego determinava oficialmente que os soldados com deficiência adquirida fossem alimentados. Já em Atenas foram criadas organizações de caráter segregativo e assistencialista, como os lares para deficientes e cegos, além de instituições para pessoas com doenças incuráveis (Silva, 1987). No entanto, em Esparta, as pessoas com deficiência foram jogadas nos precipícios, pois, os corpos considerados bonitos e fortes eram supervalorizados, isso porque naquela época as pessoas eram designadas para combates em guerras, então crianças com deficiências eram abandonadas e expostas à morte (Monteiro *et al.*, 2016).

Ainda na Grécia, um lugar profundamente influenciado por sua rica mitologia repleta de deuses e seres fantásticos, destacava-se Hefesto (Hephaestos, em grego). Hefesto, o deus do fogo, das artes manuais, da metalurgia e das indústrias, era filho de Zeus e Hera. Diferente dos outros deuses, Hefesto nasceu com deficiências físicas, sendo descrito como coxo, disforme, mutilado, pés-tortos. Por causa dessas características, ele enfrentou hostilidade e desprezo dos demais deuses do Olimpo. Sua história reflete os preconceitos presentes na mitologia grega (Bentes, 2017).

Para além da mitologia, cabe ressaltar que alguns indivíduos com deficiências adquiridas eram respeitados e tinham destaque por suas habilidades - demonstrando uma certa

¹¹ A Dinastia Qin foi a primeira dinastia unificada da China, governando de 221 a.C. a 206 a.C. Esta dinastia foi marcada por grandes avanços na área da medicina, astronomia, matemática, filosofia e literatura. A Dinastia Han foi a segunda dinastia unificada da China, governando de 206 aC a 220 dC Esta dinastia foi marcada por grandes avanços na área da agricultura, comércio, tecnologia, arte e arquitetura.

contradição em relação às pessoas com deficiência e seu papel na sociedade -, como o Demócrito que foi um físico e filósofo que perdeu a visão, assim como Homero, que foi um grande poeta grego, que escreveu a Odisseia¹². A valorização de determinadas pessoas com deficiência tendo como base uma habilidade abre precedentes para a comparação de pessoas com deficiência, criando a falsa ilusão da homogeneização. Não devemos esquecer de mencionar Platão e suas ideias excludentes, uma vez que defendia que se deveria exterminar as crianças com deficiência e que apenas os indivíduos bem formados de corpo e de espírito é que poderiam desempenhar um papel na república idealizada. Além disso, Aristóteles se destaca negativamente ao defender a criação de leis que proibissem as pessoas com deficiência de se alimentarem (Silva, 1987).

Nesse mesmo período, na Roma Antiga, as leis não garantiam o direito à vida para as crianças com deficiência. A legislação vigente na época determinava a lei de extermínio das crianças com deficiência: em que o pai era o responsável por matar o próprio filho com deficiência e/ou doenças graves, imediatamente ao nascimento, entretanto, não foi praticado com regularidade, então essas crianças eram abandonadas em cestos nas margens do rio Tigre e, posteriormente, eram resgatadas e utilizadas para pedirem esmolas (Pereira; Saraiva, 2017).

Na Roma dos tempos dos Césares, as pessoas com deficiência eram destinadas para trabalhar em casas comerciais, bordéis e atividades circenses, e esse costume foi adotado por muitos séculos na História da Humanidade. Além disso, existiam mercados destinados à compra e venda de pessoas que não possuíam pernas ou braços, anões, meninas cegas, que por vezes eram destinadas à exploração sexual; e rapazes cegos que eram utilizados como remadores (Silva, 1987).

Segundo Pereira e Saraiva (2017), na época de Constantino I, por volta do ano 306 ao ano 337, ficou marcada por grandes mudanças na área da religião¹³, economia, política e cultura. A Igreja Católica exerceu grande influência sobre a vida política e social durante o Império Bizantino e se reuniu junto ao Estado para fornecer serviços assistenciais antes mesmo de existirem na Europa Ocidental cristã, alguns espaços foram criados para o acolhimento de pessoas como o *Lobotrophium*, alojamento e internato para pessoas com deficiências físicas, e

¹² A "Odisseia" é um poema épico da Grécia Antiga que narra as aventuras e desafios enfrentados pelo herói grego Odisseu (ou Ulisses, em latim) durante sua longa jornada de volta para casa na ilha de Ítaca, após lutar na Guerra de Tróia. Durante sua jornada, Odisseu encara perigos e monstros, como o ciclope Polifemo, a feiticeira Circe e as sedutoras sereias, mas também recebe ajuda de deuses e deusas, incluindo Atena, que o auxilia a enganar os pretendentes que assediam sua esposa Penélope durante sua ausência.

¹³ Nesse período, o cristianismo entrou em evidência na Europa, quando o imperador romano Constantino I se converteu ao cristianismo e se tornou a religião oficial do Império Romano, e a partir desse momento, o cristianismo se expandiu rapidamente pela Europa, tornando-se a principal religião da região.

o *Tifrocomion*, alojamento e internato para pessoas com deficiência visual, segundo Silva (1987). No entanto, ao analisar os textos bíblicos católicos, notamos uma grande divergência no acolhimento de pessoas com deficiência, a religião teve a sua contribuição para exclusão, uma vez que ao colocar o homem como imagem e semelhança de Deus, espera-se um ser humano perfeito, sem deficiências, assim, devido às singularidades das pessoas com deficiências ocorria um processo social de deslocamento da humanização destas uma vez que a deficiência era posta como uma punição ou, até mesmo, em alguns textos, como um chamado para a caridade para com essas pessoas com deficiência.

Em Deuteronômio 28:28, livro da tradição judaica posteriormente incorporado ao cristianismo, o livro apresenta a deficiência como uma forma de punição para aqueles que desobedecem aos preceitos religiosos. O texto afirma: 'O Senhor te ferirá com loucura, e com cegueira, e com pasmo de coração. Além disso, também podemos constatar a vinculação entre a deficiência e mendicância que perpassam a Bíblia, como no livro de Marcos em que se conta a história de Jesus e seus discípulos que estavam viajando para Jericó. Enquanto eles estavam na estrada, um homem que vivia em mendicância e era cego chamado Bartimeu solicitou a Jesus que o curasse: “E depois, foram para Jericó. E, saindo ele de Jericó com seus discípulos e uma grande multidão, Bartimeu, o cego, filho de Timeu, estava assentado junto do caminho, mendigando” (Marcos 10:46); e em Atos 3:2-3 “Estava sendo levado para a porta do templo chamada Formosa um aleijado de nascença, que ali era colocado todos os dias para pedir esmolas aos que entravam no templo”. Assim, naquela época era comum que as pessoas com deficiência tivessem que pedir esmolas¹⁴ para obter ajuda financeira de outras pessoas para conseguir recursos suficientes para sobreviver.

Da mesma forma que os textos bíblicos apresentam a deficiência como maldição, também se pode encontrar passagens que relatam tratamento fraterno e piedoso para essas pessoas. Em João, há um diálogo entre os discípulos e Jesus no qual surge o seguinte questionamento: “quem pecou, este ou seus pais, para que nascesse cego?” (João 9:2), então quebra-se o paradigma que a deficiência seria uma maldição daqueles que infringem as regras do cristianismo com a resposta de Jesus: “Nem ele pecou nem seus pais; mas foi assim para que se manifestem nele as obras de Deus.” (João 9:3). Conforme apresentado na citação, a cegueira é vista como uma provação da *obra de Deus* para o sujeito, Jesus cura-o como um de seus milagres, abrindo aqui, uma discussão de como a cegueira e sua posterior cura pode ser vista

¹⁴ A prática da mendicância por pessoas com deficiência no Brasil é uma realidade ao longo da história do país. Infelizmente, as pessoas com deficiência foram marginalizadas e excluídas da sociedade por muitos anos, o que as fez continuar a usar meios alternativos de sobrevivência.

como uma normalização¹⁵ desse corpo. Já em Lucas, Jesus vai comer pão na casa de um fariseu, então Ele faz a cura de um certo homem hidrópico no sábado (rodapé). Depois disso, Jesus ensinou aos seus convidados sobre a humildade e a importância de se colocar em último lugar e também contornou a parábola do convite ao banquete: “Mas, quando der um banquete, convide os pobres, os aleijados, os mancos, e os cegos. Feliz será você, porque estes não têm como retribuir. A sua recompensa virá na ressurreição dos justos” (Lucas 14:13-14).

Porém, apesar dos preceitos do cristianismo pregar a caridade, as pessoas com deficiência não precisavam apenas desta ação, que de fato nessa época se fazia importante, mas esses indivíduos precisavam ir além de serem aceitos por caridade, precisavam de humanização, tornar as relações humanas mais humanas, ou seja, mais próximas, mais solidárias e mais justas. e não a subalternização desses indivíduos. Outro fator que é importante destacar é que a ética cristã, assim como outras religiões como o budismo contribuíram para diminuir a antiga tendência de assassinar as pessoas com deficiência e surge a necessidade do cuidado para com essas pessoas. Assim, foram criados hospitais cristãos com a finalidade de atender as pessoas com deficiência, como o Hospital de Edessa, na Síria e o hospital cristão criado por São Basílio, o Grande (329 a 379), na cidade de Cesaréia, na Capadócia, hoje Turquia conhecido pelo nome de "xenodóchium (Silva, 1987).

2.3 IDADE MÉDIA

Como nos períodos anteriormente apresentados, o tratamento para com as pessoas com deficiência na Idade Média se diferenciava de acordo com o período, a região geográfica e o tipo de deficiência, assim, as pessoas com deficiência enfrentavam muitos desafios e estigmas. A Idade Média durou cerca de 1000 anos, do século V ao século XV, e durante este período, a Europa passou por grandes mudanças nas áreas da religião, economia, política e cultura, além de a Igreja Católica ter sido a força religiosa mais importante desse período histórico, influenciando na vida política e na formação de uma nova classe social, constituída pelos membros do clero (Aranha, 2001). De acordo com Pereira e Saraiva (2017), devido ao grande crescimento urbano, ocorreu um favorecimento ao aumento de doenças epidêmicas e outros

¹⁵ A normalização de corpos refere-se ao processo social e cultural através do qual certos tipos de corpos são considerados "normais" ou ideais, enquanto outros são vistos como desviantes ou menos desejáveis. Esse conceito abrange várias dimensões, incluindo tamanho, forma, habilidades, cor da pele, gênero, e outras características físicas. Em relação à deficiência, a normalização de corpos também se manifesta no capacitismo, onde corpos com deficiências são vistos como anormais ou inferiores. Isso pode levar à exclusão social, falta de acessibilidade e oportunidades limitadas para pessoas com deficiências.

males, tais como problemas mentais e malformações congênitas, porém esses males eram considerados maldições, feitiços e bruxarias, atuação de maus espíritos, do próprio demônio, ou ainda sinais da ira celeste, castigos de Deus, por isso a prática de exterminar as crianças que nasciam com deficiência voltou a acontecer e as crianças que sobreviviam, permaneciam segregadas das demais sendo ridicularizadas ou desprezadas. Além disso, Silva (1987) aponta que ocorreu uma forte proliferação de entidades assistenciais e de caridade, ao mesmo tempo que houve uma estagnação na ciência médica, acreditando ainda, que o melhor remédio era a oração orientada¹⁶ e dosada por sacerdotes, sem os devidos avanços medicinais.

Assim, ao longo da Idade Média, e especialmente em seus considerados tempos sombrios, as crianças que nasciam com membros malformados tinham poucas chances de sobreviver por causa de crenças e histórias fantasiosas, e as que conseguiam sobreviver eram criadas separadas das demais e ridicularizadas e desprezadas. Mori (2009) relata que a obra de ficção histórica "O Corcunda de Notre Dame", escrito por Victor Hugo e publicado em 1831, narra uma história que se passa em Paris, no século XV, e é centrada em Quasímodo, um corcunda surdo que vive na Catedral de Notre-Dame e é tratado com crueldade e desprezo pela sociedade em geral, acolhido por um bispo e tinha como função tocar os sinos da igreja. Assim, a obra tem como foco mostrar o simbolismo, naquele período de transição, em que o grotesco e o sagrado convivem tanto na arquitetura quanto nos costumes.

Os cegos tinham privilégios durante a Idade Média, se é que podemos considerar dessa forma, uma vez que foi criado um abrigo para pessoas cegas chamado Hospice des Quinze Vingts, por iniciativa direta do rei Luís IX no ano de 1260. Além disso, a igreja permitiu a exclusividade para pessoas cegas pedirem esmolas ou comercializar flores nas escadarias e nas portas das igrejas (Silva, 1987). Em síntese, com o pouco avanço para o entendimento e atendimento para com as pessoas com deficiência, ao chegar o fim da Idade Média, a humanidade começou a pensar de outra forma e os tempos conhecidos como Renascimento e começaram a elaborar propostas para os primeiros direitos dos homens postos à margem da sociedade, além de iniciar as grandes navegações portuguesas foram iniciadas em 1415, que marcaram o início da expansão marítima europeia, transformando o comércio global, promovendo intercâmbios culturais e impondo novas formas de dominação colonial.

2.4 IDADE MODERNA

¹⁶ Embora a espiritualidade seja importante para muitas pessoas, é verdade que a humanização é uma necessidade primordial para as pessoas com deficiência.

Adentrando na Idade Moderna¹⁷, período que começou com a conquista de Constantinopla¹⁸ pelos otomanos, em 1453, e se encerrou com a tomada da Bastilha em 1789. Segundo Costa (2017), neste momento a expansão marítima europeia foi impulsionada por Portugal e Espanha, e tinha como objetivo a busca de novas rotas comerciais para as Índias, colonização e exploração de muitas regiões do mundo, como por exemplo a América, além da expansão do cristianismo para outras partes do mundo.

Outro movimento que marca esse período é o Renascimento, que se refere ao "renascimento" do interesse pela arte, literatura, ciência e filosofia da Antiguidade grega e romana, que havia sido amplamente ignorado durante a Idade Média e surgia no mundo supostamente para livrar o homem da "ignorância e da superstição" (Costa, 2017). Podemos constatar também, a Expansão do Comércio Transatlântico de Escravos: um dos eventos mais trágicos e impactantes da história da África, no qual pessoas de diversos países do continente foram sequestradas e transportadas para serem escravizadas na América, e muitas dessas pessoas adquiriram algum tipo de deficiência¹⁹ durante a viagem precária nos navios negreiros (Jannuzzi, 2012). Nesse período, a deficiência começou a ser considerada doença e tinha que ser curada; entretanto, algumas situações ainda permaneciam presentes, como, por exemplo: a necessidade de pessoas com deficiência pedirem esmolas e em alguns casos precisarem furtar para sobreviverem. Além disso, as que apresentavam deficiência intelectual ainda eram relacionadas a questões místicas, do ocultismo e demoníacos, inclusive essas ideias foram sustentadas por pessoas como Martinho Lutero²⁰ como podemos constatar em (Pereira, 2017, p. 86):

No Século XV o Príncipe de Anhalt, na Alemanha saxônica, desafiou publicamente o reformador religioso Martinho Lutero, não cumprindo sua ordem de afogar crianças com deficiência intelectual. Lutero afirmava que estas pessoas não possuíam natureza humana e eram usadas por maus espíritos, bruxas, fadas e duendes.

Os Séculos XVI e XVII em toda a Europa foram marcados pela grande quantidade de pessoas pobres, mendigos e pessoas com deficiência. Além disso, houve a continuidade da criação de hospitais, sobretudo com características básicas de abrigo ou de mero asilo, que atendia tanto pessoas com deficiência quanto enfermos, entretanto, alguns hospitais cobravam

¹⁷ A terceira capítulo seção deste trabalho apresentará uma crítica à noção de modernidade, questionando sua autenticidade e destacando como o processo de invasão na América desempenhou um papel fundamental nesse contexto.

¹⁸ A queda de Constantinopla foi um evento significativo na história, marcando o fim do Império Bizantino, que existia há mais de mil anos, assim a cidade se tornou a capital do Império Otomano e foi renomeada para Istambul.

¹⁹ Essa questão será abordada nas pessoas escravizadas no Brasil.

²⁰ Martinho Lutero (1483-1546) foi um monge alemão, teólogo e figura chave na Reforma Protestante.

a taxa de caridade (Pereira; Saraiva, 2017). Segundo Gandelman (2001), a Santa Casa da Misericórdia²¹ foi estabelecida em Lisboa, Portugal, em 1498, pelo arcebispo D. Jorge da Costa, com o propósito de estabelecer uma rede de suporte social para ajudar os menos favorecidos e indivíduos com deficiência. A instituição oferecia diversos serviços, como assistência médica, moradia, alimentação, educação e apoio espiritual. Já na França, em 1544 foi fundado o hospital *Grand Bureau des Pauvres*, que era mantido pelo monarca Francisco I, que atendendo pessoas doentes, pobres e pessoas com deficiência, assim como esse, o Hospital de São Tiago para Incuráveis, em Roma, onde Camilo De Lélis (1550 a 1614) trabalhava e posteriormente fundou uma congregação religiosa nomeada de Camilianos, nos quais davam atenção ao corpo e à alma do doente (Silva, 1987).

Nesse momento, inicia-se a vertente médico-pedagógica, uma vez que os médicos foram motivados a buscar soluções para problemas educacionais por causa da dificuldade de tratar casos graves que não respondiam a terapias convencionais, tanto em ambientes clínicos privados como em situações que envolviam crianças com deficiência junto a outras condições médicas em instituições que tratavam todo tipo de enfermidade. Para lidar com esses desafios, os médicos utilizaram não apenas seus conhecimentos médicos e anatômicos, que foram aprimorados a partir do século XVI, mas também se dedicaram à observação minuciosa dos pacientes (Mazzotta, 2011). Por exemplo, Gerolamo Cardano, um médico italiano do século XVI, notou que a surdez não era um obstáculo para a aprendizagem, pois os surdos eram capazes de aprender a escrever e, assim, expressar seus pensamentos.

De acordo com Himazaki (1993), com o aumento da assistência para as pessoas com deficiência, e o advento do Renascimento os valores se voltavam para o homem, ocorrendo assim uma mudança de pensamento nessa fase: de ignorância e rejeição do indivíduo deficiente para se começar a falar em direitos e deveres dos deficientes. Desta forma, crescia o papel que o Estado deveria assumir para solucionar problemas sociais e econômicos da população, mesmo que de forma segregativa. O método criado Gerolamo Cardano foi um marco importante na história da educação para surdos e ajudou a contrariar o pensamento da época, que acreditava que as pessoas surdas não podiam ser educadas. De acordo com Silva (1987), esse método constituiu-se por um código manual para ensinar pessoas surdas a ler e escrever, representados por uma série de gestos que representavam as letras do alfabeto e foi uma das primeiras tentativas registradas de ensinar pessoas surdas a se comunicarem por meio de um sistema visual. Seu trabalho influenciou diretamente o monge beneditino Pedro Ponce de Leon, que

²¹ A Santa Casa de Misericórdia expandiu-se rapidamente pelo império português, posteriormente, também se expandiu para as colônias portuguesas no Brasil e em outras partes do mundo.

posteriormente desenvolveu um método mais completo de educação para pessoas com deficiência auditiva, baseado em sinais manuais.

Outro fato importante ocorreu em 1620, na França, posto que, Juan Pablo Bonet proporcionou os primeiros passos para sistematizar a educação para os surdos ao redigir a obra com o título "Redação das letras e arte de ensinar os mudos a falar", e outro fator importante para os surdos foi a fundação da primeira instituição especializada para a educação de surdos e a invenção do método dos sinais (alfabeto manual), criados pelo abade²² Charles M. Eppée (Mazzotta, 2011). O pedagogo aponta ainda que os trabalhos do abade Eppée inspiraram outras práticas para o atendimento às pessoas surdas como inglês Thomas Braidwood (1715-1806) e o alemão Samuel Heinecke (1729-1790), pois ambos fundaram institutos para a educação de surdos e o Heinecke criou o método de leitura labial²³. Nesse período também ocorreram alguns avanços para as pessoas com deficiência física, como a criação de um protótipo de cadeira de rodas pelo alemão Stephen Farfler (Stasiak-Cieślak, 2022). Além disso, em 1781, Jean André Venel, um médico de Genebra, fundou o primeiro hospital especializado ao atendimento ortopédico, e iniciou a fabricação de próteses e de aparelhos de suporte, no entanto, estes eram apenas destinados às pessoas ricas, já as pessoas que não tinha condições de cobrir estas despesas, não conseguiram usufruir dos avanços tecnológicos e seus benefícios (Silva, 1987). Em relação aos avanços para com as pessoas cegas, foi fundado em 1784 por Valentin Haüy o Institut National des Jeunes Aveugles (Instituto Nacional dos Jovens Cegos) que foi uma escola especializada para jovens cegos e com deficiência visual em Paris, França. que é considerado um pioneiro no campo da educação para cegos utilizando as letras em relevo para o ensino (Mazzotta, 2011).

No livro *História da Loucura*, Michel Foucault analisa como práticas de exclusão social foram sistematicamente aplicadas a grupos considerados indesejáveis ao longo da história, refletindo dinâmicas de estigmatização e marginalização que ultrapassaram contextos específicos. O exemplo da lepra, retratado como um fenômeno de exclusão física e simbólica, ilustra como uma condição considerada impura foi associada a espaços de isolamento e exclusão. Entretanto, Foucault destaca que, mesmo após a redução da incidência da lepra, as estruturas e os mecanismos que sustentaram essas exclusões permaneceram, sendo reconfigurados para atender a novos alvos, como os pobres, vagabundos e, posteriormente, os “doentes mentais”.

²² Membros de ordens ou congregações de monges.

²³ Método oral para ensinar os "surdos-mudos" a ler e falar mediante movimentos normais dos lábios.

Foucault relata que no século XVII, a loucura foi gradativamente deslocada de um contexto de experiência renascentista, no qual era integrada a questões filosóficas e culturais, para tornar-se um novo espantalho que sucedeu a lepra no imaginário coletivo e nas práticas de segregação. O filósofo observa que, durante a transição entre a Renascença e o Iluminismo, a loucura deixou de ser compreendida como uma experiência compartilhada dentro do discurso cultural para ser tratada como um desvio moral ou social. Esse deslocamento contribuiu para a institucionalização do isolamento dos indivíduos considerados insanos, em um processo análogo ao isolamento dos leprosos.

Nesse período, práticas de exclusão, como internamentos forçados e o controle moral, ampliaram a marginalização de pessoas com doenças mentais, redefinindo os limites da normalidade social e da cidadania. Foucault explica que alguns hospitais se destacaram por atender pessoas com problemas mentais, reconhecendo a necessidade de tratamento em vez de mera exclusão. O Hôtel-Dieu, em Paris, é um exemplo significativo, onde os loucos eram recebidos e tratados, desde que considerados curáveis. Este hospital, que já tinha uma tradição de acolhimento de indivíduos com distúrbios mentais desde a Idade Média, oferecia cuidados médicos como sangrias e purgações, refletindo as práticas da época. Além do Hôtel-Dieu, outros estabelecimentos, como o Bicêtre, também desempenharam um papel importante no tratamento de loucos, embora a maioria dos pacientes nesses locais fosse recebida com o objetivo de controle e contenção, em vez de cura. Essa dualidade nos hospitais, que variavam entre o acolhimento e a exclusão, ilustra a complexidade da percepção da loucura na sociedade, nesse sentido Foucault (1972, p. 89) relata que:

A internação é uma criação institucional própria ao século XVII. Ela assumiu, desde o início, uma amplitude que não lhe permite uma comparação com a prisão tal como esta era praticada na Idade Média. Como medida econômica e precaução social, ela tem valor de invenção. Mas na história do desatino, ela designa um evento decisivo: o momento em que a loucura é percebida no horizonte social da pobreza, da incapacidade para o trabalho, da impossibilidade de integrar-se no grupo; o momento em que começa a inserir-se no texto dos problemas da cidade. As novas significações atribuídas à pobreza, a importância dada à obrigação do trabalho em todos os valores éticos a ele ligados determinam a experiência que se faz da loucura e modificam-lhe o sentido.

Ainda nesse período, enquanto ocorria uma série de avanços no continente Europeu, os países que estavam sendo colonizados recebiam influência direta do país colonizador²⁴, como por exemplo, o Hospital Jesus de Nazaré, criado em 1524, sendo a organização de assistência médica mais antiga do continente. Porém, Silva (1987), relata que havia hospitais

²⁴ No Brasil será abordado posteriormente, sem demarcar o período histórico mundial, mas sim local.

desenvolvidos pelos Astecas, Incas e os Maias, que eram povos pré-colombianos, ou seja, civilizações e culturas indígenas que habitavam as Américas antes da chegada dos europeus no final do século XV. Esses povos desenvolveram civilizações complexas e diversas em toda a América Central e do Sul, cada uma com sua própria história, idioma, cultura e práticas religiosas.

Os Astecas já mantinham hospitais nos locais conhecidos como Cholula, em Tlascoco, Tlaxcala e Tenochtitlán.

Entre os Aztecas da época de Montezuma (1466 a 1520) havia uma espécie de jardim zoológico na capital do Império, Tenochtitlán (hoje México, D.F.), que chegou a impressionar os homens do conquistador Cortés pela sua organização e variedade de animais. O que mais chocou os homens espanhóis, porém, foi o fato de Montezuma ter em instalações separadas homens e mulheres defeituosos, deformados, corcundas, anões, albinos, onde eram apupados, provocados e ridicularizados (Silva, 1987, [s. n.]).

Os Incas, no Peru, também tinham hospitais que atendiam pessoas com deficiência e doentes.

O povo Inca habitou regiões do atual Peru desde épocas que certamente datam de 1.000 anos antes de Cristo, com os povos originais que formaram a cultura Paracas. Estudos feitos por diversos especialistas da cultura Inca concluem que, mesmo antes da descoberta da América, esse povo já desenvolvia um incrível padrão de medicina e de cirurgia. Um dos indicativos mais sérios a esse respeito está no enorme acervo de crânios encontrados nos túmulos de várias cidades Incas daquelas épocas, com sinais evidentes de terem sido objeto de trepanação ainda em vida, e muitos deles com sinais de sobrevida, pelo crescimento centrípeto do osso perfurado (Silva, 1987, [s. n.]).

Podemos constatar que, ao longo da Idade Moderna, foi um período de grandes transformações sociais, culturais e tecnológicas que impactaram significativamente a vida das pessoas com deficiência. Foram criadas tecnologias assistivas como a cadeira de rodas, próteses, bengalas e entre outros recursos, que melhoraram a qualidade de vida para essas pessoas. Em relação ao acolhimento, foram criadas instituições especializadas asilos, conventos e albergues para o cuidado de pessoas com deficiência, ainda que não fosse o ideal, pois ocorria a segregação dessas pessoas, essas instituições foram fundamentais para o abrigo, alimentação e cuidados médicos, começando a proporcionar mesmo que de forma incipiente, a dignidade para essas pessoas (Pereira, 2017).

Já na questão política, algumas sociedades como citado anteriormente como a Grécia e Roma, já tinham legislações referentes às pessoas com deficiência, seja ela para distanciar ou eliminar as pessoas com deficiência ou para inseri-las como cidadãos dignos de respeito, como foi na Índia, porém, no Renascimento e Iluminismo²⁵ ocorreu um crescente reconhecimento

²⁵ O Iluminismo se iniciou como um movimento cultural europeu do século XVII e XVIII que buscava gerar mudanças políticas, econômicas e sociais na sociedade da época. Os principais pensadores do Iluminismo

dos direitos das pessoas com deficiência, por exemplo, em 1688, John Locke (1632-1704) foi um filósofo inglês que teve uma influência significativa no pensamento político, social e educacional daquela época (Moisés, 2020). Esse reconhecimento gradual dos direitos das pessoas com deficiência pavimentou o caminho para avanços futuros na luta pela inclusão e pela igualdade.

2.5 IDADE CONTEMPORÂNEA

E finalmente, a Idade Contemporânea, inicia no final do século XVIII, e se estende até os dias atuais. Nesse período aconteceu muitos eventos importantes como por exemplo: Revolução Francesa, Independência dos Estados Unidos, Abolição da Escravidão, Primeira Guerra Mundial, Segunda Guerra Mundial, desenvolvimento da indústria e da tecnologia entre outros, e todos esses momentos históricos influenciaram na mudança de paradigma para com as pessoas com deficiências, no continente europeu e, posteriormente, devido a globalização, em diversas civilizações. Conforme Silva (1987), na Revolução Intelectual²⁶, precedida pela Revolução Industrial, que se refere a um período de mudanças significativas na maneira como a sociedade europeia encarava as questões sociais e a relação entre as classes sociais, também iniciaram os questionamentos sobre as práticas de caridade, como abrigar ou de oferecer esmolas para pessoas com deficiência. No entanto, como essas práticas não eram suficientes, foi necessário criar instituições em que as pessoas com deficiência eram separadas dos demais cidadãos para um atendimento considerado racional, assim surgindo o atendimento segregado desses indivíduos. Já com o advento da Revolução Francesa, na qual prezava por valores como Igualdade, Fraternidade e Liberdade, despertaram-se questões relacionadas aos direitos dos seres humanos e a deficiência intelectual, que ainda era considerada uma doença e estigmatizada como mera superstição, assim, inicia-se o tratamento e a escolarização dessas pessoas (Monteiro *et al.*, 2016). Nesse sentido, Mazzotta (2011) aponta que nesse período o atendimento educacional aos débeis ou deficientes mentais iniciou-se pelo médico e educador francês Jean Marc Itard (1774-1838), quando encontrou, um menino chamado Victor, o qual era considerado selvagem, pois havia sido encontrado na floresta. Então, Itard levou Victor para Paris e começou a ensiná-lo a linguagem e as habilidades sociais, onde o médico francês criou

acreditavam na importância do conhecimento científico, da educação e da liberdade individual como pilares fundamentais para o desenvolvimento social e político. Para isso, os iluministas acreditavam na disseminação do conhecimento, como forma de enaltecer a razão em detrimento do pensamento religioso.

²⁶ Movimento que tinha como preocupação as condições de vida e trabalho das classes mais pobres e marginalizadas, incluindo as pessoas com deficiência e outras minorias.

um método de educação baseado na emoção sensorial e na interação social, que ficou conhecido como o Método Itard.

Ainda com o processo de escolarização das pessoas com deficiência, em 1832, foi criado o Instituto de Gruithuisen, que foi uma das primeiras instituições na Alemanha e na Europa a oferecer educação com ênfase a pessoas com deficiência física, o qual influenciou o desenvolvimento de outras instituições semelhantes em toda a Europa (Mazzotta, 2011). Além disso, Mazzotta relata que em 1829, um jovem cego francês, Louis Braille²⁷, estudante do Instituto Nacional dos Jovens Cegos, em Paris, desenvolveu um sistema de leitura e escrita para pessoas cegas ou com deficiência visual, conhecido como o Sistema Braille, que consiste em um sistema de leitura e escrita em relevo para pessoas.

Já nos Estados Unidos da América (EUA), com a sua Independência em 1776, iniciou-se a construção de lares para o acolhimento de pessoas com deficiência adquirida, mais especificamente militares. Nessa perspectiva, só em 1811, o governo autorizou a construção de um lar permanente, na cidade de Philadelphia, para prestar assistência aos soldados feridos ou mutilados (Pereira; Saraiva, 2017). Silva (1987) relata que havia três escolas destinadas ao atendimento especializado para cegos nos EUA, a New England Asylum for the Blind²⁸, inaugurada no ano de 1832 e as outras duas, de mesmo nome, surgiram em 1832 e 1833, nas cidades de New York e Philadelphia respectivamente.

Em setembro de 1880, ocorreu um marco histórico negativo para a escolarização de pessoas com deficiência, mais especificamente para a educação de surdos em todo o mundo, o Congresso Internacional de Educadores Surdos, realizado na cidade de Milão, na Itália. Nesse período, tanto na Europa quanto na América, havia um grande debate sobre as metodologias de ensino para surdos, que colocava em oposição a oralização e a língua de sinais como meios de instrução e comunicação nas escolas, assim, a decisão de proibir a língua de sinais foi um silenciamento da comunidade surda, isso porque, 164 delegados presentes, representando diversos países, apenas dois eram surdos: James Denison, da delegação de Washington DC, EUA, e Claudius Forestier, diretor da escola de surdos de Lyon, França (Fernandes; Moreira, 2014). Foram votadas oito resoluções, sendo as duas principais a imposição do Método Oral Puro como o principal meio de instrução, em detrimento da língua de sinais, e a exclusão dos professores surdos das escolas. Dessa forma, a educação de surdos passou a ser planejada e

²⁷ Louis Braille se inspirou no código militar criado pelo oficial do Exército francês Charles Barbier, no qual era representada pela escrita codificada e expressa por pontos salientes, e representava os trinta e seis sons básicos da língua francesa.

²⁸ Atualmente reconhecida no mundo todo com o famoso nome de Perkins School for the Blind, localizada em Boston, Massachusetts.

desenvolvida por ouvintes, indo contra o que os próprios educadores surdos defendiam como princípio pedagógico básico: aprender com base na língua de sinais.

Apesar dos desafios, o século XX foi proporcionando importantes avanços para as pessoas com deficiência, principalmente em relação às ajudas técnicas ou tecnologias assistivas, como a evolução de cadeiras de rodas, bengalas, próteses, órteses, aparelhos auditivos e outros instrumentos que aperfeiçoaram e se tornaram mais acessíveis. Destarte, no artigo “Contribuições a um pensar sociológico sobre a deficiência”, escrito por Gustavo Martins Piccolo e Enicéia Gonçalves Mendes, os autores apontam que a deficiência é um fenômeno social, multidimensional, que vai além da dimensão individual e biológica - que, até então, estava estabelecido apenas no modelo biomédico - ou seja, a deficiência é constituída socialmente e é influenciada por fatores culturais, políticos e econômicos. Os autores argumentam que a deficiência é uma questão de direitos humanos e que é importante lutar por políticas públicas que promovam a inclusão e a igualdade de oportunidades para as pessoas com deficiência.

Por conseguinte, a sociedade passou a reconhecer a importância da inclusão e do respeito aos direitos das pessoas com deficiência, o que se refletiu em leis e políticas públicas específicas. Dessa maneira, Pereira (2017) relata que uma das primeiras conferências importantes nessa área foi a Conferência sobre Crianças Inválidas, em Londres, em 1907, que reuniu especialistas de vários países para discutir a educação e os cuidados de saúde para com as crianças com deficiência. O autor ainda relata que no mesmo período a Alemanha conduziu o primeiro censo demográfico de pessoas com deficiência, com finalidade de obter dados para que o governo criasse programas para o atendimento dessas pessoas.

Direcionando para os momentos mais aterrorizantes da Idade Contemporânea, a Primeira Guerra Mundial foi um conflito global que ocorreu entre 1914 e 1918, envolvendo a Tríplice Aliança²⁹ lutou contra a Tríplice Entente³⁰, que ocorreu por diversas situações de hostilização na Europa decorrentes especialmente de conquistas territoriais. Desta forma, a Primeira Guerra Mundial teve um impacto significativo para o aumento de pessoas com deficiência adquirida, especialmente naquelas que foram feridas ou mutiladas durante o conflito, pois com uso de armas modernas, muitos soldados sofreram lesões graves, incluindo amputações, lesões na medula espinhal e traumas respiratórios. Assim, era necessário que os governos desenvolvessem procedimentos de reabilitação dos ex-combatentes para melhor a

²⁹ A Tríplice Aliança foi uma aliança militar formada entre a Alemanha, o Império Austro-Húngaro e a Itália.

³⁰ Tríplice Entente foi composta por três países: França, Reino Unido e Rússia (que saiu da aliança em 1917 e foi substituída pela Itália).

qualidade dessas pessoas (Pereira,2017). Já a Segunda Guerra Mundial³¹ configurou-se como maior conflito militar da história global que ocorreu entre 1939 e 1945, envolvendo mais de 100 milhões pessoas de 30 países. Este conflito ocasionou consequências devastadoras em todo o mundo, incluindo a morte de milhões de pessoas, a maioria civis, e a destruição de muitas cidades, além disso, impactou a política mundial e a vida das pessoas em todo o mundo.

Ao findar da Segunda Guerra Mundial, com a Carta das Nações Unidas, criou-se a Organização das Nações Unidas – ONU, no ano de 1945, que teve como principal finalidade promover a cooperação internacional entre os países membros, a fim de garantir a paz e a segurança mundial. Dessa forma, houve um aumento da preocupação com o bem-estar da sociedade, que incluiu políticas públicas para fornecer assistência social e cuidados de saúde de qualidade para todos, incluindo as pessoas com deficiência (Pereira; Saraiva, 2017). Assim, a Declaração Universal dos Direitos Humanos foi elaborada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 1948, quando a comunidade internacional reconheceu a necessidade de estabelecer padrões internacionais para a proteção dos direitos humanos. Desse modo, esse tratado estabelece que os direitos são inalienáveis e que todas as pessoas devem tê-los, como por exemplo no Artigo 1º: “Todas as pessoas nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotadas de razão e consciência e devem agir em relação umas às outras com espírito de fraternidade.” ou seja, esse artigo aponta que todas as pessoas têm o direito inerente de serem tratadas com respeito, justiça e igualdade, e de terem seus direitos humanos básicos garantidos. Já para as pessoas com deficiência, nesse caso expresso pelo termo invalidez, a Declaração Universal dos Direitos Humanos no artigo 25º relata que:

Todo ser humano tem direito a um padrão de vida capaz de assegurar a si e à sua família saúde, bem-estar, inclusive alimentação, vestuário, habitação, cuidados médicos e os serviços sociais indispensáveis e direito à segurança em caso de desemprego, doença invalidez, viuvez, velhice ou outros casos de perda dos meios de subsistência em circunstâncias fora de seu controle.

Dessa forma, o artigo citado reconhece a importância de garantir condições de vida adequadas e de proteger as pessoas contra situações que possam combater a pobreza, a fome ou a outros tipos de privação. Além disso, esse artigo coloca as pessoas com deficiência como detentoras de direitos ao acesso a serviços de saúde e cuidados médicos, pois elas podem precisar de assistência médica especializada e de equipamentos adaptados para a realização de

³¹ A Segunda Guerra Mundial começou em 1º de setembro de 1939, quando a Alemanha invadiu a Polônia. Isso levou à declaração de guerra da França e do Reino Unido contra a Alemanha em 3 de setembro de 1939. Logo depois, outros países se juntaram ao conflito, incluindo a União Soviética, os Estados Unidos e o Japão.

atividades externas de acordo com as suas necessidades.

No livro *A Era dos Direitos*, escrito pelo filósofo e jurista italiano Norberto Bobbio (1992), o autor descreve a evolução dos direitos humanos ao longo da história e defende que estamos vivendo em uma era em que a proteção dos direitos fundamentais é uma preocupação cada vez mais importante para governos, organizações internacionais e a sociedade civil; e que os direitos humanos são universais e devem ser respeitados em todas as culturas e em todos os sistemas políticos.

Bobbio apresenta três teses básicas relacionadas aos direitos humanos: primeiramente, o filósofo e jurista argumenta que os direitos humanos são direitos históricos, e que são uma construção histórica, ou seja, eles aparecem em contextos específicos e evoluem com o tempo, mesmo que existam características comuns as proclamações de direitos humanos, podem se diferenciar em um espaço de tempo e local; secundamente, eles surgem na era moderna, Bobbio afirma que os direitos humanos coexistem com as noções individualistas da sociedade que se caracterizam na era moderna, os indivíduos são cada vez mais reconhecidos como seres autônomos com direitos e deveres próprios que devem ser respeitados pelo Estado e pela sociedade como um todo; e, finalmente, os direitos humanos são indicadores do progresso histórico, uma vez que, segundo Bobbio, são um dos principais indicadores do progresso histórico e do desenvolvimento da civilização, pois representam avanços em relação a formas anteriores de organização social em que a liberdade e os direitos individuais eram desvalorizados. Além disso, a luta pelos direitos humanos é vista como um processo de melhoria das condições de vida das pessoas e de expansão da liberdade e da justiça social, assim como, para as pessoas com deficiência, uma vez que os direitos humanos ajudam a garantir a igualdade de oportunidades, acessibilidade, não discriminação e a participação plena e efetiva na vida social, política, econômica e cultural, além da efetivação do direito à vida.

No artigo "A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil", de autoria de Enicéia Gonçalves Mendes, relata que em 1960, surgiu o movimento da integração escolar³² de pessoas com deficiência, como uma resposta à exclusão educacional que as pessoas com deficiência enfrentavam nas escolas comuns. Além disso, esse movimento foi impulsionado em grande parte pelo alto custo dos programas segregados, especialmente diante da crise mundial do petróleo. Então, a ideologia da integração passou a ser adotada não apenas por razões sociais, mas também por motivos econômicos, uma vez que representaria uma economia significativa

³² Esse movimento defendia a ideia de que as pessoas com deficiência deveriam ter acesso às escolas regulares, mas frequentemente sem os recursos e adaptações necessários para uma participação plena e efetiva.

para o governo. O debate sobre a integração escolar de pessoas com deficiência³³ era visto como uma forma de garantir o acesso das pessoas com deficiência à escola, mas que, muitas vezes, não garantia a sua participação plena e efetiva nas atividades escolares. A autora argumenta ainda que a integração não é suficiente para garantir a inclusão escolar das pessoas com deficiência, uma vez que pode ser uma forma de segregação disfarçada, mas que foi fundamental para avançar para além da ideia de integração que tinha como princípio a normalização para alcançar e efetivar a inserção escolar e social das pessoas com deficiência, o que implicou mudanças culturais, estruturais e políticas significativas.

De acordo com Mendes (2006), a normalização teve sua origem nos países escandinavos graças às contribuições de Bank-Mikkelsen e Nirje em 1969. Os autores criticaram o uso excessivo de instituições residenciais³⁴ e as limitações impostas por esses serviços ao estilo de vida das pessoas. O princípio fundamental da normalização afirmava que todas as pessoas com deficiência tinham o direito inalienável de experimentar um estilo ou padrão de vida comum ou normal em sua cultura, além de terem oportunidades iguais de participar em atividades compartilhadas por grupos de idades equivalentes e posteriormente essa ideia foi difundida na América do Norte e Europa. Esse movimento provocou uma grande desinstitucionalização, cuja principal iniciativa consistia em retirar as pessoas com deficiência das grandes instituições para integrá-las na comunidade. Para Mendes (2006, p. 391):

As críticas que surgiram posteriormente ao modelo se basearam na constatação de dois fatos: a passagem de alunos com necessidades educacionais especiais de um nível de serviço mais segregado para outro, supostamente mais integrador, dependia unicamente dos progressos da criança, mas na prática essas transições raramente aconteciam, o que comprometia os pressupostos da integração escolar. Em algumas comunidades, as políticas oficiais de integração escolar resultaram, na maioria das vezes, em práticas quase permanentes de segregação total ou parcial, o que acabou gerando reações mais intensas no sentido de buscar novas formas de assegurar a presença e participação na comunidade, a promoção de habilidades, da imagem social, da autonomia, e o empowerment das pessoas com necessidades educacionais especiais

Dessa forma, com o princípio da integração de assegurar a matrícula de alunos com deficiência em escolas regulares, que anteriormente eram atendidos em instituições segregativas, foi considerado dependente exclusivamente do progresso individual do aluno com deficiência. Contudo, essa visão gerou uma falta de responsabilidade por parte do sistema

³³ O uso do termo "pessoas com deficiência" reflete uma visão mais positiva e humanizada da condição da pessoa, enfatizando a sua identidade como indivíduo e não a sua deficiência como característica principal. O termo também destaca que a deficiência é uma condição que pode afetar diferentes áreas da vida de uma pessoa, mas não define sua identidade ou sua capacidade de contribuir para a sociedade.

³⁴ Instituições residenciais são instalações onde as pessoas vivem em regime de internato ou residência, geralmente em grupos, supervisionados por profissionais treinados. Essas instituições podem ter diferentes propósitos, como abrigar pessoas idosas, órfãos, pessoas com deficiência física ou mental, entre outros grupos.

educacional em relação ao processo de integração, além de que na prática, foi observado que existiam outras barreiras além do progresso da criança que precisavam ser superadas para garantir a integração escolar efetiva. Além disso, a autora aponta na falha de algumas políticas estabelecidas naquela época, uma vez que ainda apresentavam um direcionamento para a segregação total ou parcial³⁵, que foi um processo em que pessoas ou grupos eram separados e mantidos afastados do restante da sociedade.

A partir desse momento, é notável notar como as terminologias para se referir às pessoas com deficiência foram evoluindo e se adaptando ao longo do tempo. Isso pode ser percebido desde a Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes que utilizava a expressão "pessoa deficiente"³⁶. Essa Declaração foi adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 9 de dezembro de 1975. Esta declaração estabeleceu um marco histórico para a promoção dos direitos humanos das pessoas com deficiência e se estabeleceu como instrumento internacional a reconhecer os direitos humanos das pessoas com deficiência e teve um papel importante na promoção da igualdade de oportunidades e na luta contra a discriminação das pessoas com deficiência. Ademais, a declaração reconhece que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos civis e políticos - à educação, ao trabalho, à segurança social, à igualdade perante a lei, à liberdade de expressão e de opinião, à acessibilidade e à participação na vida cultural e política da comunidade das demais pessoas, e que esses devem ser promovidos e protegidos sem discriminação de qualquer tipo, tendo como direito (ONU, 1975).

Na década de 1990, surgem consideráveis avanços na conquista da igualdade e do exercício de direitos para pessoas com deficiência: a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), a Declaração de Salamanca (1994) e a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas com Deficiência (1999). A Conferência Mundial sobre Educação para Todos ocorrida na cidade de Jomtien, na Tailândia, em março de 1990, proclamou a Declaração de Jomtien, que tinha como objetivo estabelecer um compromisso internacional em relação à educação, assegurando o acesso universal a esta, e promovendo-a de forma qualitativa para todos os cidadãos. Dentre os principais temas discutidos na declaração, destacam-se a equidade na educação, o desenvolvimento de

³⁵ A segregação total ocorre quando há uma completa separação entre indivíduos ou grupos, impedindo que eles se misturem e interajam em qualquer circunstância. Já a segregação parcial é quando há certas situações em que a interação é permitida, mas em outras há barreiras que impedem essa interação, como em escolas ou espaços segregados. A segregação pode resultar em desigualdade de oportunidades, acesso limitado a recursos e serviços, e marginalização social e econômica dos grupos segregados.

³⁶ O termo "pessoas deficientes" refere-se a qualquer pessoa incapaz de assegurar por si mesma, total ou parcialmente, as necessidades de uma vida individual ou social normal, em decorrência de uma deficiência, congênita ou não, em suas capacidades físicas ou mentais.

habilidades e conhecimentos essenciais e a fortificação da parceria entre governos, sociedade civil e comunidades locais e também teve um impacto significativo na agenda educacional de muitos países ao redor do mundo.

Já a Declaração de Salamanca foi produzida durante a Conferência Mundial sobre a educação de pessoas com deficiência realizada em Salamanca, Espanha, em 1994, enfatizando a importância da inclusão educacional de pessoas com deficiência, além de destacar o direito desses indivíduos de participarem plenamente da sociedade, sendo a escola um meio fundamental para essa inclusão. O documento destaca a necessidade de se promover uma educação inclusiva³⁷, na qual todas as crianças, independentemente de suas habilidades ou características pessoais, tenham acesso a uma educação de qualidade em escolas regulares. Essa inclusão deve ser encarada como um processo contínuo de identificação e atendimento às necessidades educacionais especiais, visando oferecer um ensino de qualidade para todos. Ademais, a Declaração de Salamanca também ressalta a importância da colaboração entre os envolvidos no processo educacional, como professores, famílias, estudantes e comunidades locais, sendo essa colaboração baseada em valores de respeito, igualdade e solidariedade.

Nesse sentido, o livro *Inclusão escolar - O que é? Por quê? Como fazer?* de Maria Teresa Eglér Mantoan, apresenta uma abordagem crítica e reflexiva sobre a temática da inclusão escolar, procurando responder a três perguntas essenciais: "Inclusão escolar: o que é? Inclusão escolar: por quê? Inclusão escolar: como fazer?". A autora defende que a inclusão escolar não se limita a integrar alunos com deficiência na escola regular, mas sim, a oferecer uma educação de qualidade para todos os educandos, independentemente de suas diferenças e necessidades específicas. Para atingir esse objetivo, é preciso que a escola esteja preparada para atender às necessidades individuais de cada educando, fornecendo recursos e adaptações que garantam a sua participação plena no processo de aprendizagem, sendo assim é a escola que precisa passar por mudanças, e não os alunos, para que todos tenham acesso ao direito à educação. O livro também aborda a formação e a capacitação dos profissionais da educação, ressaltando a importância da formação continuada e da reflexão crítica sobre a prática educativa, além de que os profissionais da educação estejam preparados para lidar com a diversidade e atender às necessidades individuais dos educandos, a fim de promover uma educação inclusiva e de

³⁷ A Educação Inclusiva tem como objetivo promover a inclusão de todas as crianças e jovens na escola e na sociedade, valorizando a diversidade e a diferença, e combatendo a exclusão e a discriminação. Isso significa que a escola deve estar preparada para atender às necessidades de todos os alunos, oferecendo-lhes recursos e apoio individualizados, se necessário, para que possam participar plenamente do processo educacional, independentemente de suas condições sociais, econômicas, culturais, de gênero, etnia, religião, deficiência ou outras características individuais.

qualidade.

A autora ainda relata que a educação inclusiva vai além de fornecer acesso e qualidade ao ensino formal para aqueles considerados como público-alvo da Educação Especial, mas, a educação inclusiva implica promover equidade educacional, assegurando acesso e qualidade na educação para todas as pessoas. Para isso, a implementação da inclusão requer que a escola adote novos recursos de ensino e aprendizagem, desenvolvidos a partir de uma mudança de atitude dos professores e da própria instituição. Isso implica reduzir o conservadorismo de práticas educacionais e caminhar em direção a uma abordagem verdadeiramente comprometida em atender às necessidades de todos os alunos.

Já no fim do século XX, mais especificamente em 1999, a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas com Deficiência³⁸, tratado internacional que busca assegurar a proteção e promoção dos direitos das pessoas com deficiência nos países da América, foi aprovada durante a Assembleia Geral da Organização dos Estados Americanos (OEA), realizada na cidade de Guatemala, e passou a vigorar em 2001. A Convenção reconhece que as pessoas com deficiência possuem os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas, e que qualquer forma de discriminação contra elas é uma violação desses direitos. Além disso, estabelece medidas que os Estados devem adotar para garantir a inclusão das pessoas com deficiência na sociedade, como o acesso à educação, ao trabalho, à saúde, ao transporte e à informação, entre outros direitos.

No início do século XXI, a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência foi adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 2006 como um tratado internacional que reconhece a deficiência como uma questão de direitos humanos. Ela estabelece normas internacionais para proteger e promover esses direitos, com o objetivo de garantir o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais para todas as pessoas com deficiência, sem qualquer forma de discriminação. A Convenção se aplica a diversas áreas da vida, tais como educação, saúde, trabalho, acessibilidade, transporte, justiça e participação política, entre outras. Sua ratificação por um grande número de países em todo o mundo é considerada um marco histórico na luta pelos direitos das pessoas com deficiência.

Em suma, a evolução da história da educação de pessoas com deficiência no mundo é

³⁸ O Brasil é um dos países signatários da Convenção e, em 2008, adotou o Decreto nº 6.949, que a incorporou como norma interna, tendo força de lei. Dessa forma, o país se comprometeu a implementar as medidas previstas na Convenção e garantir os direitos das pessoas com deficiência.

caracterizada por altos e baixos, isso porque, por vários séculos, essas pessoas foram marginalizadas e excluídas do ensino e do convívio em comunidade, sendo frequentemente vistas como um fardo tanto para suas famílias quanto para a sociedade. No entanto, a partir do século XIX, começaram a surgir iniciativas para a educação, como a criação de escolas especiais e o desenvolvimento de técnicas de ensino adaptadas às suas necessidades específicas. Na Europa, por exemplo, a criação de escolas para pessoas cegas, surdas e com deficiência intelectual começou a ganhar força, ainda que limitada a um pequeno número de pessoas na época. A Organização das Nações Unidas (ONU) teve um papel crucial na promoção da educação inclusiva, começando com a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, que estabelece que "todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos". Sendo assim, podemos observar que apesar de um caminhar lento o processo para educação e valorização das pessoas com deficiência começa a tomar rumos humanitários.

3 A DEFICIÊNCIA NO BRASIL, UMA ANÁLISE HISTÓRICA APÓS A COLONIZAÇÃO

Apresentamos acima um percurso das pessoas com deficiência de forma geral ao longo da história, para assim, observar como passamos de um processo de exclusão e assassinato até uma lenta garantia de direitos civis e políticos. No entanto, como esse trabalho especifica-se no Brasil, é necessário compreender o processo pelo qual as pessoas com deficiência passaram ao longo da história de nosso país e de suas especificidades. De acordo com Mendes (2006), o atual debate acerca da inclusão escolar no Brasil é resultado de uma mera “adesão a um modismo importado”, sendo influenciado pela cultura norte-americana, uma vez que sugere três semelhanças entre a abordagem adotada no país e nos Estados Unidos. Tais abordagens evidenciam essa influência: a dicotomização do debate entre educação inclusiva e inclusão total; a interpretação equivocada e reducionista de que a educação inclusiva se aplica apenas à população tradicionalmente atendida pela educação especial, em vez de abranger todos os excluídos; e a influência de juristas na definição das políticas de educação para crianças e jovens com deficiência. Além disso, Mantoan (2017, p.825) aponta que a Educação Especial brasileira origina de um projeto educacional “monocultural e monolítico”, inspirado em ideias e interesses colonialistas do ponto de vista político e sociocultural, a escola brasileira mostra relutância em abraçar as demandas contemporâneas a qual adere “princípios e critérios de verdade derivados da Ciência Moderna, estabelecida na "metrópole".

Dessa forma, esta seção tem como foco mostrar como o Brasil lidou com a questão da deficiência ao longo dos períodos colonial, imperial e republicano. Sendo que durante o período colonial, o Brasil passou por um intenso processo de colonização e exploração no qual as pessoas com deficiência, muitas vezes, eram marginalizadas e excluídas socialmente, sendo consideradas incapazes de contribuir para a sociedade. Com a chegada do período imperial, no século XIX, observou-se uma mudança gradual nas concepções e práticas relacionadas à deficiência e surgiram, então, as primeiras instituições de assistência e educação especial, embora ainda de forma limitada.

Já com a proclamação da República, em 1889, a questão da deficiência ganhou maior visibilidade e passou a ser debatida de maneira mais ampla. A promulgação de uma nova Constituição e a consolidação de um Estado republicano trouxeram novas perspectivas para a inclusão social das pessoas com deficiência. Surgiram leis e regulamentos voltados para a proteção e assistência aos indivíduos com deficiência, bem como a criação de escolas especiais e o estabelecimento de políticas públicas mais abrangentes. Destarte, ao longo desta seção,

exploraremos mais detalhadamente as características e desafios enfrentados pelas pessoas com deficiência nos diferentes períodos, analisando os avanços, as limitações, a origem da Educação Especial no Brasil e os legados deixados até os dias de hoje.

3.1 A DEFICIÊNCIA NO PERÍODO COLONIAL

O período colonial brasileiro refere-se ao momento em que o Brasil foi colônia portuguesa, que durou cerca de 300 anos, sendo que Portugal estabeleceu um sistema administrativo colonial e introduziu a sua cultura, religião e língua. Assim, no país, a trajetória das pessoas com deficiência foi forjada inicialmente pela marginalização, ou seja, configurou-se pela exclusão social de pessoas com deficiência, que por causa das suas características biopsicossociais, negou-se a esses sujeitos, a participação na sociedade. De acordo com Jannuzzi (2012), a relação de deficiência e o diagnóstico estabeleceu juízo de valores, normas de comportamento e a idealização do ser humano, todos inseridos nos diversos momentos da constituição cultural, e marca os corpos deficientes como 'outro', em um processo de valorização desse corpo como negativo. Porém, não poderia esperar por algo diferente de um país que foi explorado:

[...] colonizado como foi o Brasil por um povo em que os bons princípios de assistência a alienados custaram a ter dedicados adeptos, seria quase utopia esperar fosse dos primeiros países a cuidar convenientemente de seus insanos. Já é mesmo motivo para desvanecimento não tivesse ele tido parte na vasta hecatombe de pobres mentecaptos com que a Europa, em nome de Cristo, deu larga mostra da alta barbaria daqueles tempos, aguilhoada pela fanática ignorância de suas massas populares (Moreira, 2011, p. 728).

De acordo com a citação, durante o período da colonização, o Brasil herda as feridas não estancadas da Europa, que via a deficiência frequentemente como um castigo divino ou uma maldição, resultado de pecados cometidos pela própria pessoa com deficiência ou seus pais. Essas concepções negativas muitas vezes levavam à exclusão social e até mesmo ao abandono e assassinato de pessoas com deficiência. Além de que com a chegada dos europeus e africanos no Brasil, várias doenças, como varíola, tuberculose, sarampo, febre amarela, entre outras, foram trazidas e se espalharam rapidamente entre as populações indígenas, que não possuíam imunidade contra essas enfermidades (Jannuzzi, 2012) esse processo resultou em inúmeras mortes e contribuiu para o declínio das populações indígenas, deixando muitos com alguma deficiência. Ademais, as condições precárias de higiene e saneamento básico na época também favoreceram a disseminação de doenças e endemias, o que agravou ainda mais a

situação das pessoas com deficiência (adquiridas e intensificadas) durante a colonização do Brasil.

Os colonos europeus descreveram como os povos indígenas³⁹ lidavam com a deficiência, eles tiveram a audácia de estigmatizar que os povos indígenas eram considerados selvagens e incivilizados e, além disso, que seu modo de vida e cultura eram inferiores, do ponto de vista de um colono sobre uma cultura diferente. Isso incluiu abordar as pessoas com deficiência que, muitas vezes, eram vistas como um fardo para a comunidade indígena, marginalizadas ou mesmo vitimizadas.

Muitos relatos de historiadores e antropólogos registram várias práticas de exclusão entre os índios. Quando nascia uma criança com deformidades físicas, era imediatamente rejeitada, acreditando-se que traria maldição para a tribo, dentre outras consequências. Uma das formas de se livrar desses recém-nascidos era abandoná-los nas matas, ou atirá-los de montanhas e, nas mais radicais atitudes, até sacrificá-los em chamados rituais de purificação (Figueira, 2021, n.p).

Apesar do relato mencionado na citação, é importante ressaltar que as informações sobre como os povos indígenas lidavam com as pessoas com deficiência durante o período colonial são escassas e talvez incompletas. Além disso, a maioria das fontes é proveniente dos colonizadores que não necessariamente compreendiam a cultura indígena, ressaltando, então, que é uma visão colonial e europeia sobre um outro povo; assim, esse olhar é carregado da cultura e história europeia, seus preceitos e preconceitos, um olhar enviesado para a história de outro país. Além disso, ocorreu uma forte influência nas práticas e crenças indígenas devido a imposição da cultura e das crenças europeias. Ademais, ressalta-se que a cultura indígena não é homogênea, de forma que cada etnia apresenta suas peculiaridades, portanto, supõe-se que cada uma tinha uma visão diferente da deficiência (Jesus; Pereira, 2017), com isso, pode-se fazer uma indagação, tendo como base o de Jean de Léry:

Direi, inicialmente, a fim de proceder com ordem, que os selvagens do Brasil, habitantes da América, chamados Tupinambás, entre os quais residi durante quase um ano e com os quais tratei familiarmente, não são maiores nem mais gordos do que os europeus; são, porém mais fortes, mais robustos, mais entroncados, mais bem dispostos e menos sujeitos a moléstias, havendo entre eles muito poucos coxos, disformes, aleijados ou doentios.

Ainda durante o período colonial, a escravidão foi uma prática comum no Brasil, pessoas foram trazidos da África para serem escravizadas e exploradas nas plantações de cana-

³⁹ Ao empregarmos a terminologia "povos indígenas", estamos reconhecendo a sua história, cultura e tradições, ao mesmo tempo em que valorizamos as suas lutas e reivindicações por direitos e preservação dos seus territórios e formas de vida

de-açúcar, tabaco, algodão, café, entre outras. Para Pereira e Saraiva (2017), a desumanização das pessoas escravizadas era tão profunda que aqueles que fugiam e eram recapturados sofriam castigos como amputações e mutilações, que contavam com a aprovação da Igreja e resultavam em uma população de negros com deficiências físicas adquiridas, causadas pelas punições cruéis impostas pelos seus senhores. Pereira e Saraiva (Idem) também destacam que as punições corporais eram aceitas como forma de castigo para determinados crimes, incluindo mutilações como cortar a orelha, decepar o tendão de Aquiles, castrações, amputações de seios e membros, extração de olhos, dentre outros. Tais práticas foram o resultado da ampliação e manutenção do poder, uma vez que, o controle por meio de castigos é um processo de poder sobre os corpos escravizados e manutenção de uma lógica escravocrata. Para além dos castigos, durante o trabalho escravo, as pessoas em condições exploratórias sofriam acidentes frequentes que geravam mutilações. Ademais, as pessoas escravizadas com deficiência eram frequentemente vendidas por preços mais baixos no mercado de escravos.

José de Anchieta (1534-1597), padre jesuíta e escritor espanhol, deixou registros em suas cartas que relatavam que entre os colonos da América portuguesa no século XVI havia presença de pessoas com deficiências congênitas ou até mesmo adquiridas por diversos fatores. Na Carta XLVII Anchieta afirma que, entre os indígenas, era raro encontrar pessoas com deficiência, apontando que “[...] ninguém estará entre elles qualquer pessoa affectada de alguma deformidade natural, raramente aparece um cego, surdo, mudo, ou coxo, nenhum monstruosamente nascido” (Anchita, 1900, p. 49). Além disso, o padre jesuíta relata uma exceção que foi o nascimento de uma criança com características físicas incomuns em uma aldeia próxima a Piratininga, a qual foi enterrada viva pelo pai, que a considerava um monstro e, talvez, um símbolo de um pecado (como o adultério). O relato de Anchieta é um exemplo das visões coloniais e religiosas que associavam a deficiência a um castigo divino, tratando deformidades como algo sobrenatural ou monstruoso. Essa atitude refletia uma lógica de exclusão e controle que se perpetuou ao longo do tempo, onde o "anormal" era visto não apenas como um afastamento da norma, mas também como uma ameaça ao ordenamento social e moral.

Ainda nesse período, as boticas eram estabelecimentos que funcionavam como farmácias, onde eram preparados e vendidos medicamentos, remédios e outros produtos de saúde. No artigo, “Jesuítas e Medicina no Brasil Colonial”, escrito por Daniela Buono Calainho, a autora relata que no contexto colonial brasileiro, especialmente nas missões jesuíticas, as boticas desempenhavam um papel crucial na assistência médica, uma vez que a escassez de médicos e a dificuldade de acesso a medicamentos importados tornavam esses locais essenciais

para o tratamento de doenças, uma vez que, nova colônia americana enfrentou uma série de desafios relacionados à saúde pública, especialmente devido à introdução de doenças trazidas pelos colonizadores portugueses e pelos escravizados africanos. Desde o final do século XVI, a colônia foi assolada por epidemias de várias moléstias, como malária, sarampo, febre amarela, disenteria e varíola. Os jesuítas, que desempenharam um papel crucial na assistência médica, demonstraram grande habilidade na observação dos sintomas e na aplicação de tratamentos, mesmo diante da escassez de recursos e conhecimentos médicos formais.

Os jesuítas, apesar das dificuldades, continuaram a desenvolver suas práticas médicas, utilizando uma variedade de tratamentos, incluindo sangrias e remédios à base de ervas, para combater as doenças que assolavam a colônia (Calainho, 2005). A combinação de observação cuidadosa e a aplicação de terapias tradicionais permitiu que eles desempenhassem um papel vital na saúde da população durante um período de grande adversidade. As boticas dos colégios jesuítas eram notáveis por sua variedade e quantidade de remédios, como exemplificado pela botica do Colégio do Pará, que, segundo um inventário de 1760, possuía mais de 400 remédios e um vasto aparato técnico para a confecção de medicamentos, sendo considerada modesta em comparação com as existentes em outros colégios, como os da Bahia e do Rio de Janeiro. Assim, as boticas não apenas supriam a demanda por cuidados de saúde, mas também refletiam a adaptação dos jesuítas às necessidades locais e a integração de conhecimentos indígenas e europeus na prática medicinal.

Com base no exposto, no período colonial, de forma geral, as pessoas com deficiência começaram a ter algum tipo de assistência a partir do surgimento dos primeiros hospitais da Irmandade de Misericórdia, no século XVI, porém essas instituições dispunham de poucos recursos e só atendiam os mais necessitados. Ainda, segundo Figueira (2021), entre os atendidos pelos Jesuítas, havia a existência de pessoas com deficiência congênita ou adquirida. Inicialmente a Irmandade da Santa Casa de Misericórdia distribuía esmola aos pobres, dotes às órfãs e oferecia local para sepultamento mediante pagamento, além disso, posteriormente, a instituição começou o acolhimento de crianças abandonadas até a idade de 7 anos, sendo que algumas eram crianças com deficiência física e/ou intelectuais (Jannuzzi, 2017).

Outro método para acolher crianças abandonadas foi a Roda dos Expostos, também conhecida como roda dos abandonados. Era uma prática comum no Brasil colonial, no século XVIII, seguindo tradições portuguesas, instalou-se nas Santa Casa de Misericórdia um objeto de formato cilíndrico, com a janela aberta para o lado externo, colocava-se as crianças em um espaço dentro da caixa e a recebia após rodar o cilindro para o interior dos muros, permitindo assim acolher crianças indígenas, escravizadas (Almeida, 2013). Jannuzzi (2012) supõe que

durante o período colonial, muitas crianças eram deixadas em locais vulneráveis aos ataques de animais selvagens, resultando em mutilações ou morte, frequentemente apresentando deficiências físicas ou intelectuais. O abandono de crianças era uma prática antiga na sociedade e no final do século XVII o governador da província do Rio de Janeiro, Antonio Paes de Sande, havia solicitado providências ao rei de Portugal devido aos atos cruéis de abandonar crianças nas ruas, onde eram expostas ao perigo de serem atacadas por cães, morrerem de frio, fome ou sede, ou seja, embora a roda dos expostos tenha sido uma solução encontrada na época para lidar com a questão do abandono de crianças, ela foi alvo de muitas críticas uma vez que não resolvia o problema de fato, mas apenas o ocultava, permitindo que a sociedade ignorasse o problema subjacente (Jannuzzi, 2012).

Em 1727, começou a funcionar no Brasil, mais especificamente, no Rio de Janeiro, o Hospital Real Militar que tinha como objetivo tratar os soldados feridos nas guerras, funcionava como uma espécie de centro de saúde militar, oferecendo assistência médica e cirúrgica aos militares que necessitavam de tratamento. Tal iniciativa colaborou para que em 1794, o Brasil criasse o Asilo dos Inválidos, que atendia soldados reformados por algum tipo de deficiência adquirida, isso porque acolhia e cuidava dos militares que haviam sido feridos em combate ou que apresentavam algum tipo de deficiência física ou mental decorrente das guerras em que haviam participado. assim como ocorreu na Grécia Antiga e também nos Estados Unidos da América, como citado anteriormente (Figueira, 2021).

Quebrando os paradigmas da época, Antônio Francisco Lisboa, também conhecido como Aleijadinho, foi um importante escultor e entalhador brasileiro do período colonial que era uma pessoa com deficiência física que realizou um trabalho artístico de alta qualidade, além disso, é considerado um dos maiores representantes do Barroco brasileiro, e suas obras podem ser vistas em várias igrejas e monumentos históricos de Minas Gerais. Acredita-se que o escultor tenha sido afetado por uma doença degenerativa, que afetou suas habilidades motoras e o deixou com “deformidades” nas mãos e nos pés. Aos setenta anos de idade, ele fez um contrato para esculpir em pedra os doze profetas no adro da igreja do Bom Jesus dos Matosinhos. Nessa época, devido à tromboangeíte obliterante, sofria de ulcerações nas mãos e nos pés, o que o impedia de caminhar, fazendo com que fosse carregado. Uma de suas mãos estava sem alguns dedos e/ou imobilizada, o que o levou a pedir que seus auxiliares ou empregados amarrassem o martelo e o cinzel a ela (Silva, 1987).

Então, surge a seguinte indagação: a pessoa com deficiência só é aceita nessa condição excepcional em que o seu trabalho é valorizado como de “alta qualidade”? Quando se destaca em uma área específica? A ideia de que as pessoas com deficiência são excepcionais ou que

precisam ser "super-heróis" para terem valor e serem aceitas é um estereótipo prejudicial que tem sido perpetuado na sociedade. Ou seja, como seres humanos, é prejudicial perpetuar a ideia de que as pessoas com deficiência precisam ser consideradas excepcionais ou super-heróis para terem "valor" e serem aceitas na sociedade. Essa crença estereotipada coloca uma pressão injusta sobre as pessoas com deficiência, que merecem ser valorizadas como indivíduos comuns com os mesmos direitos e oportunidades que todos os demais. Ademais, esse tipo de abordagem também pode levar à minimização dos desafios e barreiras que as pessoas com deficiência enfrentam diariamente em suas vidas, tais como a discriminação, a falta de acessibilidade e as desigualdades sociais e econômicas.

3.2 PERÍODO IMPERIAL

Com a vinda da família real portuguesa para o Brasil em 1808, quando Portugal foi invadido pelas tropas francesas lideradas por Napoleão Bonaparte - inicialmente a transferência da corte portuguesa para o Brasil foi uma medida tomada para proteger a família real e garantir a continuidade do governo português frente à ameaça napoleônica - ocorreram grandes transformações no país, uma vez que essa transferência teve impactos significativos na história do Brasil, já que foi a partir desse momento que o país passou a ser a sede do Império português e iniciou seu processo de desenvolvimento econômico e político. O período imperial da história brasileira durou de 1822 a 1889 e ficou caracterizado pela adoção do governo monárquico, pela expansão territorial do país e, posteriormente, quando o Brasil declarou sua independência de Portugal, tornando-se uma nação soberana (Figueira, 2021).

Cerca de dois anos após o início do Brasil Imperial, foi promulgada pelo imperador Dom Pedro I a Constituição Política do Império do Brasil, em 25 de março de 1824, a qual instituiu a forma de governo monarquia constitucional, com a figura do imperador como chefe de Estado e de governo, constituindo então um sistema de quatro poderes, que incluía a Assembleia Geral (composta pela Câmara dos Deputados e pelo Senado), o Poder Moderador (exercido pelo imperador) e o Poder Judiciário (BRASIL, 1824). A Constituição Política do Império do Brasil tratava sobre a educação. Nela podemos destacar o Artigo 179 que previa a instrução primária gratuita para todos os cidadãos. No entanto, no livro *A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI*, escrito pela autora Gilberta de Martino Jannuzzi, aponta que o processo educacional brasileiro ainda continuou incipiente, uma vez que, em 1878, tinham apenas 15.561 escolas primárias que atendiam 175 mil alunos, em 9 milhões de habitantes, ou seja, apenas cerca de 2% da população brasileira era escolarizada, o

que não foi diferente em relação às crianças com deficiência, que foram consideradas “inferiores, incapazes, inaptas”(Jannuzzi, 2012), eram abandonadas nas ruas e morriam de frio, fome e sede ou, até mesmo, eram mortas por animais. Nessa conjuntura, os anos imperiais, caracterizaram-se por uma sociedade excludente, cuja maioria da população ainda estava situada na zona rural e não era escolarizada, sendo assim, acentuava-se, o silenciamento e a exclusão das pessoas com deficiência.

De acordo com Silva (1987), no Brasil no ano de 1835, pretendia-se criar uma classe específica para cegos e surdos na capital do império e nas principais cidades de cada província, o projeto de lei, redigido pelo deputado Cornélio Ferreira França, foi registrado nos Anais da Câmara de Deputados do Rio de Janeiro. Entretanto, infelizmente, devido a motivos políticos não esclarecidos, o projeto não foi devidamente discutido em plenário e não se tornou uma realidade. Apesar disso, o projeto foi fundamental para a época, pois chamou a atenção da sociedade para questões referentes às pessoas com deficiência e despertou o interesse de familiares de pessoas cegas e surdas sobre a temática.

Durante esse período, a existência de cegos era acentuada e frequente, devido às más condições sanitárias e nutricionais, que contribuíam para uma proporção maior de cegos em relação à população como um todo. A endêmica blenorragia, no Brasil, que em algumas ocasiões afetava os olhos das crianças, era facilmente transmitida por contato das mãos ou panos, sendo especialmente comum entre os negros que foram trazidos da África nos navios negreiros. Já os primeiros casos de tracoma no país foram registrados no Nordeste no século XVIII, especificamente no Maranhão, já no século XIX, a doença se espalhou para São Paulo e o Sul através de colonos vindos da Europa, e assim como a blenorragia, a contaminação pelo tracoma era por meio do contato das mãos, de panos contaminados e por moscas, além do mais, a varíola, a catarata e a oftalmia eram outras causas comuns de cegueira na época (Zeni, 2005).

No Brasil, a Igreja Católica tem uma longa história de assistencialismo em relação às pessoas com deficiência, assim como verificado anteriormente, desde a Idade Média a instituição prestou cuidados e apoio aos pobres, enfermos e às pessoas com deficiência. Durante o século XIX, Jannuzzi (2012) relata que uma parcela de pessoas com deficiência no Brasil foi confiada a diferentes ordens religiosas, tais como as Irmãs de Caridade de São Vicente de Paula, Religiosas de Dorotéia, Filhas de Santana e Franciscanas de Caridade, as quais proporcionaram às crianças com deficiência a possibilidade de receber alimentação adequada e, em alguns casos, a educação.

Retomando a questão da educação, apesar do Regulamento de 17 de fevereiro de 1854, também conhecido como Reforma Couto Ferraz, ter determinado que o ensino primário deveria

ser obrigatório e gratuito para todos, essa obrigação não foi cumprida, assim como a exigência da instrução prevista na Constituição de 1824. No entanto, é notável que a iniciativa contou com o apoio de figuras próximas ao imperador Dom Pedro II - segundo e último monarca do Império do Brasil assumindo o cargo depois da abdicação do pai, Dom Pedro I - que se interessavam profundamente pela educação de pessoas com deficiência, um exemplo é Dr. Sigaud conjuntamente a Álvares de Azevedo.

Segundo Zeni (2005), depois de ser educado no Institut National des Jeunes Aveugles, onde aprendeu o Sistema Braille, Álvares de Azevedo retornou ao Brasil em 1850 e começou a buscar apoio para estabelecer um instituto semelhante na corte brasileira. Enquanto estava no Brasil, Álvares de Azevedo ensinou o Sistema Braille para Adélia, uma das filhas do Dr. Sigaud, que também era cega. O progresso notável de Adélia Sigaud fez com que seu pai, que era médico da Câmara Imperial, apresentasse José Álvares de Azevedo ao Imperador. De acordo com o autor, o interesse de Dom Pedro II no projeto do Instituto permitiu que fosse estabelecida a sua primeira forma de organização.

Foi graças à dedicação de José Álvares de Azevedo e José Francisco Xavier Sigaud que foi criado o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, por meio do decreto n. 1.428 em 12 de setembro de 1854, na capital do Império, Rio de Janeiro (Zeni, 2005). O sistema adotado era o de internato, o que significava que as crianças eram mantidas em locais específicos. Essa forma de recolhimento de crianças já era praticada desde os tempos coloniais pelos jesuítas, nos aldeamentos dos povos indígenas, em que as crianças eram retiradas de suas moradias originais para aprenderem regras, orações e costumes cristãos sistematizados. Esse sistema representava outra forma de organização da vida, de acordo com as crenças europeias, essas práticas eram consideradas verdades valiosas que ajudariam a levar as almas ao céu e eram aplicadas não apenas nas comunidades indígenas, mas também em colégios, asilos para expostos, órfãos e crianças abandonadas, bem como em escolas para crianças e adolescentes de famílias ricas e os internatos para pessoas com deficiência (Mazzotta, 2011).

O artigo intitulado "A Educação de Cegos no Brasil do Século XIX: Revisitando a História", escrito por Gabriel Bertozzi de Oliveira e Sousa Leão e Cássia Geciauskas Sofiato (2019), aborda a história da educação para pessoas cegas no Brasil durante o século XIX. Os autores exploram o contexto histórico, político e social da época, assim como as iniciativas que surgiram para atender às necessidades educacionais dessas pessoas. Em particular, eles analisam a estrutura organizacional do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, sendo que é possível constatar que os primeiros passos para a educação de pessoas cegas estavam diretamente estabelecidos pelo modelo médico, uma vez que os dois primeiros diretores eram

o médico José Francisco Xavier Sigaud em 1856, e após seu falecimento, foi substituído pela, também médico do Instituto, Cláudio Luís da Costa, nomeado por Decreto Imperial. Apenas em 1869 um professor assume o cargo de diretor. Após a morte de Costa, Benjamin Constant Botelho de Magalhães⁴⁰, professor de Matemática e Ciências Naturais no Instituto, assumiu o cargo de diretor e ficou conhecido por suas tentativas de expandir e melhorar a instituição junto ao Governo, pois reivindicou a necessidade de melhorias na educação dos cegos e pediu que o Governo se comprometesse mais com essas ações. Posteriormente, em 1891, em sua homenagem, o Instituto foi renomeado como Instituto Benjamin Constant.

De acordo com Leão e Sofiato (2019), o currículo do Imperial Instituto era baseado em três áreas de conhecimento: o ensino intelectual, que também era ensinado em outras instituições de educação primária; o ensino de música instrumental; e o ensino tecnológico, por meio das oficinas planejadas para o colégio, como a oficina de afinação de pianos. O ensino de música no Imperial Instituto dos Meninos Cegos era baseado na crença - que ainda é compartilhada, porém em menor intensidade atualmente - de que as pessoas cegas possuem uma habilidade natural para a música devido ao seu uso mais intenso e apurado da audição como forma de compensação da perda visual (Zeni, 2005). Ademais, o Instituto configurava como internato que utilizava o Sistema Braille desenvolvido por Louis Braille, e era um curso de oito anos para os alunos, com a opção de prorrogá-lo por mais dois anos caso não se sentissem suficientemente capacitados, sendo essa prorrogação, um diferencial em relação ao currículo das escolas comuns, em que os cursos geralmente duravam entre três e cinco anos.

Sem sombra de dúvidas, o Imperial Instituto dos meninos cegos teve uma importância significativa na história da escolarização das pessoas cegas do país, entretanto ainda era incipiente, isso porque era restrito apenas a 30 estudantes nos três primeiros anos e admitia apenas meninos e meninas livres⁴¹, com idades entre seis e 14 anos, sendo necessário obter autorização do Ministro e Secretário de Estado dos Negócios do Império para ingressar na instituição, ou seja, crianças escravizadas não poderiam se matricular. A admissão estava

⁴⁰ A gestão de Benjamin Constant só terminou com a Proclamação da República, em 15 de novembro de 1889, quando Benjamin Constant foi fazer parte da alta administração do Governo Provisório como Ministro da Guerra e, posteriormente, como Ministro da Instrução Pública.

⁴¹ No contexto histórico de 1854, a definição de quem era considerado "livre" variava de acordo com os países e regiões específicas. De forma geral, as pessoas não escravizadas, incluindo a população branca e certos grupos étnicos não sujeitos à escravidão, eram consideradas livres. Além disso, pessoas que anteriormente haviam sido escravizadas, mas foram libertadas por meio da compra de sua própria liberdade, alforria concedida por proprietários ou emancipação por leis abolicionistas, eram consideradas livres. Embora em algumas regiões os povos indígenas fossem considerados livres, eles frequentemente enfrentavam restrições e discriminação em relação aos seus direitos e autonomia.

condicionada à apresentação de certidão de batismo ou comprovação da idade, atestado médico que comprovasse a total cegueira do aluno, e, no caso de admissão gratuita, um atestado emitido pelo pároco e duas autoridades locais atestando a indigência do aluno. Na instituição, as meninas eram educadas por mestras em disciplinas elementares, línguas e oficinas consideradas apropriadas para o seu gênero, tais como costura, agulha e lã, em conformidade com o que era ensinado no município da Corte, onde eram ensinados "costura, bordados e trabalhos de agulha mais necessários", sendo assim, uma visão sexista e preconceituosa para com as estudantes (Decreto nº 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854). Já os meninos seguiam o currículo usual, sendo ensinados pelos mestres em uma educação científica.

Ademais, o atendimento na Instituição se baseava em uma visão estereotipada e capacitista, pois era baseado na crença de que pessoas com deficiência são inferiores e incapazes de realizar tarefas ou participar plenamente da sociedade, pois, Benjamin Constant solicitou a inclusão da disciplina de ginástica no ensino para cegos, mas sua solicitação foi negada com base na suposição de que os alunos não teriam habilidade para perceber e movimentar seus corpos com autonomia e destreza, devido à sua condição visual (Leão, Sofiato, 2019). Além disso, com base no Decreto nº 1.428 de 12 de setembro de 1854, determinou-se que as aulas para alunos cegos iniciavam em 7 de janeiro e terminavam em 15 de novembro, com horário de funcionamento das 5h da manhã às 9h da noite. Como um internato, os alunos estavam todo o tempo ocupados por estudos ou outras atividades, exceto durante os intervalos de recreio, sendo que essa rotina não era exaustiva pois os alunos eram cegos. Essa visão estereotipada e mitificada das pessoas cegas, como se não fossem capazes de desfrutar dos mesmos prazeres e terem desejos semelhantes aos das pessoas videntes, é refletida no discurso médico que justificava a rotina exaustiva e altamente controlada pela instituição.

Outra instituição importante da época foi o Imperial Instituto de Surdos-Mudos⁴², que surgiu em 1856 no Rio de Janeiro, sendo idealizado pelo educador francês Ernest Huet. De acordo com Mazzotta (2011), Ernest Huet, educador francês surdo, chegou ao Rio de Janeiro recomendado pelo ministro da Instrução Pública da França e com o apoio do embaixador da França no Brasil, Monsieur Saint George. Ao se estabelecer no país, Huet foi apresentado a figuras de grande influência política, como o Marquês de Abrantes, conhecido por sua reputação em missões diplomáticas e cargas públicas⁴³. Huet foi encarregado de criar o primeiro

⁴² Essa expressão carrega uma concepção equivocada de que todas as pessoas surdas também são mudas, incapazes de falar ou se comunicar verbalmente. Atualmente, o termo mais adequado e respeitoso para se referir a uma pessoa que tem deficiência auditiva é "surdo" ou "pessoa surda", reconhecendo sua identidade cultural e linguística, independentemente de sua habilidade de fala.

⁴³ O Marquês de Abrantes, Francisco Inácio de Carvalho Moreira, foi um diplomata e político influente do século

educandário para surdos e começou seu trabalho com apenas dois alunos, um menino e uma menina, em uma sala improvisada. O marquês de Abrantes supervisionou os trabalhos de Huet e organizou uma comissão de alto nível para fundar a instituição, que incluía juristas, ministros, sacerdotes e o diretor do Colégio Pedro II. Inicialmente, o instituto atendia apenas crianças e jovens do sexo masculino, que recebiam educação de base acadêmica e profissionalizante. Com o tempo, a instituição passou a oferecer também cursos para meninas e mulheres surdas e, além disso, o método pedagógico utilizado no instituto era o francês⁴⁴ que foi considerado um dos mais avançados na época para a educação de pessoas surdas. Ao contrário de outras instituições europeias que serviram como modelo, o Instituto dos Surdos-Mudos foi estabelecido como uma instituição educacional desde sua fundação e não como uma entidade assistencial. Embora não tenha alcançado imediatamente o objetivo de ser uma instituição totalmente dedicada ao ensino, o Instituto tornou-se rapidamente um alvo da ação do Estado imperial voltada para a educação de pessoas surdas (Figueira, 2021).

Apesar dos avanços no período imperial, era oferecido um atendimento precário às pessoas com deficiência, mesmo com a presença pioneira de instituições como o IBC e o Ines. Em 1872, embora existissem 15.848 pessoas cegas e 11.595 pessoas surdas, apenas 35 cegos e 17 surdos foram atendidos. Em busca de soluções, o Imperador convocou o I Congresso de Instrução Pública em 1883, o que resultou em novos investimentos e iniciativas de atendimento pedagógico e médico-lógico ainda durante o governo Imperial (Figueira, 2021). Durante esse Congresso, um dos tópicos discutidos foi a elaboração de um currículo para a formação de professores de alunos surdos e cegos, sob a coordenação de dois médicos.

No artigo “Inovação educacional no século XIX: A construção do currículo da escola primária no Brasil”, escrito por Rosa Fátima de Souza (2000), a autora argumenta que durante o intenso debate sobre a educação popular e os meios para promovê-la no congresso, foram abordados temas como conteúdo e método de ensino, além da melhor organização pedagógica para a escola primária, centralizada pela crença generalizada no potencial da escola como fator de progresso, modernização e mudança social. Assim, a disseminação global do fenômeno foi

XIX, conhecido por sua atuação em missões diplomáticas e cargos públicos no Brasil Imperial. Ele representou o Brasil no exterior e teve papel de destaque na administração pública e entre os políticos da época foi marcado pelo seu alinhamento com as ideias do imperador e pelo apoio às políticas de fortalecimento do Estado imperial, o que incluía a educação e a promoção de instituições de assistência, ganhando prestígio na corte imperial. Favorável a projetos sociais, o marquês apoiou a fundação de instituições como o Imperial Instituto de Surdos-Mudos, facilitando a implementação do projeto de Ernest Huet, educador francês voltado à educação de surdos.

⁴⁴ A língua de sinais francesa, trazida por Huet, foi utilizada juntamente com a língua de sinais local, resultando em uma mistura que posteriormente deu origem à língua brasileira de sinais (Libras), que é utilizada atualmente. Assim como as línguas orais, as línguas de sinais também se desenvolvem a partir de influências de outras línguas existentes.

impulsionada pela difusão de ideias e modelos provenientes dos países considerados "civilizados" naquela época, então, houve discussões políticas e pedagógicas que abrangeram diversos aspectos da organização escolar, como os métodos de ensino, a inclusão de novas disciplinas nos programas, a produção de livros e manuais didáticos, a classificação dos alunos, a distribuição dos conteúdos e do tempo, o mobiliário, os materiais escolares, os certificados de estudos, a arquitetura, a formação de professores e a disciplina escolar. Ademais, durante este Congresso, um dos tópicos discutidos foi a elaboração de um currículo para a formação de professores de alunos surdos e cegos, sob a coordenação de dois médicos. No entanto, o governo central ainda não havia reconhecido a importância da educação dos deficientes, tanto que foi delegada às províncias a responsabilidade de lidar com esse assunto, de modo que foi fadada ao esquecimento, juntamente com a instrução pública primária, que, garantida gratuitamente a todos desde a Constituição de 1824⁴⁵ - como já foi apresentado anteriormente - mas relegada aos míseros recursos provinciais pela descentralização do Ato Adicional de 1834, produzindo nos fins do Império - os já citados - índices (Mazzotta, 2011).

Em suma, no período do Brasil Imperial, a sociedade brasileira ainda era predominantemente rural e pouco urbanizada, a educação popular e dos deficientes não era uma prioridade. Como a população era em sua maioria analfabeta e as escolas eram escassas e frequentadas apenas por camadas sociais mais altas e médias, as escolas da época não desempenhavam um papel significativo na identificação das deficiências. Apenas as crianças com deficiências consideradas "mais graves" recebiam atenção e eram acolhidas em algumas instituições (Mazzotta, 2011). O desenvolvimento pedagógico com pessoas surdas e cegas ainda se encontrava incipiente, além da educação popular também não era valorizada, já que não era vista como produtora de mão de obra compulsoriamente de pessoas escravizada, nem como fator de ideologização da sociedade escravocrata da época.

3.3 A DEFICIÊNCIA NO BRASIL REPÚBLICA

O período histórico do Brasil República teve início em 1889, com a Proclamação da República, e se estende até os dias atuais. Durante esse período, ocorreram diversas mudanças políticas, econômicas e sociais, tais como a promulgação de uma Constituição Republicana, a modernização das cidades, o desenvolvimento da indústria, a expansão do sistema educacional,

⁴⁵ A Constituição de 1891 estabeleceu a forma federativa de Estado, separou os poderes executivo, legislativo e judiciário, permitiu eleições diretas, garantiu liberdade de expressão, associação e religião, separação entre Igreja e Estado, liberdade religiosa e adotou o federalismo.

a Revolução de 1930⁴⁶, o Estado Novo⁴⁷, Golpe Militar⁴⁸, o movimento das Diretas Já e a redemocratização após o período da ditadura militar. Então, com a transição do Brasil Império para a República do Brasil, a sociedade civil iniciou a organização de movimentos populares e associações que se preocupavam com a educação e os direitos das pessoas com deficiência (Costa; Hattge, 2021).

Em 1891, por meio do decreto 1320, Marechal Deodoro da Fonseca alterou o nome do Imperial Instituto dos Meninos Cegos para Instituto Benjamin Constant (IBC), em homenagem ao ex-professor de matemática e ex-diretor do instituto, Benjamin Constant Botelho de Magalhães. Essa mudança de nome também pode ser interpretada como um reconhecimento e valorização da atuação de professores na escolarização de pessoas com deficiência no Brasil, uma vez que esse fato simbolizou a importância da educação e do papel dos professores no desenvolvimento dos alunos, sendo que, até então, esses espaços eram ocupados em sua grande maioria por médicos.

Renata Prudencio da Silva, em seu artigo intitulado "Medicina, educação e psiquiatria para a infância: o Pavilhão-Escola Bourneville no início do século XX", analisa o Pavilhão-Escola Bourneville, estabelecimento criado no Rio de Janeiro em 1904 pelos médicos Juliano Moreira e Fernando Figueira, que visava aliar educação, saúde e psiquiatria no tratamento de crianças com deficiência intelectual. Considerada a primeira instituição no Brasil a prestar atendimento especializado a essas crianças. O autor destaca que do início do século XX até o final da década de 1920, houve uma combinação de discursos diversos e contraditórios com o objetivo de construir uma sociedade civilizada. Essa meta foi baseada em teorias e práticas que entrelaçaram discursos higiênicos e pedagógicos, e diferentes especialistas atuaram no atendimento assistencial de crianças, com o objetivo de prevenir possíveis degenerações. Assim, o Pavilhão-Escola Bourneville adotava práticas educativas baseadas no sensorialismo e nas atividades propostas por Séguin, aprimoradas pelo Dr. Bourneville, que também criou

⁴⁶ A Revolução de 1930 foi um movimento político-militar que levou Getúlio Vargas ao poder no Brasil. Ela ocorreu em meio a uma crise política e econômica que afetou o país na década de 1920, com a alternância de governos que não conseguiram estabilizar a economia nem resolver conflitos políticos regionais.

⁴⁷ O Estado Novo foi um período de governo autoritário que começou em 1937, quando Vargas fechou o Congresso Nacional e suspendeu as liberdades democráticas. Durante esse período, Vargas governou de forma centralizada, sem a participação dos partidos políticos, e com uma forte repressão política e censura.

⁴⁸ O golpe militar no Brasil ocorreu em 31 de março de 1964, quando as Forças Armadas, com o apoio de setores civis e empresariais, depuseram o presidente democraticamente eleito, João Goulart. Alegando combater a ameaça comunista e restaurar a ordem, os militares instauraram uma ditadura que durou 21 anos. Durante este período, o Brasil vivenciou um regime autoritário caracterizado pela censura, repressão política, tortura e perseguição de opositores. O governo militar implementou uma série de reformas econômicas e de infraestruturas, mas também enfrentou críticas e resistência por suas violações dos direitos humanos e a supressão das liberdades civis. A transição para a democracia começou em 1985, com a eleição indireta de Tancredo Neves e a posterior promulgação da Constituição de 1988.

diversos equipamentos, dessa maneira valorizava-se os jogos e as crianças eram mantidas em constante atividade e supervisão. No entanto, é importante destacar que as internações no Pavilhão-Escola Bourneville eram organizadas de acordo com o gênero e a gravidade das patologias, e para ser admitido, era necessário apresentar um diagnóstico feito por um perito policial. Esse fato, infelizmente, contribuiu para uma maior discriminação dessas pessoas na sociedade. Ademais, após denúncias da comissão encarregada de investigar as condições de assistência a "crianças anormais, atrasadas, imbecis e idiotas" (Silva, 1987) no Hospício Nacional de Alienados e na Colônia da Ilha do Governador, pois algumas crianças e adultos ficavam completamente nus, em um estado de promiscuidade revoltante. Sendo assim, o Pavilhão-Escola Bourneville foi criado com o objetivo de oferecer um atendimento digno e adequado às crianças com deficiência intelectual, que antes eram negligenciadas e expostas a condições degradantes (Jannuzzi, 2012).

Ainda com resquício do período do Império, outro serviço relacionado à área médica que teve impacto na educação de pessoas com deficiência em algumas províncias foi o Serviço de Higiene e Saúde Pública⁴⁹. Em São Paulo, por exemplo, esse setor originou a Inspeção Médico-Escolar, por meio do projeto do médico, puericultor e sociólogo Francisco Sodré, submetido à Câmara dos Deputados. Esse projeto, implementado em 1911, foi responsável pela criação de classes especiais e treinamento de profissionais para atender os estudantes com deficiência. Além disso, medidas disciplinadoras baseadas em princípios de higiene foram tomadas simultaneamente. Esse fato pode ser constatado pelo relatório escrito por Oswaldo Cruz, em 1906, que relatava que a higiene social tinha como objetivo impedir as consequências da indisciplina de alguns moradores, que eram obstinados em manter suas casas sujas, rebeldes por natureza e orientação sobre higiene, pois acreditava que a saúde e a educação são fatores que juntos, poderiam regenerar o país (Jannuzzi, 2012, p.106).

Em 1925, foi fundada no Recife uma escola única em sua proposta de ensino, conhecida como "Escola para crianças anormais", a qual era destinada a crianças com deficiência intelectual e representou a primeira iniciativa no Brasil a abrir as portas para o ensino dessas pessoas com dificuldades de aprendizado. O nome pelo qual ficou conhecida foi uma derivação da "Escola Normal do Recife", que ocupava o mesmo prédio, mas em área segregada. A ideia partiu de Ulysses Pernambucano, que na época era médico, psiquiatra, psicólogo e professor,

⁴⁹ O Serviço de Higiene e Saúde Pública foi criado no início do século XX no Brasil com a finalidade de prevenir doenças e promover a saúde da população, baseando-se nas ideias de saúde pública que surgiram na Europa no século XIX. Atuando em diversas áreas, como controle de epidemias, combate a doenças tropicais e promoção da saúde em escolas e indústrias, esse órgão governamental foi fundamental para o avanço da saúde pública no país.

além de diretor da Escola Normal (Figueira, 2021). Tal iniciativa influenciou a criação de outras instituições voltadas à educação de pessoas com deficiência no país. Ademais, Jannuzzi (2012) relata que em 1929, Ulysses Pernambucano formou a primeira equipe interdisciplinar, que incluía psiquiatras, pedagogos e psicólogos, para trabalhar com crianças com deficiência intelectual. Esse fato evidencia o crescente impacto da psicologia e da pedagogia na época, ao ponto em que médicos, que há muito tempo eram considerados profissionais de destaque, precisavam competir com os pedagogos em concursos públicos por cargos relacionados a essas áreas.

No artigo "Práticas discursivas da Educação Especial no Brasil" escrito pelos autores Costa e Hattge em 2021, é discutido o tema da Educação Especial no país. Segundo os autores, a psicóloga russa Helena Antipoff (1892-1974) exerceu grande influência nessa área ao se estabelecer no Brasil a partir da década de 1930. Ela propunha uma organização da educação primária com turmas homogêneas e criou escolas especiais e serviços de diagnóstico para lidar com as deficiências, além de fundar o Instituto Pestalozzi, em Belo Horizonte, por decreto do secretário da Educação, Dr. Noraldino de Lima em 5 de abril de 1935, se tornou uma realidade no Estado de Minas Gerais. O Instituto Pestalozzi trouxe a concepção da Pedagogia Social do educador suíço Johann Heinrich Pestalozzi para o Brasil, incorporando conhecimentos das ciências naturais e uma visão estritamente organicista sobre os deficientes, como a ortopedia das escolas auxiliares europeias.

Ainda por iniciativa de Helena Antipoff, em 1948 foi criada no Rio de Janeiro a Sociedade Pestalozzi do Brasil, com o objetivo de promover o mesmo tipo de trabalho que já vinha sendo realizado em Minas Gerais, intensificando a organização de serviços para pessoas com deficiência mental no então Distrito Federal. A instituição era uma entidade privada com fins filantrópicos que tinha como objetivo prestar assistência a crianças e adolescentes com deficiência mental, com o objetivo de reeducá-los para uma "vida melhor" e, contava com quatro modalidades de atendimento⁵⁰: residência, semi residência, externato e ambulatório. Além disso, foi uma das primeiras instituições a oferecer orientação pré-profissional para

⁵⁰ Na residência, as crianças e adolescentes com deficiência mental moravam na instituição em tempo integral. Recebiam cuidados completos, incluindo moradia, alimentação, educação e atividades terapêuticas, proporcionando um ambiente seguro e estruturado para seu desenvolvimento. Na semi residência, os beneficiários passavam parte do dia na instituição, recebendo atendimento especializado e participando de atividades educativas e terapêuticas, mas retornavam para suas casas no final do dia. Este formato permitia uma integração entre os cuidados da instituição e a vida familiar. No externato, as crianças e adolescentes frequentavam a instituição apenas durante o período escolar ou de atividades específicas, similar ao funcionamento de uma escola regular. Recebiam suporte educacional e terapêutico, mas permaneciam com suas famílias fora do horário de atendimento. O atendimento ambulatorial oferecia suporte especializado, como consultas médicas, psicológicas e terapias específicas, sem a necessidade de internação ou permanência prolongada na instituição. Era voltado para aqueles que precisavam de acompanhamento e intervenção pontual, mantendo sua rotina normal em casa e na comunidade.

jovens com deficiência mental e desempenhou um papel fundamental na criação das primeiras Oficinas Pedagógicas para deficientes mentais no Brasil (Mazzotta, 2011).

Na década de 1950, a educação destinada às pessoas com deficiência no Brasil era muito limitada e precária. As Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) surgiram como uma iniciativa de pais e familiares de pessoas com deficiência intelectual que se uniram na busca por soluções aos desafios enfrentados por seus filhos. Inicialmente, essas associações tinham como finalidade oferecer apoio emocional, orientação e assistência às famílias, além de promover atividades para as pessoas com deficiência. De acordo com Mazzotta (2011), se expandindo a outros locais como por exemplo, Volta Redonda (1956), São Lourenço, Goiânia, Niterói, Jundiaí, João Pessoa e Caxias do Sul (1957), Natal (1959), Muriaé (1960), São Paulo (1961) entre outros e foram ampliando suas áreas de atuação, passando a oferecer serviços de saúde, educação e capacitação profissional para pessoas com deficiência intelectual. Atualmente, a rede da APAE abrange mais de 2.200 unidades distribuídas em todo o território brasileiro, atendendo a mais de 1.300.000 pessoas com deficiência, entre crianças, jovens e adultos. Antagonicamente das instituições anteriores que atendia estritamente pessoas com deficiência do sexo masculino, em 1964, em São Paulo, a primeira unidade assistencial da APAE foi inaugurada, o Centro Ocupacional Helena Antipoff, que funcionava em um espaço cedido pela Clínica Psicológica da Faculdade Sedes Sapientiae. O objetivo deste centro era oferecer habilitação profissional para adolescentes com deficiência mental do sexo feminino (Mazzotta, 2012).

3.4 MARCOS LEGAIS NO BRASIL

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1961 foi uma legislação brasileira que estabeleceu as bases e diretrizes da educação no país. Ela definiu princípios para a educação, como o direito à educação, a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, e a valorização do profissional da educação. Além disso, trazia algumas diretrizes sobre a Educação de Excepcionais⁵¹. O Art. 88 afirmava que a educação de excepcionais deveria, sempre que possível, integrá-los na comunidade, enquadrando-se no sistema geral de educação, porém aqui não fica nítido se a educação seria em classes comuns ou especializadas. Já o Art. 89 determinava que iniciativas privadas consideradas eficientes pelos conselhos estaduais de

⁵¹ Atualmente chamada de Educação Especial

educação, relacionadas à educação de excepcionais, receberam tratamento especial dos poderes públicos, por meio de bolsas de estudo, empréstimos e subvenções. Essas diretrizes foram importantes para começar a promover a inclusão de pessoas com deficiência na educação regular e para fomentar o desenvolvimento de iniciativas privadas na área da educação dos excepcionais, uma vez que é uma das primeiras propostas de direito para as pessoas com deficiência (BRASIL, 1961).

Já durante a ditadura militar em 1967, a Constituição Federal não estabeleceu nenhum artigo específico destinado às pessoas com deficiência, e nem previa direitos ou garantias específicas para esse grupo. Entretanto, no Artigo 175 da Constituição Federal de 1967, com a redação dada pela Emenda Constitucional nº 1 de 17/10/1969, implementou a proteção à família e estabeleceu que esta será constituída pelo casamento e terá especial proteção dos poderes públicos e ainda no mesmo artigo, menciona que o Estado deve amparar as pessoas excepcionais, garantindo-lhes educação especial, respeitando suas peculiaridades, ou seja, o artigo estabelece a obrigação do Estado em assegurar a educação especializada para pessoas com deficiência e sua inclusão na sociedade (Brasil, 1967).

Em 1967, uma comissão foi instituída pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) com o intuito de criar critérios para a identificação e atendimento dos alunos superdotados⁵². A finalidade dessa iniciativa era estabelecer políticas educacionais que suprissem as necessidades específicas desses alunos, reconhecendo a importância de proporcionar-lhes oportunidades de aprendizado que desenvolvessem suas habilidades e potencialidades. A comissão elaborou uma série de diretrizes e recomendações para o atendimento desses alunos, como a realização de testes de habilidade e a oferta de programas educacionais que contemplavam suas particularidades. A criação dessa comissão marcou um importante avanço na educação brasileira, pois reconheceu a necessidade de oferecer apoio diferenciado aos alunos superdotados, valorizando suas habilidades e potencialidades (Fleith, 2007).

Com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1971, (Lei nº 5.692/71), pelo Congresso Nacional e sancionada pelo presidente da época, Emílio Garrastazu Médici, em 11 de agosto de 1971, ficou estabelecida as diretrizes e bases da educação nacional, e em seu artigo 9º previu o "tratamento especial aos excepcionais"⁵³. O objetivo deste artigo era proporcionar aos estudantes com deficiências físicas ou mentais, os que apresentavam atraso

⁵² De acordo com a Política Nacional de Educação Especial de 1994, a superdotação é definida como uma condição de desenvolvimento intelectual ou habilidades específicas acima da média, que demandam intervenções educacionais diferenciadas.

⁵³ Termo utilizado na época para se referir às pessoas com deficiência, deveriam receber um tratamento educacional diferenciado, levando em consideração suas características e necessidades específicas.

significativo em relação à idade regular para a matrícula e também os superdotados recebessem um atendimento diferenciado de acordo com as normas estabelecidas pelos Conselhos de Educação competentes (LDB, 1971). Dessa forma, as políticas criadas nas décadas de 1960 e 1970, começam a "desenhar" a Educação Especial, uma vez que as críticas aos ambientes educacionais segregadores iniciam, começam um debate sobre da perspectiva da integração, que buscava inserir as pessoas com deficiência na sociedade e no sistema educacional regular, uma vez que esse movimento já iniciado na Europa e nos Estados Unidos. De acordo com Mendes (2006), os movimentos sociais pelos direitos humanos, que alcançaram maior destaque durante a década de 1960, despertaram a conscientização e sensibilizaram a sociedade em relação aos prejuízos causados pela segregação e marginalização de pessoas pertencentes a grupos minoritários. Dessa maneira, essa conscientização desempenhou um papel fundamental na sensibilização de modo a propor mudanças sistêmicas e estruturais. Esse contexto estabeleceu uma base ética para a proposta de integração escolar, defendendo de forma irrefutável que todas as crianças com deficiências têm o direito fundamental de participar plenamente de todos os programas e atividades diárias que estão acessíveis às demais crianças.

No livro *Inclusão: construindo uma sociedade para todos* escrito por Romeu Kazumi Sassaki, aponta que o princípio da integração emergiu com o propósito de abolir a prática de exclusão social que as pessoas com deficiência enfrentam por muitos séculos. Como descrito anteriormente, a exclusão era completa, o que significa que essas pessoas eram excluídas de todas as atividades sociais, inclusive educacionais, pois eram vistas como “inválidas, sem utilidade para a sociedade e incapazes de trabalhar” (Sassaki, 1997, p. 30), e essas características eram indiscriminadamente atribuídas a qualquer indivíduo com deficiência, dessa forma. Dessa maneira Mantoan (1993, n.p.) relata que o princípio de normalização constitui a base fundamental da integração, e não se limita apenas ao ambiente escolar, abrangendo todas as manifestações e atividades humanas, bem como todas as fases da vida das pessoas, independentemente de serem afetadas ou não por “incapacidades, dificuldades ou desajustes”. Então, o Brasil adota o paradigma da integração, influenciado pelas experiências dos países escandinavos e dos Estados Unidos, que enfatizam a inserção de pessoas com deficiência em ambientes comuns, mas ainda priorizam a adaptação dos indivíduos às estruturas já existentes, em vez de transformar o sistema educacional para garantir uma inclusão plena por meio da normalização. A normalização tem como objetivo tornar acessíveis às pessoas socialmente desvalorizadas condições e padrões de vida semelhantes aos que estão disponíveis de maneira geral para o conjunto de indivíduos em uma determinada comunidade ou sociedade.

Isso implica adotar um novo paradigma para compreender as relações entre as pessoas, acompanhado de medidas que visam eliminar todas as formas de rotulagem.

Em agosto de 1977, foi publicada a Portaria Interministerial nº 477 pelos Ministérios da Educação e Cultura e da Previdência e Assistência Social. Essa portaria estabeleceu diretrizes básicas para a ação integrada dos órgãos subordinados a esses ministérios no atendimento a pessoas com deficiência. Essa portaria foi regulamentada pela Portaria Interministerial nº 186, em março de 1978, entre os objetivos gerais estabelecidos, destacam-se a ampliação das oportunidades de atendimento especializado, de natureza médico-psicossocial e educacional para as pessoas com deficiência, a fim de possibilitar sua integração social e propiciar continuidade de atendimento através de serviços especializados de reabilitação e educação. A portaria também definiu as pessoas que teriam direito aos serviços especializados de natureza educacional, prestados por órgãos ou entidades ligados ao Centro Nacional de Educação Especial (CENESP/MEC) (Brasil, 1977).

Como aponta, Marcos José da Silveira Mazzotta (2011), no texto intitulado *Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas*, o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), criado em 1973, foi um órgão federal responsável por coordenar as políticas educacionais destinadas a alunos com deficiência no Brasil. O centro atuou como um importante articulador das políticas públicas para a educação especial, desenvolvendo programas e ações para a formação de recursos humanos, pesquisa e produção de materiais didáticos adequados às necessidades dos alunos com deficiência. Além disso, em 1986, realizou uma mudança de conceitos, isso porque a expressão "educando com necessidades especiais" surgiu, substituindo quase completamente a expressão "aluno excepcional". Posteriormente, o CENESP foi substituído pela Secretaria de Educação Especial (SESPE), a qual tinha como função o desenvolvimento de políticas públicas, programas e projetos voltados para a Educação Especial, bem como a articulação e coordenação de ações com outras áreas do Ministério da Educação e com outros órgãos e entidades governamentais. A partir de 15 de março de 1990, o Ministério da Educação passou por uma reestruturação que resultou na extinção da SESPE e a partir de então, as atribuições referentes à educação especial passaram a ser de responsabilidade da Secretaria Nacional de Educação Básica (SENEB), tinha como principal atribuição a coordenação das políticas e programas relacionados à educação básica no país.

Já com a Constituição Federal de 1988, estabeleceu um marco importante para a Educação Especial no Brasil. No que diz respeito ao Capítulo III, "Da Educação, da Cultura e do Desporto, a Constituição Federal" estabeleceu no artigo 205 que "a educação é um direito de todos e um dever do Estado e da família, sendo promovida e incentivada com a colaboração

da sociedade para alcançar o pleno desenvolvimento da pessoa, sua preparação para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho". Já o artigo 208 estabeleceu que o Estado deveria garantir o direito à educação e em específico, deveria garantir o "atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino" (Brasil, 1988). Isso implica no desenvolvimento de políticas, programas e projetos que assegurem o pleno acesso, a permanência e o sucesso escolar desses alunos, de forma a prover a inclusão social e educacional.

Durante a década de 90, houve importantes mudanças na política educacional brasileira que abriram novas perspectivas para a Educação Especial. Além das normas e leis estabelecidas no Brasil, o período foi marcado por conferências e declarações internacionais que influenciaram a formulação de políticas públicas voltadas para a promoção da educação inclusiva no país. A Política Nacional de Educação Especial, publicada em 1994, definiu que os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação seriam os alunos elegíveis à Educação Especial. Ainda, preconizava o processo de "integração instrucional" que busca proporcionar o acesso de alunos com deficiência às classes regulares do ensino, desde que apresentem aptidão para acompanhar as atividades curriculares no mesmo nível dos estudantes sem deficiência. Contudo, ao reforçar as crenças estabelecidas em padrões homogêneos de participação e aprendizado, a política de 1994 não incentiva a reestruturação das práticas educacionais para valorizar as diversas possibilidades de aprendizado dos alunos com deficiência no ensino regular. Porém, a partir desse marco, a Educação Especial se tornou uma modalidade de ensino que oferece recursos e serviços especializados para atender às necessidades educacionais específicas desses alunos. (Brasil, 1994).

A Política Nacional de Educação Especial de 1994, ainda estabeleceu as modalidades de atendimento em educação especial: Atendimento domiciliar, Classe comum, Classe hospitalar, Classe especial. O atendimento educacional domiciliar é destinado a alunos com "necessidades especiais" que não podem frequentar a escola. A classe comum é um ambiente regular de ensino e aprendizagem, onde alunos com deficiência são matriculados em um processo de integração instrucional, desde que possuam habilidades para acompanhar o ritmo das atividades curriculares do ensino comum. Na classe especial, uma sala de aula em escolas de ensino regular, os professores capacitados utilizam métodos, técnicas e recursos pedagógicos especializados, bem como equipamentos e materiais didáticos específicos, para atender às necessidades educacionais desses alunos. Já o Atendimento Educacional Hospitalar busca garantir que crianças e jovens em tratamento hospitalar não sejam privados do direito à

educação, permitindo que continuem aprendendo e se desenvolvendo mesmo durante sua permanência no ambiente hospitalar (Brasil, 1994).

Para promover uma prática inclusiva efetiva, o primeiro passo é evitar a exclusão ou segregação de pessoas com necessidades especiais, algo que ocorreu com frequência no passado. Segundo Sasaki (2006) o movimento de inclusão social teve início na segunda metade da década de 1980 em países considerados mais desenvolvidos e depois se disseminou para os países em desenvolvimento, ganhando força na década de 1990. Entretanto Sasaki ao afirmar que o movimento de inclusão começou em países mais desenvolvidos e depois se disseminou para os países em desenvolvimento, cria-se uma hierarquia entre nações, sugerindo que apenas os países considerados “desenvolvidos” são pioneiros e detentores de conhecimentos e práticas inclusivas. Sendo assim, é necessário reconhecer que o movimento de inclusão social é fruto de uma luta constante em diferentes contextos e culturas ao redor do mundo, com conquistas e desafios particulares em cada localidade.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) Lei nº 9.394/96, promulgada em 20 de dezembro de 1996, em substituição da LDB de 1971, é considerada fundamental para o sistema educacional brasileiro, pois estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior. Em relação à Educação Especial, a LDB prevê que as escolas devem oferecer atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, definindo o acesso a recursos pedagógicos e de tecnologia assistiva. A LDB também estabelece a inclusão escolar como princípio fundamental da Educação Especial, que deve ser realizada preferencialmente na rede regular de ensino, respeitando a individualidade de cada aluno e sua condição de aprendizagem. Ademais, a lei ainda prevê que o atendimento educacional especializado deve ser realizado em classes, escolas ou serviços especializados, quando não for possível a inclusão na rede regular de ensino (Brasil, 1996).

Ao final do século XX, ao referirmos de avanços de direitos a pessoas com deficiência, o Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, regulamenta a Lei nº 7.853/89 e estabelece a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Esse decreto define a Educação Especial como uma modalidade de ensino transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, e enfatiza a atuação complementar da Educação Especial ao ensino regular. Dessa forma, o decreto reforça a importância da inclusão escolar dos alunos com deficiência, garantindo-lhes o acesso à educação de qualidade em igualdade de condições com os demais alunos (Brasil, 1999).

Durante a primeira década do século XXI, foram notórias as mudanças na política educacional do Brasil, as quais resultaram em novas orientações para a Educação Especial. Dentre essas mudanças, merecem destaque os movimentos que impulsionaram a implementação da política de educação inclusiva no país, ao incorporar políticas internacionais, como a Declaração de Salamanca e Educação para Todos, em sua política educacional. Dessa maneira, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica foram criadas pela Resolução CNE/CEB nº 2/2001, um conjunto de regras desenvolvido pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) com o intuito de guiar as políticas públicas e práticas educacionais voltadas para a inclusão de alunos com deficiência nas escolas regulares. O documento mostra uma crítica aos ambientes segregados e a integração:

Em todo o mundo, durante muito tempo, o diferente foi colocado à margem da educação: o aluno com deficiência, particularmente, era atendido apenas em separado ou então simplesmente excluído do processo educativo, com base em padrões de normalidade; a educação especial, quando existente, também mantinha-se apartada em relação à organização e provisão de serviços educacionais (Brasil, 2001, p. 5).

Como podemos notar, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, foram um marco na busca por uma educação inclusiva no país, contrapondo a segregação e a integração. Essas diretrizes estabeleceram princípios, fundamentos e procedimentos para a construção de sistemas educacionais inclusivos, que ofereçam suporte adequado à aprendizagem de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Além disso, a resolução abordou temas importantes como a formação de professores, a acessibilidade arquitetônica e pedagógica, a avaliação e a promoção da inclusão em todas as etapas da educação básica (Brasil, 2001). Com isso, contribuíram para a promoção da igualdade de oportunidades e o acesso à educação de qualidade para todos os alunos, independentemente de suas diferenças ou demandas individuais. Embora não haja uma menção explícita ao atendimento educacional especializado, a resolução em questão estabelece que as escolas da rede regular de ensino devem incluir em sua organização a oferta de serviços de apoio pedagógico especializado em salas de recursos, onde professores especializados em educação especial possam complementar ou suplementar o currículo, utilizando procedimentos, equipamentos e materiais específicos (Idem).

Ainda no mesmo ano, o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001, também conhecido como Lei nº 10.172/2001, apontou a necessidade de promover avanços na educação em direção à construção de uma escola inclusiva. O PNE enfatizou a necessidade de se construir uma escola inclusiva, que assegure a atenção às diversas necessidades e individualidade dos estudantes,

além de promover a igualdade de oportunidades educacionais. Assim, a legislação reafirmou que a inclusão escolar como um direito fundamental garantido pela Constituição Federal, o qual deveria ser realizado por meio de políticas públicas e práticas educacionais inclusivas que garantisse o acesso, a permanência e o sucesso escolar de todos os alunos, independentemente de suas diferenças e particularidades.

A promulgação da Lei nº 10.436/02, em 24 de abril de 2002, é considerada um acontecimento histórico na batalha pela defesa dos direitos das pessoas surdas no Brasil, isso porque as pessoas surdas passaram a ter seus direitos linguísticos reconhecidos e garantidos, permitindo a inclusão social e educacional desses indivíduos na sociedade. Essa legislação conferiu à Língua Brasileira de Sinais (Libras) o status de meio legal de comunicação e expressão, assegurando a sua utilização e difusão em todos os âmbitos da sociedade e garantiu que fosse estabelecidas formas institucionalizadas de apoio ao uso e à difusão da Libras, incluindo a disponibilização de profissionais capacitados em Libras nos órgãos públicos, além da inclusão da disciplina de Libras como parte integrante do currículo nos cursos de formação de professores e fonoaudiólogos (Brasil, 2002).

Em 2003, foi aprovada a Portaria nº 2.678/02, que estabelece diretrizes e normas para a utilização, o ensino, a produção e a disseminação do Sistema Braille em todas as modalidades de ensino. Essa portaria inclui a criação da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e recomenda seu uso em todo o território nacional. Essa medida visa garantir a acessibilidade e inclusão de pessoas com deficiência visual, permitindo o uso desse sistema em diferentes níveis de ensino, do básico ao superior. Assim, essa portaria representa um marco importante para a inclusão educacional das pessoas com deficiência visual, eliminando barreiras para o acesso a materiais didáticos adaptados às suas necessidades específicas e contribuindo para a promoção da igualdade de oportunidades na educação (Brasil, 2003).

Ainda em 2003, com o objetivo de promover a igualdade de oportunidades e o acesso à educação de qualidade para todos, independentemente de suas características e especificidades, o Projeto "Educar na Diversidade nos Países do MERCOSUL" foi uma iniciativa coordenada pela Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação brasileiro. Esses países, em consonância com o movimento mundial de sistemas educacionais inclusivos buscavam atingir uma melhoria em seus sistemas educacionais, uma vez que ainda há desigualdade na distribuição e qualidade da oferta educacional, além de grupos sociais excluídos, como pessoas com deficiência e membros de populações indígenas ou quilombolas, que não acessavam à educação ou recebiam uma educação inferior. Além disso, o projeto abarca a questão da desigualdade educacional em relação ao gênero, fator importante de exclusão e que deveria ser

abordado pelas políticas públicas. No que se refere às pessoas com deficiência, o Projeto incentivou a implementação de reformas educacionais com o objetivo de aprimorar a qualidade e a equidade do sistema educacional: é importante escolas que valorizem a diversidade como uma fonte de enriquecimento e melhoria da qualidade educacional, assim, o projeto respaldado pelo Marco de Ação da Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade, que defende a inclusão de todas as crianças em todas as escolas, independentemente de sua condição social, cultural ou pessoal.

Em 2007, foi implementado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), uma política nacional que visa aprimorar a qualidade da educação em todos os níveis e tipos de ensino. Um dos seus principais objetivos é garantir a inclusão escolar de estudantes com deficiência, pois estabelece medidas para promover a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, de forma a garantir que estudantes com deficiência ou com mobilidade reduzida possam ter acesso a todos os espaços e recursos disponíveis na escola. Além disso, o plano prevê a implantação de salas de recursos multifuncionais nas escolas, que são espaços específicos para o atendimento educacional especializado de estudantes com deficiência ou com necessidades educacionais especiais. Ademais, o PDE prevê a capacitação dos professores para o atendimento educacional especializado, a fim de prepará-los para oferecer uma educação inclusiva e de qualidade para os estudantes com deficiência ou “necessidades educacionais especiais” (Brasil, 2007).

Dando continuidade no reconhecimento do direito às pessoas com deficiência, em 2008, estabeleceu-se a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que implementou diretrizes para a inclusão escolar, consolidando o movimento histórico brasileiro de superação do modelo médico-assistencial de atendimento às pessoas com deficiência. Cabe ressaltar que o documento altera a terminologia adotada: substitui a expressão pessoas com “necessidades educacionais especiais” para pessoas “com deficiência” que também engloba transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Outrossim, as orientações estabelecidas por essa política enfatizam a valorização da diversidade, garantia do acesso e da permanência na escola, formação dos professores para a educação inclusiva, promoção de adaptações curriculares, oferta de serviços de apoio especializado e a participação das famílias e da comunidade escolar no processo educativo (Brasil, 2008).

A Resolução No. 4 do Conselho Nacional de Educação (CNE) e da Câmara de Educação Básica (CEB), publicada em 13 de julho de 2009, estabelece as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.

Entre as diretrizes estabelecidas na resolução estão a oferta do atendimento educacional especializado de forma complementar ou suplementar à escolarização, o acesso ao currículo comum e a implementação de ações pedagógicas inclusivas. A resolução ainda enfatiza a importância da formação contínua dos professores e da participação das famílias e da comunidade no processo educativo.

Iniciando a segunda década do século XXI, o Plano Nacional de Educação (PNE), de 2011, definiu entre suas metas que a Meta 4, única específica para Educação Especial, tem como objetivo "universalizar o atendimento escolar para estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação na faixa etária de 4 a 17 anos na rede regular de ensino", sendo de fato uma ação importantíssima para garantir a inclusão. Para cumprir esta meta, o plano propõe diversas estratégias, incluindo a garantia de repasses financeiros duplicados do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) para estudantes com necessidades especiais, a criação de mais salas de recursos multifuncionais, a promoção da formação de professores em Atendimento Educacional Especializado (AEE), o aumento da oferta de AEE, a manutenção e o aprimoramento do Programa Nacional de Acessibilidade nas Escolas Públicas, a integração do ensino regular com o AEE, e o acompanhamento e monitoramento do acesso à escola por beneficiários do Benefício de Prestação Continuada (BPC).

Ainda com o objetivo de avançar, no tange aos direitos às pessoas com deficiência, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, é uma legislação federal do Brasil, aprovada em 6 de julho de 2015, que visa a proteção e inclusão para com essas pessoas. A lei tem como propósito garantir a plena cidadania e igualdade de oportunidades, bem como proporcionar acessibilidade e participação social em todas as áreas da vida, tais como educação, trabalho, lazer, cultura, esporte, saúde, mobilidade e segurança. Entre as medidas mais importantes estabelecidas pelo Estatuto da Pessoa com Deficiência estão a remoção de barreiras arquitetônicas, a promoção da acessibilidade comunicacional e tecnológica, o direito à educação inclusiva, a inclusão no mercado de trabalho, a proteção contra discriminação e violência, e o aumento da participação política e social das pessoas com deficiência.

No entanto, as políticas de Educação Especial também tiveram seus retrocessos. Após a posse de Jair Bolsonaro como presidente do Brasil em 2019, eleito com uma plataforma conservadora e de extrema-direita, surgiram preocupações com relação à democracia e aos direitos humanos no país, que se concretizaram posteriormente. Dentre os principais aspectos

negativos do governo de Jair Bolsonaro, destacam-se as críticas direcionadas à educação, entre elas, a nomeação de ministros sem experiência na área da educação e a tentativa de implementação de políticas consideradas retrógradas, como a proposta de "Escola sem Partido" e o Decreto Nº 10.502/2020. O objetivo do Decreto Presidencial Nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, era estabelecer uma nova Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva (PNEE) e com Aprendizado ao Longo da Vida, substituindo a política anterior, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008. No entanto, a PNEE-2020 teve a duração mais curta da história das políticas nacionais de Educação Especial no Brasil, durando apenas cerca de 60 dias, e gerou grandes discussões e divisões de opiniões, o texto Políticas de Educação Especial em disputa: uma análise do Decreto Nº 10.502/2020 (Rocha; Mendes; Lacerda, 2021) revela que a PNEE-2020, embora tenha sido criada para garantir o direito à educação ao longo da vida, foi criticada por permitir o isolamento de estudantes com deficiência em escolas especiais, em vez de promover a inclusão na escola comum. Além disso, o documento preserva o espaço para a iniciativa privada/filantrópica ou até mesmo ambientes segregadores, podendo ampliar a disputa pelo financiamento público. Embora o decreto reconheça o direito à escola bilíngue para surdos, não há garantias de apoio financeiro do governo federal, uma vez que não especifica como seriam destinados os recursos pelos entes federados.

Como podemos notar, a história da educação especial no Brasil, no âmbito público, é caracterizada pelo embate entre aqueles que consideram as instituições especializadas como protagonistas na oferta de serviços para pessoas com deficiência e aqueles que as veem como colaboradoras da educação inclusiva, oferecendo ações complementares ou suplementares. De acordo com Gallert e Pertile (2022), grupos que representam essas visões disputam a direção das políticas governamentais, especialmente no que diz respeito ao direcionamento dos recursos financeiros públicos para as instituições privadas de assistência. Porém, a segregação na educação de pessoas com deficiência gera uma série de problemas, limitando seu acesso a oportunidades educacionais, prejudicando seu desenvolvimento acadêmico e sócio emocional, e violando seus direitos fundamentais.

No início de 2023, Luiz Inácio Lula da Silva, em seu terceiro mandato, assumiu a presidência do Brasil em uma cerimônia no Congresso Nacional. Um de seus primeiros atos como presidente foi a revogação do Decreto Nº 10.502/2020, ato importante, mas ainda faz se necessário uma reformulação na Política Nacional de Educação Especial de 2008, a fim de cumprir as promessas estabelecidas em nossa Constituição. Eis o ponto em que nos encontramos na história da educação especial no Brasil.

Ainda em 2023, O Decreto nº 11.793, de 23 de novembro de 2023, institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Novo Viver sem Limite, com o objetivo de promover a inclusão e a equidade de oportunidades para pessoas com deficiência. O plano, articulado pela União em colaboração com estados, municípios e a sociedade civil, estabelece diretrizes que abrangem o enfrentamento do capacitismo, a ampliação da acessibilidade, a prevenção de deficiências e o reconhecimento da diversidade humana como elemento essencial da sociedade. Além disso, destaca-se o foco na interseccionalidade, reconhecendo as múltiplas dimensões de identidade das pessoas com deficiência como parte fundamental para a formulação de políticas públicas inclusivas.

A implementação do Novo Viver sem Limite baseia-se em quatro eixos estruturantes: gestão e participação social; enfrentamento do capacitismo e da violência; acessibilidade e tecnologia assistiva; e promoção dos direitos à educação, assistência social, saúde e demais direitos fundamentais. Esse decreto é fundamental para garantir uma abordagem integrada que promova a equidade, enfrente o capacitismo e assegure o acesso pleno das pessoas com deficiência a direitos essenciais, fortalecendo sua participação na sociedade.

Com base no exposto neste capítulo, como um todo, podemos notar, que a Educação Especial no Brasil passou por diferentes fases: exclusão, segregação, integração e inclusão. Inicialmente, as pessoas com deficiência eram excluídas da sociedade, e não tinham acesso à educação formal. Após esse movimento, de completo abandono, surgiram escolas especiais segregadas, como o Imperial Instituto dos Meninos Cegos e o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, entretanto a baixa quantidade de matrículas nessas instituições reflete a negligência histórica e a falta de investimento na educação para as pessoas com deficiência. Posteriormente, houve a transição para a integração em escolas regulares embora muitas vezes com poucos recursos de apoio. No entanto, a integração ainda apresenta desafios significativos, como a falta de capacitação adequada para professores e de adaptações curriculares para atender às necessidades individuais dos alunos. Atualmente, há um movimento de inclusão, visando garantir acesso e igualdade de oportunidades para todos, independentemente de suas habilidades ou deficiências, para os alunos tenham acesso à educação em escolas regulares, em um ambiente acolhedor e adaptado às suas necessidades de modo a promover a igualdade de oportunidades, a participação plena e o respeito à diversidade. Porém, a realidade escolar apresenta mesmo na busca por inclusão, processos retrógrados e resistências pessoais e institucionais sistêmicas, sendo assim, importante a pesquisa que aqui apresentamos, principalmente, marcando as singularidades de um país da América Latina de proporções continentais e diversificadas.

4 INTRODUÇÃO AO PENSAMENTO DECOLONIAL

Com base nas informações apresentadas na seção anterior, é evidente que a história da Educação Especial no Brasil foi e continua sendo amplamente influenciada por países europeus e pelos Estados Unidos. Nesta seção, a abordagem adota uma pesquisa histórica e conceitual do pensamento decolonial. A pesquisa histórica é fundamental para uma compreensão mais aprofundada dos conceitos discutidos aqui, a fim de realizar uma análise posterior da Educação Especial sob uma perspectiva decolonial no contexto brasileiro.

4.1 A EMERGÊNCIA DOS ESTUDOS PÓS-COLONIAIS E O DESAFIO AO EUROCENTRISMO: A ORIGEM DO GRUPO MODERNIDADE/ COLONIALIDADE

O pensamento decolonial emergiu, inicialmente, por meio da formação do Grupo Modernidade/Colonialidade, que gradualmente ganhou forma ao longo do tempo, suas raízes podem ser rastreadas na década de 1990, nos Estados Unidos, segundo o artigo “América Latina e o giro decolonial” da autora Luciana Ballestrin, este era “[f]ormado por intelectuais latino-americanos situados em diversas universidades das Américas” (2013, p. 90) quando houve a republicação do texto de Aníbal Quijano intitulado "Colonialidad y modernidad-racionalidad", em 1992, e a partir dele o grupo inicia uma “renovação crítica e utópica das ciências sociais na América Latina no século XXI” (Idem). Assim, o movimento decolonial começou a ganhar forma a partir dessas iniciativas, que se basearam nas ideias de Quijano e se expandiram através do engajamento de intelectuais e acadêmicos. De acordo com Ballestrin (2013), esse movimento trouxe à tona uma análise crítica das estruturas coloniais e das dinâmicas de poder subjacentes à modernidade. Ao estabelecer Grupos de Estudos Subalternos⁵⁴ na América Latina, inspirados pela experiência do Grupo Sul-Asiático dos Estudos Subalternos, os intelectuais buscaram criar espaços de reflexão e diálogo que questionassem as narrativas hegemônicas e abrissem espaço para perspectivas e vozes historicamente marginalizadas.

O Grupo Modernidade/Colonialidade, estabelecido por pessoas de diversas universidades nas Américas, tem como meta fomentar uma revitalização crítica e prospectiva

⁵⁴ O termo "subalterno" surgiu no contexto dos estudos pós-coloniais, sendo amplamente popularizado pelo Grupo de Estudos Subalternos da Índia na década de 1980. Este grupo de intelectuais indianos foi influenciado pela obra do teórico marxista italiano Antonio Gramsci, que usou o termo "subalterno" para se referir a grupos sociais oprimidos e marginalizados fora da estrutura de poder econômico e político da sociedade. Gramsci estava interessado na maneira como esses grupos eram excluídos das narrativas dominantes e como poderiam conquistar poder e agência.

das ciências sociais na América Latina e está profundamente entrelaçada com as vivências e as batalhas dos povos colonizados. A abordagem decolonial ascendeu em relevância no contexto das lutas contra o colonialismo e nos movimentos sociais quando intelectuais e acadêmicos, incluindo o previamente mencionado Aníbal Quijano, bem como figuras-chave como Walter Mignolo, Ramón Grosfoguel e outros, deram início ao desenvolvimento de teorias e perspectivas decoloniais. A maioria desses pensadores, que em sua maioria são originários da América Latina, trouxe à luz questionamentos relacionados à colonialidade e enfatizou a necessidade de decolonizar tanto o pensamento quanto as estruturas sociais.

Luciana Ballestrin aborda no seu texto já citado, as contribuições do pensamento pós-colonialismo para o desenvolvimento do Grupo Modernidade/Colonialidade. A autora argumenta que o grupo “radicalizou o argumento pós-colonial” ao enfatizar a importância da colonialidade para o entendimento da modernidade. A autora aponta que o termo “pós-colonialismo” compreende basicamente dois entendimentos. O primeiro diz respeito ao tempo histórico posterior aos processos de descolonização do chamado “terceiro mundo”, a partir da metade do século XX, temporalmente, tal ideia refere-se, portanto, à independência, libertação e emancipação das sociedades exploradas pelo imperialismo e neocolonialismo – especialmente nos continentes asiático e africano. A segunda utilização do termo se refere a um conjunto de contribuições teóricas oriundas, principalmente, dos estudos literários e culturais, que a partir dos anos 1980 ganharam evidência em algumas universidades dos Estados Unidos e da Inglaterra.

Ademais, Balestrin observa que, apesar de sua proeminência nas esferas acadêmicas, o pós-colonialismo encontrou resistência em ser adotado amplamente nas ciências sociais brasileiras. A autora ressalta que, mesmo diante de perspectivas diversas, o pós-colonialismo compartilha traços comuns, tais como a "natureza discursiva do contexto social", a "descentralização das narrativas e dos atores contemporâneos", a "aplicação do método de desconstrução de essencialismos" e a "proposição de uma epistemologia crítica em relação às concepções predominantes de modernidade" (2013, p. 90). Nesse contexto, a autora também sugere que a palavra "colonial" presente em "pós-colonial" abrange múltiplas formas de opressão delineadas por características como gênero, etnia ou raça. No entanto, a autora enfatiza que nem toda opressão encontra suas raízes no colonialismo, apontando para exemplos na história como o patriarcado e a escravidão. Ainda que algumas formas de opressão possam ser fortalecidas ou indiretamente influenciadas pelo colonialismo, este não é sempre o fator primordial. Resumindo, apesar da associação frequente do colonialismo com exploração e opressão, essa relação não é unidirecional. Portanto, a análise de Balestrin ressalta a

complexidade das dinâmicas pós-coloniais e a importância de considerar múltiplos contextos ao discutir opressão e colonialismo.

Thomas Bonnici (1998) no artigo “Introdução ao estudo das literaturas pós-coloniais”, expõe sobre o conceito de pós-colonialismo, emprega o termo "colonial" para se referir ao período pré-independência, enquanto utiliza os termos "moderno" ou "recente" para indicar a fase subsequente à conquista da emancipação política. Bonnici ainda afirma que apesar da falta de um consenso quanto ao conteúdo abarcado pelo termo "pós-colonialismo", este é utilizado para descrever a cultura que foi influenciada pelo processo imperial desde os primórdios da colonização até os dias atuais. Em muitos casos, essa denominação é subestimada ou não é compreendida conforme a definição mencionada, uma vez que determinados grupos que emergiram do período colonial possuem como foco principal o nacionalismo cultural e econômico, e não desejam comprometer a especificidade das suas preocupações ao se enquadrarem sob o termo mais amplo de "pós-colonialismo". Bonnici (1998, p. 10) argumenta que

[e]m primeiro lugar, até hoje, há dois livros importantes que traçam a história dos pressupostos filosóficos da crítica pós-colonial, ou seja, *The Empire Writes Back: Theory and Practice in Post-Colonial Literatures* (1989), de Bill Ashcroft, Gareth Griffiths e Helen Tiffin e *White Mythologies: Writing History and the West* (1990), de Robert Young. O primeiro analisa os pressupostos filosóficos, a teoria literária europeia, a hegemonia da língua inglesa e as estratégias políticas do império britânico. Os autores chegam a vários princípios e questões que fundamentam o conceito de literatura pós-colonial. Partindo de certas linhas filosóficas de Hegel e de Sartre, o segundo livro aprecia a contribuição de críticos de renome mundial como Spivak e Bhabha (Benson & Conolly, 1994), embora sempre os considere criticamente, de modo especial, na detecção de seus resquícios europeus (Slemon, 1995). Em segundo lugar, *Orientalismo* (1978) e *Cultura e imperialismo* (1993), de Edward Said, *In Other Worlds* (1987) e *The Post-Colonial Critic* (1990), de Gayatri Spivak, como também *Nation and Narration* (1990), de Homi Bhabha, mudaram o eixo da questão referente à crítica exclusivamente eurocêntrica, formularam teorias para a análise do relacionamento imperialismo/cultura e mostraram os caminhos para uma literatura e estudos literários pós-coloniais autônomos. Não se pode negar, todavia, que a metodologia desses autores tem muito a ver com o pós-estruturalismo e o desconstrucionismo muito em voga recentemente na crítica literária europeia.

Conforme a citação acima, o autor relata a importância das obras de Edward Said, Gayatri Spivak e Homi Bhabha para o progresso da crítica pós-colonial, não apenas como documentos históricos, mas como agentes de transformação que desenvolveram conceitos e abordagens teóricas que permitiram uma compreensão mais profunda e crítica da interação entre o imperialismo (dominação de nações ou culturas por outras mais poderosas) e a cultura das regiões ou grupos subjugados. Eles exploraram como o imperialismo afetou a produção cultural, as narrativas e as representações dos povos colonizados. Retomando Balestrin (2013),

a autora descreve a relevância, a contemporaneidade e a influência proeminente da "tríade francesa," composta por Césaire, Memmi e Fanon.

Franz Fanon (1925-1961) – psicanalista, negro, nascido na Martinica e revolucionário do processo de libertação nacional da Argélia –, Aimé Césaire (1913-2008) – poeta, negro, também nascido na Martinica – e Albert Memmi (1920-[2020]) – escritor e professor, nascido na Tunísia, de origem judaica – foram os porta-vozes que intercederam pelo colonizado quando este não tinha voz, para usar os termos de Spivak. Os livros Retrato do colonizado precedido de retrato do colonizador (1947), de Albert Memmi, Discurso sobre o colonialismo (1950), de Césaire, e Os condenados da terra (1961), de Franz Fanon, foram escritos seminais. Os dois últimos foram agraciados com prefácios de Jean-Paul Sartre, que em um “complexo de culpa” europeia, recomenda suas leituras, elogia seus autores e, logo, intercede pelos colonizados (Balestrin, 2013, p. 92).

Esses três intelectuais desempenharam papéis cruciais no estabelecimento do campo do pós-colonialismo. Suas obras foram publicadas em um período em que o mundo estava testemunhando transformações significativas, incluindo os movimentos de independência em muitas ex-colônias e uma crescente consciência global sobre as questões relacionadas ao colonialismo e à descolonização, isso criou um ambiente intelectual, cultural e político propício para o surgimento do pensamento pós-colonial. O argumento pós-colonial, tal como formulado por essa "tríade francesa," revolucionou a maneira como as sociedades e as pessoas consideravam sua relação com o passado colonial e o impacto duradouro desse período. Césaire, Memmi e Fanon questionaram conceitos arraigados de identidade, poder e colonialismo, desafiando as estruturas e as narrativas dominantes da época. Eles também destacaram as experiências e perspectivas das pessoas colonizadas, dando voz a uma parte da história frequentemente negligenciada ou distorcida (Bonnici, 1998).

Outro marco para os estudos pós-coloniais, é a origem do “Grupo de Estudos Subalternos”, liderado por Ranajit Guha, é um marco significativo na historiografia e na teoria pós-colonial como um “movimento epistêmico, intelectual e político” (Balestrin, 2013, p. 92). No artigo “Estudos Subalternos: Uma Introdução”, escrito por Carlos Vinícius da Silva Figueiredo, o autor descreve que esse grupo intelectual emergiu no final dos anos 1970 na Índia, como uma resposta crítica à abordagem convencional da historiografia colonial e ocidental. Liderado pelo historiador marxista indiano Ranajit Guha, o grupo tem como essência da sua abordagem reconhecer as vozes e as experiências daqueles que eram marginalizados e oprimidos durante o período colonial na Índia. A palavra "subalterno" para eles refere-se a grupos sociais subjugados, como camponeses, trabalhadores, castas baixas e tribos, cujas histórias e perspectivas raramente eram levadas em consideração pela historiografia colonial tradicional, que tendia a privilegiar as perspectivas e os registros das elites coloniais. O autor

relata ainda que, por definição, o termo "subalterno" refere-se a alguém que vive às margens da sociedade e desempenhar um papel como um agente histórico dentro da narrativa dominante. Isso significa que eles não têm presença nas dicotomias estruturais que moldam os “heróis da história nacional”, nas produções literárias, na educação, nas instituições, na administração da justiça e na autoridade. Isso ocorre porque essas criações são profundamente influenciadas pelo ponto de vista que emana da perspectiva estatal.

Na década de 1980, os estudos subalternos ganharam reconhecimento internacional, particularmente devido às contribuições de autores como Partha Chatterjee, Dipesh Chakrabarty e Gayatri Chakrabarty Spivak, conforme destacado por Luciana Balestrin (2013). A autora ainda relata que nos anos de 1980, houve uma propagação da discussão pós-colonial dentro do campo da crítica literária e dos estudos culturais, tanto no Reino Unido quanto nos Estados Unidos. Nesse contexto, alguns dos principais expoentes desse movimento, que ganharam destaque no Brasil, incluem figuras como Homi Bhabha, de ascendência indiana, Stuart Hall, originário da Jamaica, e Paul Gilroy, de nacionalidade britânica. Esses intelectuais desempenharam papéis de grande relevância na disseminação das perspectivas pós-coloniais, e sua influência teve alcance global.

Já na América Latina, na introdução *La translocalización discursiva de "Latinoamérica" en tiempos de la globalización coletanea* da coletânea de ensaios *Teorías sin disciplina (latinoamericanismo, poscolonialidad y globalización en debate)*, editada por Santiago Castro-Gómez e Eduardo Mendieta e publicada em 1998 contribuiu significativamente para o debate acadêmico sobre temas como latinoamericanismo, pós-colonialidade e globalização. Os autores descrevem que nos Estados Unidos, as teorias pós-coloniais encontraram aceitação significativa em círculos acadêmicos voltados para o estudo da literatura e cultura de países anglófonos⁵⁵ do ultramar, conhecidos como "Commonwealth Literature". No entanto, essas teorias também despertaram considerável interesse entre os estudiosos latino-americanos, especialmente porque a América Latina foi o berço das primeiras críticas sistematizadas ao colonialismo. Algumas declarações⁵⁶ de teóricos pós-coloniais, como Spivak, julgava que a América Latina não teria participado efetivamente do processo de descolonização até o momento, e outros teóricos pós-coloniais, como Said e Bhabha, muitas vezes, excluem sistematicamente a experiência colonial ibero-americana de seus estudos. Os

⁵⁵ A expressão "países anglófonos do ultramar" refere-se a nações e territórios que têm o inglês como língua oficial ou amplamente falada, mas que estão localizados fora do Reino Unido. Esses países e territórios são, em sua maioria, antigas colônias britânicas que mantiveram o inglês como idioma predominante após a independência.

⁵⁶ Levantadas por Santiago Castro-Gómez e Eduardo Mendieta no texto na introdução “La translocalización discursiva de "Latinoamérica" en tiempos de la globalización coletanea, como já mencionado.

autores ainda relatam que o tema da pós-colonialidade se encaixa bem com o desenvolvimento dos estudos sobre a literatura colonial hispano-americana, principalmente do século XVI, que já estava em ascensão desde os anos 1970.

Nesse contexto, quando Patricia Seed iniciou o primeiro round da discussão com a publicação de sua resenha "Discurso Colonial e Pós-colonial" em 1991, o terreno já estava preparado para isso (Seed 1991). Nesse texto, Seed destacou as novas perspectivas oferecidas pelas teorias de Said, Bhabha e Spivak para uma reavaliação dos estudos coloniais hispano-americanos. No entanto, como também observaram críticos mais atentos ao pós-colonialismo (cf. Ahmad 1992), um dos pontos em discussão era precisamente o uso de uma estrutura teórica decididamente "ocidental", como o pós-estruturalismo, para examinar o passado cultural das ex-colônias europeias. Nesse sentido, o crítico literário Hernán Vidal afirmou que tal uso ignorava completamente a maneira como o pensamento latino-americano, especialmente as teorias de libertação e dependência, desenvolveu categorias relevantes para o estudo de sua própria realidade cultural (Vidal 1993). Outros autores, como Jorge Klor de Alva e Rolena Adorno, questionaram a importação da categoria "pós-colonialismo" nos Estudos Latino-Americanos, argumentando que essa designação talvez se aplique às heranças culturais das ex-colônias britânicas (Commonwealth), mas não às ex-colônias ibéricas (Klor de Alva 1992; Adorno 1993). Como se pode perceber, o debate já adotava dois fronts bem definidos naquela época: de um lado, os latino-americanistas que buscavam aproveitar as teorias pós-coloniais para uma nova interpretação dos textos do período colonial hispano-americano; de outro, aqueles que objetavam esse movimento, argumentando que essa reinterpretação deveria ser feita a partir das próprias tradições de pensamento latino-americano e não com base em categorizações estrangeiras. (Castro-Gómez, Mendieta, 1998, L.15)

Conforme a citação, Santiago Castro-Gómez e Eduardo Mendieta destacam um importante momento na história da crítica literária e dos estudos culturais, em que as teorias pós-coloniais começaram a ganhar destaque nos Estados Unidos e seu impacto nos Estudos Latino-Americanos. Além disso, os autores relatam que uma segunda fase de discussão teve origem durante o congresso da Latin American Studies Association (LASA) realizado em Guadalajara em abril de 1997, durante o qual muitos dos trabalhos foram analisados, debatidos e adquiriram diversidade. Destaca-se, ainda, a solidificação dos Estudos Culturais como um novo modelo teórico para a América Latina no final do século XX; a inclusão de novos participantes de diferentes disciplinas, como antropologia cultural, semiótica, história e filosofia; a origem do Grupo Latino-Americano de Estudos Subalternos, e a publicação de obras de relevância, como "O Lado Mais Escuro do Renascimento" de W. Mignolo, "Cultura e Terceiro Mundo" editado por B. González Stephan e "O Debate do Pós-Modernismo na América Latina" editado por J. Beverley, J. Oviedo e M. Aronna, além da participação crítica de autores da América Latina, como Hugo Achúgar e Nelly Richard" (Castro-Gómez, Mendieta, 1998, L.16).

Ressaltando o Grupo Latino-Americano de Estudos Subalternos, Castro-Gómez e

Mendieta (1998), relata que uma iniciativa liderada por intelectuais latino-americanos residentes nos Estados Unidos, foi influenciada significativamente pelo Grupo Sul-Asiático de Estudos Subalternos. Essa formação teve como objetivo abordar e analisar as questões de marginalização, opressão e resistência dentro das sociedades latino-americanas, adotando uma perspectiva crítica inspirada pelos estudos subalternos sul-asiáticos. No entanto, a recepção desse grupo pela academia estadunidense gerou uma série de críticas internas que se desdobram em múltiplas dimensões. Walter Mignolo incorpora alguns elementos das teorias pós-coloniais para conduzir uma análise crítica das influências coloniais na América Latina. No entanto, em contraste com Ileana Rodríguez e outros integrantes do Grupo de Estudos Subalternos, Mignolo argumenta que as proposições de teóricos indianos como Ranajit Guha, Gayatri Spivak, Homi Bhabha e outros não deveriam ser automaticamente aplicadas ao contexto latino-americano, isso porque, Mignolo sustenta que as teorias pós-coloniais têm suas raízes enunciativas nas influências coloniais do Império Britânico e, portanto, destaca a importância de desenvolver uma categorização crítica do ocidentalismo que esteja firmemente enraizada na América Latina (Castro-Gómez; Mendieta, 1998).

No entanto, cabe relatar a crítica interna que a academia estadunidense adotou, em relação a este grupo, centra-se em várias dimensões. Primeiramente, essa crítica envolve o reconhecimento de que as teorias e métodos desenvolvidos no contexto sul-asiático poderiam não ser diretamente aplicáveis às realidades latino-americanas sem adaptações significativas. Isso se deve às diferenças históricas, culturais e sociais entre as regiões, que exigem uma análise contextualizada dos conceitos de subalternidade e resistência (Castro-Gómez; Mendieta, 1998). Além disso, a crítica interna também questiona a própria estrutura e práticas da academia estadunidense, acusando-a de perpetuar formas de dominação intelectual e epistemológica ao privilegiar certas vozes e perspectivas em detrimento de outras. Nesse sentido, o Grupo Latino-Americano de Estudos Subalternos busca não apenas investigar as formas de subalternidade específicas da América Latina, mas também desafiar as hierarquias de poder dentro do campo acadêmico, promovendo uma maior inclusão de perspectivas marginalizadas. Essa crítica interna reflete, portanto, uma dupla preocupação: a necessidade de adaptar teorias pós-coloniais e subalternas às especificidades da América Latina e o desafio de transformar as práticas acadêmicas para que sejam mais inclusivas e representativas das diversas realidades globais.

Ramón Grosfoguel em seu texto intitulado "Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: Transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global" descreve que, em outubro de 1998, ocorreu um congresso na Universidade de Duke, envolvendo o Grupo Sul-asiático de Estudos Subalternos e o Grupo Latino-americano de

Estudos Subalternos, de acordo com o autor, foi um marco na dissolução do Grupo de Estudos Subalternos Latino-Americanos e ele aponta dois motivos principais para isso. Inicialmente, Grosfoguel destaca que o primeiro motivo é que a maioria dos membros desse grupo era composta por acadêmicos especializados em estudos latino-americanos que residiam nos Estados Unidos, apesar de seus esforços para produzir conhecimento alternativo e radical, eles acabaram replicando o paradigma cognitivo dos Estudos Regionais nos Estados Unidos. Semelhante à epistemologia imperial dos Estudos Regionais, a teoria permaneceu centralizada no Norte, enquanto os objetos de estudo estavam localizados no Sul, e nesse contexto, a perspectiva étnico-racial da região foi minimizada, com uma ênfase predominantemente em pensadores ocidentais. Como segundo motivo, o autor aponta que este está interligado ao primeiro, já que os latino-americanistas demonstraram uma preferência epistemológica pelo que chamaram de "os Quatro Cavaleiros do Apocalipse", que são Foucault, Derrida, Gramsci e Guha. Desses quatro, três são pensadores eurocêntricos, sendo que dois deles (Derrida e Foucault) são pensadores pós-estruturalista/pós-modernista ocidentais. Guha é o único entre eles que é um pensador do Sul. Ao dar prioridade a pensadores ocidentais como sua principal base teórica, os membros do grupo latino-americano traíram o objetivo original de produzir estudos subalternos.

Em última análise, podemos constatar que a dissolução do Grupo de Estudos Subalternos Latino-Americanos, após o diálogo com o Grupo Sul-asiático de Estudos Subalternos em 1998, desvela desafios persistentes na construção de uma abordagem para discutir perspectivas outras de estudos acadêmicos. Ainda que estudos com enfoque epistemológicos baseados em concepções eurocêntricas sejam necessários, a dependência contínua e única dessas referências, em ambos os grupos, sugere uma dificuldade em pensar para além do legado do eurocêntrico e para desenvolver uma crítica mais profunda ao sistema de poder global. Sendo essa uma questão chave para a crítica de Mignolo, que esses grupos não deveriam simplesmente seguir o modelo de resposta ao colonialismo adotado pelos estudos subalternos indianos, uma vez que a América Latina tinha uma história muito diferente com suas próprias especificidades, isso porque foi o primeiro continente a vivenciar a violência colonial-moderna. Devido a essas discordâncias ocorreu a formação do Grupo Modernidade/Colonialidade (Ballestrin, 2013).

4.2 GRUPO MODERNIDADE/COLONIALIDADE: DESENVOLVIMENTO E MARCOS

Santiago Castro-Gómez e Ramón Grosfoguel relata em seu texto *Giro decolonial, teoría*

crítica y pensamiento heterárquico que o Grupo Modernidade/Colonialidade começou a sua formação através da realização de seminários e publicações de trabalhos acadêmicos, e em específico, em 1998 ocorreu dois eventos significativos para o grupo. Com apoio da CLACSO e sediado na Universidad Central de Venezuela, ocorreu um encontro histórico que reuniu figuras proeminentes como Edgardo Lander, Arturo Escobar, Walter Dignolo, Enrique Dussel, Aníbal Quijano e Fernando Coronil. Este encontro representou um marco significativo no desenvolvimento dos estudos decoloniais e da crítica ao eurocentrismo, e a partir deste, foi lançada em 2000 uma das publicações coletivas mais importantes do M/C: *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales* (Ballestrin, 2013). Já o segundo evento deste ano, foi idealizado por Ramón Grosfoguel e Agustín Lao-Montes, realizado em Binghamton, e contou com a participação de Enrique Dussel, Walter Dignolo, Aníbal Quijano e Immanuel Wallerstein. Durante esse congresso, esses quatro renomados autores se reuniram para examinar as influências coloniais na América Latina à luz da análise do sistema-mundo de Wallerstein, sendo que diálogo entre esses intelectuais permitiu uma interdisciplinar das questões relacionadas à colonização e à modernidade Castro-Gómez e Grosfoguel (2007).

Em 1999 foi realizado um simpósio internacional, organizado por Santiago Castro-Gómez e Oscar Guardiola, na Pontificia Universidad Javeriana, na Colômbia. A autora relata que o evento reuniu importantes figuras como Dignolo, Lander, Coronil, Quijano, Zulma Palermo e Freya Schiwy. Como resultado das discussões desse evento, foi estabelecido um entendimento que resultou na colaboração entre a Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá, a Duke University, a University of North Carolina e a Universidad Andina Simón Bolívar. Como resultado desse simpósio, ainda surgiram as primeiras publicações do grupo, incluindo "Pensar (en) los intersticios. Teoría y práctica de la crítica poscolonial" em 1999 e "La reestructuración de las ciencias sociales en América Latina" em 2000 (Castro-Gómez, Grosfoguel, 2007, p. 10-11).

De acordo com Castro-Gómez e Grosfoguel (2007), a fim de examinar as progressões e os desenvolvimentos teóricos do conjunto de intelectuais e acadêmicos envolvidos na discussão de temas relacionados à decolonialidade e à crítica da colonialidade do conhecimento, o grupo organizou algumas reuniões. Em 2001, foi organizado o primeiro encontro em grupo, liderado por Walter Dignolo na Universidade Duke, sob o título "Conhecimento e o Conhecido". Este encontro deu início a uma série de eventos acadêmicos que abordam questões importantes sobre o conhecimento e o poder colonial. Subsequentemente, outros encontros ocorreram em locais como Quito (2002), Berkeley (2003/2005) e Chapel Hill (2004), cada um deles contribuindo para a produção de livros e artigos acadêmicos que exploraram a descolonização do

conhecimento e o impacto da colonialidade no mundo contemporâneo. O grupo também nessas reuniões teve a oportunidade de dialogar com intelectuais indígenas, afro-americanos e outros pensadores críticos, enriquecendo ainda mais o debate. Esses encontros acadêmicos desempenharam um papel fundamental no avanço do campo de estudos decoloniais, sendo que vários intelectuais notáveis se envolveram com o grupo, incluindo Javier Sanjinés, Catherine Walsh, Nelson Maldonado-Torres, José David Saldívar, Lewis Gordon, Boaventura de Sousa Santos, Margarita Cervantes de Salazar, Libia Grueso e Marcelo Fernández Osco, Jorge Sanjinés, Ana Margarita Cervantes-Rodríguez, Linda Alcoff, Eduardo Mendieta, Elina Vuola, Marisa Belausteguigoitia e Cristina Rojas. Esse conjunto diversificado de pensadores contribuiu para a riqueza e a complexidade das discussões sobre decolonialidade e crítica à colonialidade do conhecimento Ballestrin (2013 p.97-98).

Quadro 1 - A Formação do Grupo Modernidade/Colonialidade: um marco na reflexão intelectual

(continua)

Evento	Ano	Organização	Local	Intelectuais	Produtos
	1998	Edgardo Lander	Caracas	Mignolo, Escobar, Quijano, Dussel e Coronil	"La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales"
Transmodernity, historical capitalism, and coloniality: a post-disciplinary dialogue	1998	Ramón Grosfoguel e Agustín Lao-Montes	Binghamton	Quijano, Wallerstein, Enrique Dussel e Walter Mignolo.	A abordagem das heranças coloniais na América Latina, em diálogo com a análise do sistema-mundo de Wallerstein,
"Historical Sites of Colonial Disciplinary Practices: The Nation-State, the Bourgeois Family and the Enterprise	1999	Ramón Grosfoguel e Agustín Lao-Montes	Binghamton	Vandana Swami, Chandra Mohanty, Zine Magubane, Sylvia Winters, Walter Mignolo, Aníbal Quijano e Fernando Coronil.	diálogo com as teorias pós-coloniais da Ásia, África e América Latina.
La reestructuración de las ciencias sociales en los países andinos	1999	Santiago Castro-Gómez	Bogotá	Mignolo, Lander, Coronil, Quijano, Castro-Gómez, Guardiola, Zulma Palermo, Freya Schiwy,	"Pensar (en) los intersticios. Teoría y práctica de la crítica poscolonial" (1999) e "La reestructuración de las ciencias sociales en América Latina" (2000)

Quadro 1 - A Formação do Grupo Modernidade/Colonialidade: um marco na reflexão intelectual

(conclusão)

Evento	Ano	Organização	Local	Intelectuais	Produtos
Political Economy of the World-System	2000	Ramón Grosfoguel	Boston	Santiago Castro-Gómez, Oscar Guardiola Rivera	The Modern/Colonial/Capitalist World-System in the Twentieth Century
Knowledge and the Known"	2001	Walter Mignolo	Durham, Carolina do Norte, EUA	Javier Sanjinés, Catherine Walsh,	Special Dossier: Knowledges and the Known: Andean Perspectives on Capitalism and Epistemology"
	2002	Catherine Walsh	Quito		"Indisciplinar las ciencias sociales. Geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder"
	2003	Ramón Grosfoguel e José David Saldívar		Nelson Maldonado-Torres	"Unsettling Postcoloniality: Coloniality, Transmodernity and Border Thinking" .
Critical Theory and Decolonization	2004	Ramón Grosfoguel, Nelson Maldonado-Torres e José David Saldívar	Universidade da Califórnia, em Berkeley	Lewis Gordon, Boaventura de Sousa Santos	"Latin@s in the World-System: Decolonization Struggles in the 21st Century US Empire" e "From Postcolonial Studies to Decolonial Studies"
Teoría crítica y decolonialidad	2004	Arturo Escobar e Walter Mignolo	Chapel Hill (Universidade da Carolina do Norte) e Durham		Globalization and Decolonial Thinking
Mapping the Decolonial Turn	2005	Nelson Maldonado-Torres, Arturo Escobar e Walter Mignolo	Berkeley	Membros da Associação Filosófica Caribenha e de um grupo de intelectuais latino-americanos, afro-americanos e chicanos.	

Fonte: Elaboração própria do autor

A formação do Grupo Modernidade/Colonialidade apresenta um aspecto interessante sobre a diversidade dos membros que o compõem em termos de áreas de estudo, nacionalidades, locais de trabalho e países de origem. Isso contribuiu para a abrangência e a amplitude das discussões realizadas pelo grupo. Vamos explorar esses pontos em detalhes conforme quadro abaixo:

Quadro 2 - Perfil dos membros do Grupo Colonialidade/Modernidade

Integrante	Área	Nacionalidade	Universidade Onde Leciona
Aníbal Quijano	sociologia	peruana	Universidad Nacional de San Marcos, Peru
Enrique Dussel*	filosofia	argentina	Universidad Nacional Autónoma de México
Walter Mignolo*	linguística (semiótica)	argentina	Duke University, EUA
Immanuel Wallerstein*	sociologia	estadounidense	Yale University, EUA
Santiago Castro-Gómez	filosofia	colombiana	Pontificia Universidad Javeriana, Colômbia
Nelson Maldonado-Torres	filosofia	porto-riquenha	University of California, Berkeley, EUA
Ramón Grosfoguel	sociologia	porto-riquenha	University of California, Berkeley, EUA
Edgardo Lander	sociologia	venezuelana	Universidad Central de Venezuela
Arthuro Escobar	antropologia	colombiana	University of North Carolina, EUA
Fernando Coronil*	antropologia	venezuelana	University of New York, EUA
Catherine Walsh	linguística	estadounidense	Universidad Andina Simón Bolívar, Equador
Boaventura Santos	direito	portuguesa	Universidade de Coimbra, Portugal
Zulma Palermo	linguística (semiótica)	argentina	Universidad Nacional de Salta, Argentina

Fonte: Adaptado de Ballestrin (2013)

Nota: *Falecidos (*Fernando Coronil - 2011); (*Aníbal Quijano - 2018); (*Immanuel Wallerstein - 2019); (Enrique Dussel-2023).

É importante destacar que a apresentação dos principais membros do grupo no Quadro 2 serve como um ponto inicial. Este quadro não reflete completamente a vasta diversidade das áreas do conhecimento nas quais os membros se envolvem, nem as múltiplas universidades nas quais atuam. Este perfil inicial oferece uma visão sobre as áreas, nacionalidades, locais e países onde alguns membros têm contribuído para o estudo do pensamento decolonial na América

Latina.

De acordo com as observações de Ballestrin (2013), diversos membros desse grupo já haviam formulado suas próprias perspectivas intelectuais desde os anos 1970, como evidenciado pelo trabalho de Dussel na área da Filosofia da Libertação, Quijano na Teoria da Dependência e Wallerstein na Teoria do Sistema-Mundo, já mencionado anteriormente. Além dessas notáveis contribuições, conforme relatado por Castro-Gómez e Grosfoguel (2007), incluem-se obras significativas como "O Encobrimento do Outro: Origem do Mito da Modernidade" (1992) de Enrique Dussel, "O Lado Mais Sombrio do Renascimento" (1995) e "Histórias Locais / Desenhos Globais" (2002, p.13) de Walter Mignolo, "Modernidade, Identidade e Utopia na América Latina" (1988) e artigos seminais como "Colonialidade e Modernidade/Racionalidade" ou "Colonialidade do Poder, Eurocentrismo e América Latina" de Aníbal Quijano, "A Invenção do Terceiro Mundo" (1999) e "O Fim do Selvagem" (2000) de Arturo Escobar, "O Estado Mágico" (1999) de Fernando Coronil, "A Ciência e a Tecnologia como Assuntos Políticos" (1994) de Edgardo Lander, "Sujeitos Coloniais" (2003) de Ramón Grosfoguel, e "Crítica da Razão Latino-Americana" (1996) e "A Hybris do Ponto Zero" (2005) de Santiago Castro-Gómez.

No artigo "Mundos y conocimientos de otro modo" de Arturo Escobar (2007), o autor aponta que o grupo envolvido na pesquisa sobre modernidade/colonialidade encontrou inspirações em diversas fontes, como citado anteriormente, que abrangem desde as teorias críticas europeias e norte-americanas sobre a modernidade até o grupo sul-asiático de estudos subalternos, a teoria feminista chicana, a teoria pós-colonial e a filosofia africana. Além disso, muitos de seus membros têm operado a partir de uma perspectiva adaptada de sistemas globais⁵⁷, e sua principal diretriz é uma reflexão constante sobre a realidade cultural e política na América Latina, incluindo o conhecimento marginalizado dos grupos explorados e oprimidos. Dessa forma, conforme Ballestrin (2013) observa, o grupo elaborou ideias, argumentos e conceitos que lhe conferem uma identidade única e um conjunto específico de terminologia, desempenhando um papel crucial na renovação do pensamento crítico nas ciências sociais da América Latina no século XXI. Alguns dos principais conceitos desenvolvidos pelo grupo MC incluem: decolonial, colonialidade do poder, pensamento fronteiro, transmodernidade, colonialidade do ser, colonialidade do saber, entre outros. No

⁵⁷ Sistemas globais refere-se a conjuntos complexos e interconectados que operam em uma escala mundial, abrangendo diversos aspectos como economia, política, meio ambiente, tecnologia, comunicação e cultura. Esses sistemas são caracterizados pela sua abrangência transnacional, afetando e conectando indivíduos, organizações, nações e regiões em todo o mundo. Eles emergem das interações globais e das interdependências que se formam em resposta a desafios e oportunidades globais.

entanto, antes de abordarmos alguns desses conceitos em detalhes, é importante explorar a crítica à modernidade e ao eurocentrismo presente no trabalho de Enrique Dussel.

Ademais, o Grupo de estudios sobre colonialidad (Gesco) publicou um capítulo de livro nomeado de “*Estudios decoloniales: um panorama general*” expondo que apesar de sua heterogeneidade, os estudos decoloniais originados com a formação do M/C apresentam um conjunto consistente de proposições teóricas que reexaminar o conceito de poder na modernidade. Esses estudos propõem: 1) A identificação das raízes da modernidade na conquista da América e no domínio europeu do Atlântico desde o final do século XV até o início do século XVI, ao invés do Iluminismo ou da Revolução Industrial do século XVIII; 2) Uma ênfase especial na estruturação do poder via colonialismo e na dinâmica fundamental do sistema mundo moderno/capitalista, incluindo suas formas específicas de acumulação e exploração em escala global; 3) Uma compreensão da modernidade como um fenômeno planetário construído por relações de poder desiguais, em oposição a um fenômeno simétrico originado na Europa e depois disseminado globalmente; 4) O reconhecimento de que as relações assimétricas de poder entre a Europa e 'os outros' constituem uma dimensão fundamental da modernidade, levando à subalternização das práticas e subjetividades dos povos dominados; 5) A subalternização da maioria da população mundial se dá através de dois eixos estruturais: o controle do trabalho e o controle da intersubjetividade; 6) Por último, o eurocentrismo/ocidentalismo é identificado como a modalidade específica de produção de conhecimento e subjetividades na modernidade.

4.3 EUROPA, EUROCENTRISMO, 1492 E A CONSOLIDAÇÃO DO PROJETO MODERNO

Antes de mergulharmos mais profundamente na discussão sobre a proposição Grupo de Estudos da Modernidade/Colonialidade, é crucial compreender o contexto em que essa iniciativa surgiu. Para entender sua importância e seu impacto, é fundamental voltar aos eventos que ocorreram em 1492, um ano marcante na história das Américas, e explorar a consolidação do projeto moderno que se seguiu a esse marco histórico, que, muitas vezes, é lembrado como o momento em que Cristóvão Colombo “descobriu” as terras do "Novo Mundo," mas também foi um período de transformações profundas nas relações globais de poder, cultura e conhecimento. Assim, ao rever “esse aspecto”, tem-se por finalidade fornecer uma visão geral desses eventos e suas implicações para o surgimento do Grupo de Estudos da Modernidade/Colonialidade, preparando o terreno para discussões mais aprofundadas sobre esse tema crucial. Como obra base, serão analisadas algumas obras de Dussel.

Enrique Dussel ficou conhecido por suas contribuições significativas para a filosofia da libertação, uma corrente filosófica e teológica que surgiu na América Latina nas décadas de 1960 e 1970. A filosofia da libertação busca abordar questões sociais, econômicas e políticas na América Latina, particularmente em relação à justiça social e à libertação dos oprimidos. Dussel era originário da Argentina e desempenhou um papel fundamental no desenvolvimento e na promoção da filosofia da libertação. Seu trabalho, muitas vezes, abordou temas como ética, justiça, colonialismo, imperialismo e a relação entre filosofia e teologia. Além disso, Dussel ficou conhecido por seu trabalho no campo da Teoria da Libertação⁵⁸, que forneceu uma base ética para a luta contra a opressão e a exploração. Ele também foi autor de várias obras influentes, incluindo "Ética da Libertação na Idade da Globalização e da Exclusão" e "20 Teses de Política."

O livro *O Encobrimento do Outro: Origem do Mito da Modernidade* foi escrito por esse renomado filósofo e teólogo latino-americano. Nessa obra, Dussel realizou uma análise da história e da formação do conceito de modernidade, enfatizando a conexão profunda desse processo com a colonização das Américas e a subsequente "ocultação" das culturas e saberes dos povos indígenas. O título "O Encobrimento do Outro" refere-se ao fenômeno em que a chegada dos europeus às Américas levou à criação de uma narrativa eurocêntrica que obscureceu ou escondeu as culturas e visões de mundo dos povos indígenas. Dussel argumentava que a modernidade europeia se desenvolveu sobre a base da supressão das culturas e dos conhecimentos que existiam previamente nas Américas e em outras regiões colonizadas, resultando na construção de uma narrativa eurocêntrica que proclamou o progresso, a civilização e a superioridade europeia.

De acordo com a perspectiva de Enrique Dussel, os filósofos Charles Taylor, Stephen Toulmin e Jürgen Habermas afirmam que a Modernidade é tipicamente vista como um fenômeno exclusivamente europeu. No entanto, Dussel refutou essa tese, argumentando que, na verdade, a Modernidade é um fenômeno europeu, mas está inextricavelmente entrelaçada de

⁵⁸ A Teologia da Libertação é um movimento teológico e social que surgiu na América Latina na década de 1960, propondo uma interpretação cristã focada na justiça social e na luta contra a opressão e a pobreza. Essa corrente defende que o Evangelho de Cristo deve ser comprometido com a transformação das condições de vida das populações marginalizadas e empobrecidas, entendendo que a religião não se limita a temas espirituais, mas se estende às condições sociais e políticas. Inspirada nos princípios de igualdade e justiça encontrados nos ensinamentos de Jesus, a Teologia da Libertação propõe que a Igreja assuma um papel ativo na defesa dos pobres, questionando as estruturas sociais que perpetuam a desigualdade e exploram os mais vulneráveis. Os teólogos da libertação, como o peruano Gustavo Gutiérrez, argumentam que a salvação cristã deve estar ligada a uma "libertação" integral, englobando o ser humano em sua totalidade — espiritual, social, econômica e política.

forma dialética com o não-europeu, constituindo-se, assim, como o elemento essencial desse fenômeno. O filósofo argumentava que emergência da Modernidade ocorre quando a Europa se autodefine como o "centro" de uma História Mundial que está se iniciando, e, por essa razão, a "periferia" desempenha um papel fundamental na sua própria definição, e no esquecimento dessa "periferia" (Dussel, 1993, p.7). Nesse sentido, Dussel relata que esse diagnóstico da Modernidade é parcial e limitado à visão eurocentrada, a tentativa de crítica ou a plena compreensão desse fenômeno também se torna unilateral e parcialmente equivocada sendo tratada como o Mito da Modernidade.

Dussel relata que o "Mito da Modernidade" refere-se à complexa relação entre a Modernidade em dois aspectos distintos: o "conceito" emancipador racional e o "mito" irracional que a acompanha e que serve para justificar a violência e outras manifestações irracionais. Nesse sentido, Dussel (1993, p. 8) nos esclarece:

O ano de 1492, segundo nossa tese central, é a data do "nascimento" da Modernidade, embora sua gestação como o feto- leve um tempo de crescimento intra-uterino. A modernidade originou-se nas cidades européias medievais, livres, centros de enorme criatividade. Mas "nasceu" quando a Europa pôde se confrontar com o seu "Outro" e controlá-lo, vencê-lo, violentá-lo quando pôde se definir como um "ego" descobridor, conquistador, colonizador da Alteridade constitutiva da própria Modernidade. De qualquer maneira, esse Outro não foi descoberto" como Outro, mas foi "en coberto como o "si-mesmo que a Europa já era desde sempre. De maneira que 1492 será o momento do "nascimento" da Modernidade como conceito, o momento concreto da "origem" de um "mito" de violência sacrificial muito particular, e, ao mesmo tempo, um processo de "en-cobrimento" do não-europeu.

A citação apresenta uma perspectiva interessante sobre o ano de 1492 como um marco no "nascimento" da Modernidade, destacando o papel crucial do encontro entre a Europa e o "Outro" na formação desse período histórico. Dussel argumenta que a Modernidade não surgiu instantaneamente, mas teve um período de gestação, que pode ser comparado metaforicamente ao crescimento intra-uterino. Assim, a Modernidade "nasceu" quando a Europa pôde se confrontar com o "Outro", que era, em grande parte, representado pelas civilizações e culturas não europeias encontradas nas Américas, África e outras regiões colonizadas. Esse confronto levou à ideia da Europa como um "ego" descobridor, conquistador e colonizador da "Alteridade", que é vista como parte constitutiva da própria Modernidade, sendo que o "Outro" não foi realmente "descoberto" como uma entidade separada, mas foi "encoberto" como uma extensão ou reflexo do "si-mesmo" europeu. Isso sugere uma dinâmica complexa na qual a Europa viu o "Outro" como uma projeção de sua própria identidade, ao mesmo tempo em que impunha sua violência e dominação sobre essas culturas não europeias.

No texto *Europa, Modernidade e Eurocentrismo*, Enrique Dussel apresenta uma

reflexão audaciosa sobre a semântica do conceito de "Europa" e expõe cinco argumentos essenciais para sustentar sua análise. Em seu primeiro, argumento Dussel (2002, p. 4) relata que:

[...] a mítica Europa é filha dos fenícios, de um povo semita naquela época. Essa Europa vinda do Oriente tem um conteúdo completamente diferente da Europa "definitiva" (a Europa moderna). Não se deve confundir com a Grécia. Essa futura Europa estava localizada ao norte da Macedônia e ao norte da Magna Grécia, na Itália. O local da Europa futura (a "moderna") era ocupado pelo que era considerado "bárbaro" por excelência. Posteriormente, de certa forma, ela assumirá um nome que não lhe é próprio, pois a Ásia (que se tornará uma província com esse nome no Império Romano, abrangendo apenas a atual Turquia) ou a África (Egito) eram as culturas mais desenvolvidas, e os gregos clássicos tinham plena consciência disso. A Ásia e a África não eram consideradas "bárbaras", embora também não fossem inteiramente humanas. O que viria a ser a Europa "moderna" (a norte e oeste da Grécia) não se confunde com a Grécia original. Está fora do horizonte grego e é simplesmente vista como incivilizada, não política e não humana. Isso destaca a ideia de que a linha do tempo unilinear Grécia-Roma-Europa [...] é uma invenção ideológica do final do século XVIII, especificamente do romantismo alemão, sendo, portanto, um desenvolvimento conceitual posterior do "modelo ariano", que possui conotações racistas.

Conforme a citação, podemos enfatizar a importância de reconhecer a origem mítica da Europa, que é apresentada como filha dos fenícios, um povo semita daquela época, sendo que a afirmação traz à tona um ponto fundamental: a Europa moderna não deve ser confundida com essa antiga Europa, isso porque a história revela que a Europa, como a conhecemos hoje, teve uma evolução complexa e não pode ser simplesmente identificada com as suas raízes fenícias e semitas. Já a ideia de que a futura Europa mostra que a Europa moderna não surgiu diretamente da Grécia, como frequentemente se presume, mas estava situada geograficamente em um contexto muito diferente. Ela era vista como uma região ocupada pelo que era considerado "bárbaro" por excelência. Isso ressalta a importância de questionar a narrativa histórica unilinear que liga Grécia, Roma e Europa, já que essa sequência é apresentada como uma invenção ideológica posterior, surgida no final do século XVIII, especialmente durante o período romântico alemão. Além disso, outro ponto importante que desafia a concepção da Europa como centro do desenvolvimento é o fato de que, na época em que a futura Europa era vista como "bárbara", a Ásia e a África eram percebidas como culturas mais avançadas e a noção de que a Europa "moderna" estava fora do horizonte grego, sendo considerada incivilizada, apolítica e não humana, ilustra como as definições da Europa e de suas características fundamentais foram sendo modificadas ao longo do tempo.

Em segundo lugar, ele faz uma distinção entre o "Ocidental" e o "Oriental," delineando uma divisão entre o Império Romano, cuja língua era o latim e que incorporava o norte da África, e o Império Helenístico, onde a Grécia, a província da Anatólia e outros reinos

helenísticos estavam situados. Essa distinção realça a complexidade da identidade europeia em seus primórdios e sublinha que a ideia de uma Europa como a conhecemos hoje não estava totalmente formada nesse período.

Em terceiro lugar, Dussel examina o conflito que surgiu a partir do século VII entre Constantinopla, o Império Romano Oriental cristão, e o crescente mundo árabe muçulmano. Ele destaca que figuras proeminentes do "grego clássico," como Aristóteles, eram valorizadas tanto no contexto cristão bizantino quanto no mundo árabe muçulmano. Isso sugere que, apesar das diferenças religiosas e culturais, havia uma apreciação compartilhada pelo conhecimento e pela cultura grega entre os cristãos bizantinos e os muçulmanos árabes. Além disso, ele destaca que a influência grega não fluía diretamente em direção à Europa latina ocidental, o que levanta dúvidas sobre a ideia simplista de que a Europa tenha recebido de modo direto a herança grega.

No quarto argumento, Dussel descreve que a Europa latina na Idade Média enfrentou desafios vindos do mundo árabe-turco, sendo que filósofos como Aristóteles exerciam uma influência mais significativa entre os árabes do que entre os cristãos. Filósofos notáveis da época, como Abelardo, Alberto Magno e Tomás de Aquino, desafiaram a tradição ao adotar as ideias de Aristóteles. De fato, Aristóteles foi estudado e reconhecido como um destacado pensador nas áreas da metafísica e lógica muito antes de ser traduzido para o latim na Espanha muçulmana e, posteriormente, na França no final do século XII.

Dussel (2002) aponta que a diferenciação da Europa em relação à África marcou um momento crucial, sendo a primeira vez em que essa distinção se tornou evidente. Isso se deve ao fato de que a África, particularmente a região do Magreb, era predominantemente habitada por muçulmanos de etnia berbere. Além disso, a Europa se destacou em relação ao mundo oriental, especialmente o Império Bizantino e os comerciantes do Mediterrâneo Oriental e do Oriente Médio. As Cruzadas representaram a primeira tentativa da Europa latina de estender sua influência ao Mediterrâneo Oriental. No entanto, essas Cruzadas não obtiveram sucesso, o que resultou na manutenção da posição periférica e secundária da Europa latina em relação ao domínio geopolítico do mundo árabe e turco. Esse domínio se estendia desde o Marrocos até o Egito, abrangendo a Mesopotâmia, o Império Mongol no norte da Índia, os prósperos reinos comerciais de Malaca e até a ilha de Mindanao nas Filipinas no século XIII. Esse período histórico também testemunhou a disseminação da "universalidade" muçulmana, que abrangia uma vasta extensão territorial do Atlântico ao Pacífico. Em contrapartida, a Europa latina continuou sendo uma cultura periférica e nunca ocupou o centro da história até aquele ponto. Isso se aplica mesmo ao período do Império Romano, que, devido à sua localização

extremamente ocidental, nunca foi considerado o epicentro da história no contexto do continente euro-afro-asiático (Idem).

Dussel, ainda, relata que se buscássemos um império que desempenhasse um papel central na história da região euro-asiática antes do surgimento do mundo muçulmano, teríamos que voltar aos impérios helenísticos, como os Seleucidas, os Ptolomeicos e o império de Antíoco, entre outros. No entanto, é importante notar que o helenismo não pode ser equiparado à Europa e não alcançou o mesmo nível de "universalidade" que caracterizou o mundo muçulmano no século XV. Isso ilustra a complexidade das relações culturais e geopolíticas nesse período e desafia a noção simplista de uma Europa como centro inquestionável da história.

Já no último argumento, Dussel destaca que durante o Renascimento italiano, principalmente após a queda de Constantinopla em 1453, ocorreu um momento de fusão inovadora: o Ocidente latino se entrelaçou com o mundo grego Oriental e se confrontou com o mundo turco. Nesse contexto, surge uma interpretação equivocada que negligencia a origem helenística e bizantina do mundo muçulmano, levando à falsa ideia de que o Ocidente é igual a uma combinação de elementos helenísticos, romanos e cristãos. Essa situação marca o surgimento da chamada "ideologia" eurocêntrica, uma perspectiva que é amplamente reconhecida como a visão convencional, com poucas pessoas questionando-a como uma "invenção" ideológica que reivindica a cultura grega como exclusivamente "europeia" e "ocidental." Essa ideologia sustenta que, desde a época dos gregos e romanos, essas culturas ocuparam o "centro" da história mundial (Dussel, 2002, p.44). Contudo, Dussel relata que essa visão é enganosa por duas razões: em primeiro lugar, a existência de uma verdadeira história mundial é questionável; em vez disso, temos narrativas de ecúmenos distintos e isolados, como o "romano, persa, reinos hindus, Sião, China, mundo mesoamericano ou inca na América, entre outros". Em segundo lugar, a própria posição geopolítica dessas culturas as impede de se considerarem no "centro," uma vez que locais como o Mar Vermelho ou Antioquia, que marcam o ponto final do comércio oriental, não representam um "centro," mas, na verdade, delimitam o mercado euro-afro-asiático na direção oeste. Portanto, no século XV, vemos a Europa latina cercada pelo mundo muçulmano, mantendo sua posição periférica e secundária na extremidade ocidental do continente euro-afro-asiático.

Um conceito essencial para a compreensão da era moderna é o eurocentrismo. O eurocentrismo refere-se à perspectiva e à valorização eurocêntricas da cultura, do conhecimento e da história europeia como central e superior em relação a todas as outras culturas e regiões do mundo. É uma visão que promove a supremacia europeia e relega outras culturas e povos a uma

posição de inferioridade ou marginalização dispostos a falácia desenvolvimentista. Dussel (1993) argumenta que a concepção tradicional da história universal é orientada do Oriente para o Ocidente, considerando a Europa como o centro e o ponto final da história universal e a Ásia como seu início. No entanto, esse movimento de leste a oeste, ao fazê-lo, exclui da história mundial a América Latina e a África e também representa a Ásia como estando em um estado de "imaturidade" ou "infância" fundamental. Porém, Dussel (1993, p. 20/21) assinala que ao enfatizar o eurocentrismo, é necessário reconhecer a diversidade dentro da

[...]Europa do Sul, o sul da França e Itália. Ali habitou o Espírito na Antiguidade, quando o norte da Europa não estava "cultivado". Mas o Sul "não tem um núcleo estampado em si", e por isso o destino se encontra no Norte da Europa. Também há dois Nortes: a Oriental (Polônia e Rússia), que se encontram sempre em relação com a Ásia. Deveremos falar da parte Ocidental do Norte da Europa: A Alemanha, França, Dinamarca, os países escandinavos são o coração da Europa.

De forma emblemática, Dussel (1993, p. 21) critica Hegel em relação ao seu pensamento sobre a supremacia alemã, observando que, neste momento, “Hegel começa a se emocionar. Põe em suas palavras o timbre das trombetas de Wagner [...]” e compara o Espírito germânico ao Espírito do Novo Mundo, enfatizando a busca pela verdade absoluta como a autodeterminação infinita da liberdade, com essa busca representando o próprio conteúdo absoluto. Ele argumenta que o princípio do Império germânico deve ser configurado de acordo com os preceitos cristãos e que o destino dos povos germânicos é desempenhar o papel de portadores desse princípio cristão. Além disso, ele ressalta que esse princípio pode ser interpretado como um poder totalitário, o qual reivindica um "direito absoluto", baseando-se na perspectiva de um espírito desenvolvimentista que considera os não europeus como povos desprovidos de direitos. Eis aí a maior essência do eurocentrismo.

Continuando o argumento sobre a modernidade, Dussel propõe como hipótese central, que desde 1492, a América Latina se tornou um elemento essencial na construção da Modernidade, assim como a Espanha e Portugal desempenharam um papel crucial nesse processo. Segundo essa visão, a América Latina representa a "outra face" da Modernidade, sendo uma parte fundamental da alteridade intrínseca a esse fenômeno, e foi a primeira periferia da Europa e posteriormente aplicada à Ásia e à África. A Europa, em seu estágio inicial e periférico, estava imersa em uma relação com o mundo muçulmano, mas eventualmente se desenvolveu, chegando à conquista do México com Fernando Cortês e sua ambição de poder, de violência colonial, a imposição de uma visão de mundo europeia como o centro e a subjugação das culturas indígenas, um marco importante nesse processo. Isso levou a uma nova

definição e visão global da Modernidade, que não se limita apenas ao seu "conceito" emancipador, mas também ao "mito" vitimário e destrutivo que se baseia em uma "falácia eurocêntrica" e uma ideia de desenvolvimento linear. A ideia de Dussel, então, é contrastar essa visão com as perspectivas pós-modernas de pensadores como Lyotard, Rorty e Vattimo, que criticam a razão em sua forma dominante e violenta. Em vez de negar a razão como um todo, a abordagem proposta reconhece a crítica pós-moderna à razão dominadora e vitimária. Portanto, não se nega a razão, mas sim a irracionalidade presente no mito moderno, assim como a irracionalidade pós-moderna. Em seu lugar, defende-se a "razão do Outro" como um caminho em direção a uma mundialidade transmoderna, que transcende as limitações das abordagens tradicionais da Modernidade e pós-Modernidade.

De acordo com (Dussel 2002), o conceito de "modernidade" na Europa implica um desdobramento das potencialidades associadas à sua centralidade na história mundial e, simultaneamente, na subjugação das demais culturas, consideradas periféricas. Isso resulta em uma peculiar forma de etnocentrismo europeu, no qual a Europa se percebe como o epicentro da universalidade global. Esse "eurocentrismo" da modernidade se origina na confusão entre a abstração da universalidade e a concretude da hegemonia europeia como centro. A ideia de um ego cogito moderno, como a autorreflexão da razão, surgiu mais de um século após o ego conquiro, um conceito prático dos espanhóis e portugueses que impuseram sua vontade, uma "vontade de poder" prática, sobre as populações indígenas nas Américas. A conquista do México é considerada o primeiro terreno onde o ego moderno se manifestou. A Europa, particularmente a Espanha, desfrutava de uma vantagem significativa em relação às culturas indígenas, em parte devido ao uso disseminado de armas de ferro em todo o mundo euro-afrasiático.

A partir de 1492, a Europa moderna usou a conquista da América Latina como um ponto de partida para conquistar uma posição de destaque em relação a culturas mais antigas, como as turco-muçulmanas. Isso deu origem a um novo paradigma que moldou a vida cotidiana, a compreensão histórica, a ciência e a religião no final do século XV, à medida que dominavam o cenário atlântico. O século XVII foi uma extensão do século XVI, com nações como Holanda, França e Inglaterra seguindo o caminho que inicialmente fora traçado por Portugal e Espanha. Nesse processo, a América Latina ingressou na era da Modernidade, embora frequentemente tenha sido subjugada, explorada e negligenciada. Apesar de a Modernidade apresentar um núcleo racional sólido relacionado a seu desenvolvimento interno, marcado por emancipação e avanço da humanidade, existe uma face irracional que costuma ser ignorada. Isso se deve à presença de mitos que justificam práticas irracionais, como a violência. Essa irracionalidade

está enraizada em sete mitos: A ideia de que a civilização moderna é superior; A obrigação de desenvolver culturas tidas como primitivas; A crença de que o caminho para o desenvolvimento deve seguir o modelo europeu; A justificativa da violência como meio para eliminar obstáculos ao processo civilizador; A interpretação dos sofrimentos infligidos como inevitáveis e com um caráter quase ritual; A atribuição de culpa aos "bárbaros" por se oporem ao processo civilizador; A aceitação dos sacrifícios como parte inevitável do desenvolvimento de culturas consideradas atrasadas.

Dussel descreve a conquista de uma maneira diferente da que normalmente é vista, afastando-se da ideia de uma exploração estética ou quase científica da relação entre pessoas e a natureza, como se via no chamado "descobrimento" de novos mundos. Ele destaca que, na verdade, a conquista era uma relação prática, uma dinâmica de pessoa para pessoa, com implicações políticas e militares. Já não se tratava de reconhecimento e exploração com o intuito de mapear territórios, descrever climas, topografias, flora ou fauna em novas regiões, mas sim de dominação sobre as pessoas, povos e, especificamente, os "índios". Essa não era mais uma atividade teórica, mas sim uma prática de dominação.

A "conquista" era, de fato, um processo militar, prático e violento que, de forma dialética, envolvia a relação com o Outro, que ao ser distinto era negado como Outro e subjugado, incorporado à totalidade dominadora como uma coisa, um instrumento, um oprimido, um "encomendado" ou mais tarde como um "assalariado" nas futuras fazendas, ou como escravo africano nos engenhos de açúcar e em outras atividades tropicais. Ao mesmo tempo, a subjetividade do conquistador estava em constante formação, desenvolvendo-se gradualmente através da prática. Cortès, por exemplo, tornou-se o "capitão geral" da "conquista" das terras recém-descobertas e investiu sua riqueza pessoal na empreitada. Essa experiência o transformou de tal maneira que ele começou a tratar a si mesmo como um líder, nomeando oficiais e estabelecendo um lar com todos os confortos de um homem de status devido à exploração que ocorreu no processo civilizatório (Dussel, 1993, p. 44).

Outros autores também contribuíram com seus pensamentos para a discussão da Modernidade. Maldonado-Torres (2009) aborda a relação entre a modernidade e a experiência imperial/colonial, destacando a dissonância aparente entre o tema da modernidade e a relação imperial/colonial. Segundo o autor, a modernidade implica a colonização do tempo pelo europeu, ou seja, a criação de estádios históricos que levaram ao advento da modernidade na Europa. No entanto, os laços que ligam a modernidade à Europa nos discursos dominantes não conseguem deixar de fazer referência à localização geopolítica, o que sugere que a espacialidade é fundamental para a produção desse discurso. Ademais, o autor critica a

perspectiva universalista adotada por muitos defensores da modernidade, que tendem a eliminar a importância da localização geopolítica. Destaca-se que a fuga ao legado da colonização e da dependência é frequentemente associada à modernidade, como se esta não estivesse intrinsecamente ligada à experiência colonial. De acordo com Maldonado-Torres (2009 p. 353-354).

Suscitar a questão da relação entre modernidade e experiência colonial na América latina e em outras zonas das Américas, especialmente se tal for feito por sujeitos cépticos relativamente às promessas da modernização e às qualidades ‘redentoras’ do Estado-nação, é salientar a relevância do que Quijano e Wallerstein referem como sendo o longo século XVI na produção da modernidade. Se, por um lado, é certo que as aventuras imperiais do século XIX introduziram novas técnicas de subordinação e de controlo colonial, reformulando, assim, de uma forma original, os laços entre a modernidade e a experiência colonial, por outro lado, a lógica que animou os projectos imperiais não foi assim tão diferente dos padrões que emergiram no contexto da conquista das Américas. De facto, seria impossível compreender esta lógica sem lhes fazer referência. A consciência dos padrões de longo prazo de racialização, dominação e dependência, testados e postos em prática no contexto da conquista das Américas (mas que obviamente se não restringiram ao território americano) foi o que levou alguns académicos da América latina e alguns académicos ‘latinos’ dos Estados Unidos, incluindo gente envolvida em confrontos indígenas na América do Sul, a entrar num diálogo crítico com perspectivas como as defendidas por Quijano ou Wallerstein, que identificam a existência de padrões de relações de poder de longo prazo naquilo que viemos a chamar modernidade. Se a teoria pós-colonial, por um lado, constituiu um enorme contributo para a compreensão da modernidade na sua relação com a experiência colonial e a deslocação do Estado-nação enquanto unidade de análise – ideias que ainda têm de ser assumidas por inteiro a partir da perspectiva do sistema-mundo –, por outro lado, ela também se arrisca a tomar como certa a narrativa da modernidade: veja-se, a este propósito, a sua fixação no secularismo, a sua crítica à tradição, o retrato que traça dos impérios de Espanha e Portugal, e os seus múltiplos sujeitos coloniais entendidos como antecedentes insignificantes da modernidade ocidental. A ideia aqui é que, embora seja verdade que a ‘grã-Bretanha moderna foi produzida conjuntamente com a Índia moderna’, é impossível explicar cabalmente a ‘modernidade’ destas nações sem, de todo, fazer referência a um quadro mais vasto que torne visíveis as experiências dos povos colonizados das Américas ou de outros locais, pelo menos a partir do século XVI.¹³ Como Sylvia Wynter insiste em afirmar, também é especialmente relevante a relação de África, primeiro, com a Europa do Sul e, depois, com a Europa do Norte (Wynter, 1995 e 2000; Mudimbe, 1988). A relação da Europa com África é constitutiva tanto da primeira como da segunda modernidade.

Maldonado-Torres, destaca a importância de considerar a relação entre modernidade e experiência colonial na América Latina e em outras zonas das Américas, especialmente sob a perspectiva de sujeitos cépticos em relação às promessas da modernização e às qualidades "redentoras" do Estado-nação. Ele ressalta a relevância do que Quijano e Wallerstein referem como o longo século XVI na produção da modernidade, apontando para a continuidade dos padrões de relações de poder de longo prazo naquilo que chamamos de modernidade. Além disso, o trecho destaca a importância de considerar a lógica que animou os projetos imperiais, apontando que a consciência dos padrões de longo prazo de racialização, dominação e

dependência testados e postos em prática no contexto da conquista das Américas foi o que levou alguns acadêmicos da América Latina e dos Estados Unidos a entrar em diálogo crítico com perspectivas como as defendidas por Quijano e Wallerstein.

Walsh, Oliveira e Candau (2018) pontua que a modernidade emergiu como uma criação das classes dominantes europeias, decorrente do encontro com a América, e não como resultado de um processo autônomo de auto emancipação dentro da Europa. Contrariando a noção de um desenvolvimento humano guiado por uma razão autóctone e universal originária da Europa, a modernidade foi, na verdade, construída sobre a base da violência colonial. Durante a conquista de Abya Yala (América Latina), as elites europeias proclamaram a universalidade de sua própria razão, simultaneamente negando e subjugando as formas de racionalidade dos povos não europeus. Assim, a modernidade foi forjada não como um avanço para toda a humanidade, mas como um projeto que promoveu um etnocentrismo europeu, impondo uma falsa noção de "universalidade" que ignorava e marginalizava outras perspectivas e saberes.

Já Mignolo (2017) argumenta que a modernidade veio junto com a colonialidade e que a América não era uma entidade existente para ser descoberta, mas foi inventada, mapeada, apropriada e explorada sob a bandeira da missão cristã. Durante o intervalo de tempo entre 1500 e 2000, três fases cumulativas (e não sucessivas) da modernidade são discerníveis: a fase ibérica e católica, liderada pela Espanha e Portugal (1500-1750, aproximadamente); a fase “coração da Europa” (na acepção de Hegel), liderada pela Inglaterra, França e Alemanha (1750-1945); e a fase americana estadunidense, liderada pelos Estados Unidos (1945-2000). Desde então, uma nova ordem global começou a se desenvolver: um mundo policêntrico e interconectado pelo mesmo tipo de economia. A retórica da modernidade desloca concepções anteriores do espaço e do tempo e os coloniza, fundamentais para a lógica da colonialidade. A colonização do tempo foi criada pela invenção renascentista da Idade Média, e a colonização do espaço foi criada pela colonização e conquista do Novo Mundo.

Para transcender os limites impostos pela Modernidade, torna-se crucial confrontar e desconstruir o mito fundacional que a define, um processo que implica em reconhecer e dar visibilidade à "outra face" frequentemente oculta dessa era (Dussel 2002). Essa face oculta inclui aqueles que foram marginalizados e subjugados durante a expansão colonial da Modernidade, como povos indígenas, escravizados, mulheres, e outros grupos. Ao questionar e refutar esse mito central da Modernidade, torna-se possível expor sua lógica irracional e, mais importante, evidenciar as injustiças profundamente enraizadas nas práticas coloniais e civilizatórias. Esse processo de negação crítica permite não apenas uma compreensão mais abrangente da história, mas também abre caminho para a justiça e a reparação para as

comunidades afetadas.

Para concluir a discussão sobre a modernidade, é fundamental reconhecer a complexidade e as múltiplas camadas que compõem este conceito, que não apenas moldaram o passado, mas também continuam a influenciar o presente de maneiras significativas. Ao entender a modernidade em seu contexto histórico e cultural, ganhamos insights valiosos para a próxima sessão, na qual aprofundaremos nossa análise explorando os temas de Colonialismo, Colonialidade e as discussões Decoloniais. Estes tópicos nos permitirão entender melhor como as estruturas e legados da modernidade se entrelaçam com práticas e ideologias coloniais, proporcionando uma base sólida para uma compreensão mais profunda dessas dinâmicas complexas e de suas implicações no mundo contemporâneo.

4.4 COLONIALISMO, COLONIALIDADE E DISCUSSÕES DECOLONIAIS

A discussão sobre colonialidade se baseia na distinção entre colonialismo e colonialidade. O colonialismo refere-se ao período histórico em que impérios europeus exerciam controle político e econômico sobre territórios colonizados. Grosfoguel (2009) define o colonialismo como um sistema de dominação política e econômica caracterizado pela presença de uma administração colonial. Este termo se refere às situações coloniais impostas pela presença direta de um país ou grupo de países que controlam territórios e populações fora de suas fronteiras. Para compreender esse conceito, Felipe Augusto Leques Tonial, Kátia Maheirie e Carlos Alberto Severo Garcia Jr. discutem em seu artigo “A resistência à colonialidade: definições e fronteiras”, que o colonialismo envolve a chegada de um grupo de pessoas (os colonizadores) com uma identidade distinta (identidade X) a uma região habitada por outro grupo (os colonizados) com uma identidade diferente (identidade Y). Neste processo, os colonizadores usam força política e/ou militar para dominar a população local. Essa dominação visa principalmente a exploração econômica dos recursos e da mão de obra da colônia para benefício dos colonizadores, conseqüentemente, a soberania e os interesses do povo colonizado são subordinados aos do povo colonizador. Quijano (1992, p.11) oferece uma análise perspicaz sobre o impacto da colonização nas Américas, destacando as conseqüências duradouras dessa era na configuração do poder global:

[c]om a conquista das sociedades e culturas que habitavam o que hoje é chamado de América Latina, começou a formação de uma ordem mundial que culmina, 500 anos depois, em um poder global que articula todo o planeta. Esse processo implicou, de um lado, a brutal concentração dos recursos do mundo, sob o controle e em benefício da reduzida minoria europeia da espécie e, sobretudo, de suas classes dominantes.

Embora moderado por momentos diante da revolta dos dominados, isso não cessou desde então. Mas agora, durante a crise em curso, tal concentração se realiza com novo ímpeto, de modo talvez ainda mais violento e em escala amplamente maior, global. Os dominadores europeus "ocidentais" e seus descendentes euro-norte-americanos, ainda são os principais beneficiários, junto com a parte não europeia do mundo que, precisamente, não foi antes colônia europeia, principalmente o Japão. E em cada caso, sobretudo suas classes dominantes. Os explorados e dominados da América Latina e da África, são as principais vítimas.

O conceito de "colonialidade" foi introduzido pelo sociólogo Anibal Quijano, do Peru, entre o final da década de 1980 e início dos anos 1990 (Mignolo, 2017). Esse conceito refere-se a um conjunto de relações de poder que surgiram com a colonização das Américas e que continuam a moldar as estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais do mundo contemporâneo (Grosfoguel, 2008). Esta perspectiva destaca como a ideia de raça e racismo se tornou o princípio organizador que estrutura todas as múltiplas hierarquias do sistema-mundo⁵⁹, afetando as relações de trabalho, as hierarquias globais entre os sexos, entre outras dimensões da existência social. Tlostanova e Mignolo (p. 132) oferecem uma perspectiva profunda sobre a interconexão entre modernidade e colonialidade, afirmando:

[a] palavra colonialidade tem para nós um significado específico, teórico e histórico. Conceitualmente, a colonialidade é o lado oculto da modernidade. Ao escrever modernidade/colonialidade, queremos dizer que a colonialidade é constitutiva da modernidade, e que não há modernidade sem colonialidade.

Nesse mesmo sentido, Tonial, Maheirie e Garcia Jr. (2017) descrevem a colonialidade como um aspecto simbólico e persistente do colonialismo, responsável por manter as relações de poder originárias deste período. Eles a definem como um fenômeno histórico complexo que transcende o próprio colonialismo. A colonialidade se refere a um padrão de relações de poder que se perpetua através da naturalização de hierarquias baseadas em território, raça, cultura, gênero e conhecimento. Essa naturalização é crucial para a continuidade das relações de dominação, e esse padrão de poder não apenas mantém, mas também garante a exploração de uns seres humanos por outros. Além disso, a colonialidade contribui para a subalternização e o obscurecimento dos conhecimentos, experiências e modos de vida do grupo explorado e

⁵⁹ O termo sistema-mundo refere-se a um conceito desenvolvido pelo sociólogo Immanuel Wallerstein para descrever a dinâmica global de economias e sociedades interconectadas. Segundo essa teoria, o mundo é um único sistema econômico, social e político, dividido em três principais zonas: núcleo, semiperiferia e periferia. No núcleo, encontram-se as nações mais desenvolvidas e industrializadas, que dominam a economia global. A semiperiferia inclui países intermediários que possuem um nível moderado de desenvolvimento e dependem do núcleo. Já a periferia é composta por nações menos desenvolvidas, que fornecem matérias-primas e mão de obra barata para os países do núcleo e semiperiferia. Esse modelo destaca a desigualdade estrutural e a interdependência econômica entre diferentes regiões do mundo, enfatizando como essas relações moldam o desenvolvimento global e a distribuição de poder.

marginalizado. Os autores ainda relatam que

[a] colonialidade, então, se refere à ideia de que mesmo com o fim do colonialismo, uma lógica de relação colonial permanece entre os saberes, entre os diferentes modos de vida, entre os Estados-Nação, entre os diferentes grupos humanos e assim por diante. Se o colonialismo termina, a colonialidade se propaga de diferentes formas ao longo do tempo (Tonial, Maheirie e Garcia Jr., 2017, p. 19).

Na obra *Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina*, Aníbal Quijano (2005) argumenta que a globalização contemporânea representa o ápice de um processo iniciado com a formação da América e a emergência do capitalismo colonial/moderno eurocêntrico, estabelecendo assim um novo paradigma de poder global. O autor relata que a dominação colonial permeia as dimensões mais importantes do poder mundial por meio da "colonialidade do poder", que é um dos eixos fundamentais do padrão de poder mundial. Essa colonialidade do poder é caracterizada pela classificação social da população mundial de acordo com a ideia de raça, uma construção mental que expressa a experiência básica da dominação colonial. Essa classificação racial permeia as relações de poder em nível global, influenciando a distribuição de recursos, o controle do Estado e as relações entre diferentes grupos étnicos e raciais. Além disso, Quijano destaca que a colonialidade do poder está associada ao eurocentrismo, que é a imposição da racionalidade europeia como um elemento central do poder mundial. Isso implica que as instituições hegemônicas, como o Estado-nação, a família burguesa, a empresa e a racionalidade, refletem modelos intersubjetivos eurocêtricos, perpetuando assim a dominação colonial em nível global. Portanto, a dominação colonial permeia as dimensões mais importantes do poder mundial por meio da colonialidade do poder, que influencia as relações sociais, políticas e econômicas em escala global, mantendo estruturas de poder desiguais e hierárquicas (Walsh, 2003).

Oliveira e Candau (2010) expõem que a colonialidade do poder aborda a ideia de que a invasão europeia não se limitou ao físico, mas também se estendeu ao imaginário dos colonizados, resultando em sua ocidentalização. Essencialmente, trata-se de um discurso que permeia tanto o mundo do colonizado quanto do colonizador. Nesse contexto, o colonizador não apenas destrói e invisibiliza o imaginário do outro, mas também subalterniza, ao mesmo tempo em que reafirma e fortalece o próprio imaginário ocidental. Assim, a colonialidade do poder suprime as formas de conhecimento, os saberes e os símbolos dos colonizados, substituindo-os por novos elementos oriundos do invasor europeu. Os autores descrevem que este processo envolve a naturalização do imaginário europeu e a subalternização epistêmica do outro não-europeu, além da negação e do esquecimento de processos históricos não-europeus. Essa operação ocorre de várias maneiras, incluindo a sedução pela cultura colonialista e o

fetichismo cultural que os europeus criam em torno de sua própria cultura, incentivando um desejo intenso pela cultura europeia entre os sujeitos subalternizados. Portanto, o eurocentrismo não é apenas a perspectiva cognitiva dos europeus, mas também se estende a todos aqueles educados sob sua hegemonia. Walter D. Mignolo, ao explorar as nuances da modernidade e da colonialidade, observa que, embora as mudanças históricas não tenham afetado todas as sociedades e histórias locais da mesma maneira, há um elemento consistente ao longo do tempo. Ele afirma

[a]s mudanças não puseram em causa sociedades e histórias locais diversas da mesma forma. A modernidade/colonialidade e o capitalismo passaram por fases diferentes na sua história comum. Contudo, a colonialidade do poder é o fio condutor que liga a modernidade/colonialidade do século XVI à sua versão atual do final do século XX. Para Quijano, a colonialidade do poder é um princípio e uma estratégia de controle e domínio que pode ser concebida como uma configuração de várias características" (Mignolo, 2020, p. 212)

Walter Mignolo (2003), ao explorar o conceito sistema mundial moderno, observa uma íntima ligação entre modernidade e colonialidade, destacando que a existência da primeira é inseparável da segunda. Essa relação dinâmica pode ser entendida através do conceito de "sistema mundial colonial/moderno", que enfatiza como a colonialidade do poder está profundamente enraizada na formação das nações. Esta interconexão se manifesta tanto nas histórias locais das nações que originaram e executaram projetos globais quanto nas histórias daquelas nações que foram forçadas a se adaptar a esses projetos. Crucialmente, em muitos casos, as nações afetadas por projetos globais tiveram que enfrentar tais desafios sem ter voz ativa ou participação direta nessas iniciativas. Assim, a análise deste sistema revela como a modernidade sempre esteve entrelaçada com estruturas e práticas coloniais, influenciando profundamente a geopolítica global e a história das nações.

A relação entre modernidade e colonialidade é composta por múltiplos aspectos, caracterizada por uma complexidade que abrange diversos campos e perspectivas. Esta conexão não é simples nem linear, mas sim composta por várias camadas e influências que se entrelaçam, refletindo as nuances e as dinâmicas históricas, culturais e sociais que definem e redefinem continuamente ambas as concepções. Segundo Grosfoguel (2008), a modernidade e a colonialidade são duas faces da mesma moeda, e a expansão colonial europeia foi fundamental para a formação da modernidade. A modernidade, como um projeto político, econômico e cultural, foi construída sobre a base da expansão colonial e da exploração de povos não-ocidentais. A ideia de progresso, desenvolvimento e civilização, que são centrais para a modernidade, foram justificadas pela ideologia colonial, que considerava as culturas não-ocidentais como inferiores e atrasadas, ou seja, "a colonialidade é constitutiva, e não derivada,

da modernidade (Mignolo; Walsh, 2018, p. 4)

A colonialidade do poder, por sua vez, é uma dimensão fundamental da modernidade, que se manifesta em múltiplas hierarquias globais de dominação e exploração, incluindo dimensões como sexualidade, autoridade, subjectividade, trabalho, política, epistêmica, espiritual, linguística e racial. A hierarquia étnico-racial, em particular, é uma dimensão central da colonialidade do poder, que reconfigura transversalmente todas as outras estruturas globais de poder Grosfoguel (2008). Ou seja, a modernidade e a colonialidade estão profundamente interligadas, e a expansão colonial europeia foi fundamental para a formação da modernidade. A colonialidade do poder é uma dimensão fundamental da modernidade, que se manifesta em múltiplas hierarquias globais de dominação e exploração, incluindo a hierarquia étnico-racial.

Walter Mignolo, em seu artigo "Colonialidade: o lado mais obscuro da modernidade", argumenta que a "colonialidade" é constitutiva da modernidade, ou seja, a modernidade não pode ser compreendida sem levar em conta a história colonial e imperialista que a acompanha, mesmo após o fim formal dos impérios coloniais, essas estruturas incluem a hierarquização racial, a exploração econômica e a imposição de valores culturais europeus como universais. Projetos decoloniais surgiram como respostas às inclinações opressivas e imperiais dos ideais europeus modernos projetados para o mundo não europeu. Esses projetos buscam desafiar e transformar as estruturas coloniais e imperialistas, promovendo a diversidade cultural e a igualdade social. O autor afirma que decolonialidade (pensamento decolonial) envolve o trabalho incansável de desvendar como a matriz funciona, enquanto a opção decolonial é um projeto inexorável para libertar todos da miragem da modernidade e da armadilha da colonialidade, sendo que todos estão conectados pela lógica que gera, reproduz, modifica e mantém hierarquias interconectadas e que constantemente articulados através da diferença colonial e imperial, conforme o Quadro 3.

Quadro 2 - Articulados através da diferença colonial e imperial segundo Mignolo

(continua)

Conceito	Significado
Formação racial global	A formação racial global teve origem na Espanha cristã, que estabeleceu uma classificação dupla e simultânea. Por um lado, classificou os mouros e os judeus na Europa, e por outro lado, classificou os índios e os africanos do outro lado do Atlântico. Essa classificação racial foi fundamental para a construção da colonialidade, estabelecendo hierarquias e relações de poder que moldaram as interações entre diferentes grupos étnicos e culturais

Quadro 4 - Articulados através da diferença colonial e imperial segundo Mignolo

(continuação)

Conceito	Significado
Formação particular de classe global	A formação particular de classe global no século XVI envolveu uma diversidade de formas de trabalho, como escravidão, semisservidão, trabalho assalariado e produção de mercadorias simples, organizadas em torno do capital como fonte de produção de mais-valia. Essa estrutura global de classe se baseava na exploração do trabalho e na geração de lucro por meio da venda de mercadorias no mercado mundial.
Divisão internacional do trabalho	A divisão internacional do trabalho entre centro e periferia foi estabelecida no século XVI, com o capital organizando o trabalho na periferia em torno de formas coercitivas e autoritárias. Essa divisão era sustentada pela ordenação do direito internacional nos séculos XVI e XVII, estabelecendo uma estrutura que privilegiava o centro em detrimento da periferia e que perpetuava relações desiguais de poder e exploração econômica
Organizações político-militares controladas por homens euro-americanos	Um sistema interestatal de organizações político-militares controladas por homens euro-americanos e institucionalizado em administrações coloniais, comparável à OTAN, foi estabelecido no contexto da expansão colonial. Essas organizações político-militares, controladas por homens euro-americanos, foram fundamentais para a manutenção do domínio colonial e para a imposição de interesses políticos e econômicos sobre as regiões colonizadas. Essa estrutura reflete a hierarquia de poder e controle estabelecida pelos colonizadores e contribuiu para a consolidação do sistema colonial
Hierarquia racial/étnica global estabelecida no século XVI privilegiava pessoas europeias em detrimento de pessoas não europeias	A hierarquia racial foi fundamental para a legitimação e manutenção do sistema colonial, estabelecendo relações de poder e dominação que perpetuaram a exploração e a marginalização de grupos não europeus. Essa dinâmica racial moldou as interações globais e contribuiu para a construção de uma ordem mundial desigual
Hierarquia de gênero/sexo global	A hierarquia de gênero/sexo global foi estabelecida, privilegiando homens em detrimento de mulheres e impondo o patriarcado europeu em detrimento de outras formas de configuração de gênero e de relações sexuais. Esse sistema impôs o conceito de "mulher" para reorganizar as relações de gênero/sexo nas colônias europeias, introduzindo regulamentos para relações "normais" entre os sexos e estabelecendo distinções hierárquicas entre o "homem" e a "mulher". Essa dinâmica de gênero refletiu e reforçou as hierarquias de poder estabelecidas no contexto colonial, contribuindo para a subjugação e marginalização das mulheres em sociedades colonizadas
Invenção das categorias de "homossexual" e "heterossexual"	No contexto colonial, as categorias de "homossexual" e "heterossexual" foram inventadas pelo sistema colonial, juntamente com as categorias de "homem" e "mulher". Essa invenção reflete a imposição de uma visão de mundo eurocêntrica e patriarcal sobre as sociedades colonizadas, moldando as relações de gênero e sexualidade de acordo com as normas europeias. No entanto, em sociedades como as civilizações Maia, Asteca ou Inca, as organizações de gênero/sexo eram moldadas em categorias diferentes, que os espanhóis e europeus em geral foram incapazes de ver ou indispostos a aceitar.

Quadro 4- Articulados através da diferença colonial e imperial segundo Mignolo

(conclusão)

Conceito	Significado
Hierarquia espiritual/religiosa	Na globalização da Igreja Cristã, uma hierarquia espiritual/religiosa foi institucionalizada, privilegiando espiritualidades cristãs em detrimento de espiritualidades não cristãs/não ocidentais. Essa hierarquia refletia a imposição de uma visão de mundo eurocêntrica e cristã sobre sociedades colonizadas, marginalizando e suprimindo outras práticas éticas e espirituais ao redor do mundo. Além disso, a colonialidade do conhecimento redefiniu estas práticas como "religião", um conceito que foi inclusive aceito por "nativos". Um exemplo disto é a invenção do hinduísmo como religião, que ocorreu apenas no século XVIII .
Hierarquia estética da arte, da literatura, do teatro e da ópera	Uma hierarquia estética, abrangendo arte, literatura, teatro e ópera, é administrada por suas respectivas instituições, como museus, escolas de belas artes, casas de ópera e revistas com reproduções esplêndidas de pinturas. Estas instituições gerenciam os sentidos e moldam as sensibilidades, estabelecendo normas sobre o que é considerado belo e sublime, o que é arte e o que não é, o que será incluído ou excluído, e o que será premiado ou ignorado.
Hierarquia epistêmica	A hierarquia epistêmica é outra forma de poder que privilegia o conhecimento e a cosmologia ocidentais em detrimento dos conhecimentos e das cosmologias não ocidentais. Essa hierarquia foi institucionalizada no sistema universitário global, nas editoras e na Encyclopædia Britannica, tanto no papel quanto na internet. Isso resultou na marginalização e subalternização de outras formas de conhecimento e cosmologias, que são vistas como inferiores ou não científicas
hierarquia linguística	A hierarquia linguística é uma forma de poder que privilegia as línguas europeias em detrimento das línguas não europeias. Isso se manifesta na comunicação e na produção do conhecimento teórico, que são predominantemente realizadas em línguas europeias. As línguas não europeias são subalternizadas e vistas como produtoras apenas de folclore ou cultura, mas não de conhecimento ou teoria. Isso resulta na marginalização de outras formas de conhecimento e na perpetuação da visão de mundo eurocêntrica
Concepção do "sujeito moderno"	A concepção do "sujeito moderno" que emergiu durante o Renascimento europeu se tornou o modelo para a compreensão do humano e da humanidade. Essa ideia do homem, centrada nas experiências e perspectivas europeias, foi estendida para representar a humanidade como um todo, estabelecendo-se como o ponto de referência para a classificação racial e o racismo global.

Fonte: Elaboração própria do autor a partir do texto: Colonialidade: o lado mais obscuro da modernidade de Mignolo (2017).

Conforme o Quadro acima, Mignolo (2017) argumenta que a lógica da colonialidade é mantida através da interconexão de diferentes âmbitos histórico-estruturais, como a língua, o conhecimento, o racismo, a autoridade e a economia, e embora o contexto e o conteúdo desses

âmbitos possam mudar, a lógica subjacente permanece a mesma. O eurocentrismo é um exemplo disso, pois é uma questão de epistemologia e não de geografia. O conhecimento ocidental é fundamentado em duas línguas clássicas (grego e latim) e se desdobrou em seis línguas europeias modernas/coloniais e imperiais. O autor afirma que a hierarquia linguística na qual o eurocentrismo foi fundamentado controla o conhecimento não somente pela dominância das próprias línguas, mas também das categorias em que o pensamento é baseado. A epistemologia fronteira emerge da exterioridade do mundo moderno/colonial, dos corpos espremidos entre as línguas imperiais e aquelas línguas e categorias de pensamento negadas e expulsas da casa do conhecimento imperial. A literatura e a pintura estabeleceram as regras para o julgamento e a avaliação das expressões escritas e das figurações visuais não somente na Europa, mas, acima de tudo, no mundo não europeu. As colônias europeias forneceram o material bruto para a fundação dos museus de curiosidades, que mais tarde separaram as peças do mundo não europeu dos museus de arte.

No texto "*Histórias locais/projetos globais: colonialidade, pensamento liminar e saberes subalternos*", escrito por Walter D. Mignolo, o autor descreve a "diferença colonial" referente ao espaço onde a colonialidade do poder se manifesta. Este conceito revela como as histórias locais, que estão sendo moldadas por projetos globais, interagem com as realidades locais. Nesse contexto, as histórias locais podem adaptar, integrar, rejeitar ou ignorar esses projetos globais. Essencialmente, a diferença colonial é o local de confronto entre duas categorias de histórias locais, cada uma representando diferentes espaços e tempos no planeta. O autor ainda afirma que historicamente, a diferença colonial respeitava a distinção clássica entre centros e periferias. No entanto, com a emergência do colonialismo global no século XX, gerenciado por corporações transnacionais, essa distinção clássica começa a se desfazer, sendo que agora, a diferença colonial surge em todos os lugares, tanto nas periferias dos centros quanto nos centros das periferias. Este fenômeno está intrinsecamente ligado ao conceito de "ocidentalismo", que representa o imaginário dominante do mundo colonial/moderno (Mignolo, 2003). O ocidentalismo, juntamente com o orientalismo e os estudos de área, compõe um imaginário que historicamente tem sido usado para definir e dominar outras culturas e regiões. Com o fim da Guerra Fria, surge uma nova forma de colonialismo - o colonialismo global - que perpetua a diferença colonial em uma escala mundial, transcendendo as fronteiras dos estados-nação. Walter D. Mignolo explica a dinâmica da colonialidade do poder em relação às macros narrativas dominantes, enfatizando o impacto profundo e abrangente deste conceito na história global. Ele afirma:

[a] colonialidade do poder funcionou a todos os níveis das duas macronarrativas, civilização ocidental e sistema-mundo moderno, que referi acima. As áreas colonizadas do mundo foram alvos da Cristianização e da missão civilizadora como projeto da narrativa da civilização ocidental, e tornaram-se o alvo do desenvolvimento, modernização, e o novo mercado como o projeto do sistema-mundo moderno. A crítica interna de ambas macronarrativas tendeu a apresentar-se como válida para a totalidade, no sentido que é configurada pelo programa da civilização ocidental e do sistema-mundo moderno. A inserção da palavra colonial, como na expressão sistema-mundo moderno/colonial, torna visível o que ambas macronarrativas antes obscureciam: que a produção de conhecimento e a crítica da modernidade/colonialidade a partir da diferença colonial é uma ação necessária da descolonização. Caso contrário, a abertura das ciências sociais poderia ser vista como uma reprodução bem-intencionada do colonialismo a partir da esquerda. De igual modo, uma crítica da metafísica e logocentrismo ocidentais a partir do mundo árabe pode não tomar em consideração o legado epistêmico crítico e a memória da violência epistêmica inscrita na língua e no conhecimento árabes. A dependência histórico-estrutural, na narrativa do sistema-mundo moderno/colonial, pressupõe a diferença colonial. É, na verdade, a dependência definida e implementada pela colonialidade do poder. Os povos bárbaros, primitivos, subdesenvolvidos, e povos de cor são categorias que estabeleceram dependências epistêmicas sob diferentes desígnios globais (Cristianização, missão civilizadora, modernização e desenvolvimento, consumismo) [...] (Mignolo, 2020, p. 212).

Ballestrin (2013) traz uma perspectiva ampliada sobre o conceito de colonialidade, destacando sua expansão além do simples domínio do poder. Esta compreensão aprofundada revela que a colonialidade se manifesta em três dimensões interligadas: a do poder, do saber e do ser. Cada uma dessas dimensões oferece uma visão sobre como a colonialidade permeia diversos aspectos da sociedade e da cultura, influenciando não apenas as estruturas de poder, mas também os modos de conhecimento e as identidades individuais e coletivas. Ao reconhecer essa tripla dimensão, torna-se evidente que a colonialidade é um fenômeno multifacetado que afeta profundamente a forma como compreendemos e interagimos com o mundo ao nosso redor.

A colonialidade do saber é um conceito fundamental para compreender as dinâmicas de poder e conhecimento que moldaram as sociedades modernas. No texto *Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntricos*, escrito por Edgardo Lander, o autor conceitua a colonialidade do saber como o conhecimento foi produzido, disseminado e utilizado para legitimar a dominação e exploração das sociedades colonizadas, e destaca a interconexão entre o colonialismo, do eurocentrismo e a produção de conhecimento, evidenciando as implicações políticas, sociais e epistemológicas desse processo. Segundo Mignolo (2007), a colonialidade do saber é parte de um sistema mais amplo de colonialidade do poder e colonialidade do ser, que moldaram as estruturas sociais e epistemológicas do mundo moderno, e que colonialidade do saber implica uma hierarquia de conhecimentos, em que o conhecimento eurocêntrico é valorizado em detrimento dos saberes locais e indígenas.

O *Grupo de estudios sobre colonialidad* ao analisar a colonialidade do saber, aborda os

métodos de controle do conhecimento que estão ligados à geopolítica global, moldada pela colonialidade do poder. Dentro deste contexto, o eurocentrismo atua como um ponto central epistêmico, estabelecendo um padrão de conhecimento que, por um lado, promove a experiência europeia local como um modelo normativo a ser adotado e, por outro, posiciona seus próprios sistemas de conhecimento como os únicos legítimos. Além disso, o grupo explora a relação intrínseca entre conhecimento e poder, destacando como a eficácia na naturalização da construção discursiva do conhecimento social moderno legitima as atuais relações de poder assimétricas. Esse conhecimento é caracterizado por operações cognitivas específicas que reforçam sua influência: a) a prática de separar ou dividir a realidade em dualismos; b) a tendência de fragmentar os componentes do mundo em unidades isoladas, ignorando suas inter-relações (atomismo), o que impede a compreensão em termos de totalidade histórico-social; c) a transformação de diferenças em hierarquias e a naturalização dessas representações, sendo que essas operações cognitivas são acompanhadas por mecanismos que perpetuam a colonialidade do saber. Entre estes mecanismos, incluem-se a avaliação da produção científica baseada em critérios meritocráticos-quantificáveis, ou seja, supostamente objetivos e universais, a hierarquização dos canais de distribuição de textos científicos, a prevalência da enunciação privilegiada e a natureza monolítica das instituições universitárias.

Já Ballestrin (2013, p.103) relata que a questão da colonialidade do saber é um tópico frequentemente abordado nas discussões sobre Modernidade/Colonialidade e está intimamente ligada ao que Mignolo descreveu como a "diferença colonial e geopolítica do conhecimento". De acordo com a autora, essa noção, que se alinha à geopolítica econômica, revela que a abordagem de Foucault sobre violência epistêmica é limitada, não abarcando completamente o silenciamento causado pelo racismo epistêmico, como apontado por Maldonado-Torres, ou a negação da alteridade epistêmica, conforme discutido por Castro-Gómez. Ballestrin cita que Castro-Gómez sugere que a teoria de Foucault deve ser expandida para incluir macroestruturas de longo prazo, permitindo assim uma compreensão geopolítica mais ampla da "invenção do outro" e que Foucault, em sua análise, não conseguiu abordar completamente o eurocentrismo e o colonialismo, elementos intrinsecamente ligados.

No contexto do que é conhecido como modernidade/projeto colonialidade, é crucial investigar cientificamente os efeitos desse projeto nos hábitos e percepções. Este fenômeno não apenas implantou padrões de comportamento, mas também estabeleceu um sistema que continuamente nega, rejeita e distorce diversos conhecimentos, subjetividades, entendimentos do mundo e concepções de vida (Mignolo; Walsh, 2018). Essa dinâmica reflete um poderoso mecanismo de dominação e marginalização, que molda ativamente a maneira como

interpretamos e interagimos com o mundo ao nosso redor. Assim, o estudo desse impacto é fundamental para compreender as profundas desigualdades e vieses incutidos nas estruturas sociais e culturais, além de ser crucial para o avanço do projeto decolonial, que visa dismantlar essas estruturas opressivas e promover uma maior pluralidade e inclusão nas narrativas globais.

Walter D. Mignolo (2003) aborda profundamente as formas de conhecimento que emergem no contexto do colonialismo moderno, enfocando especificamente a interseção dessas formas com as modernidades coloniais. Ele inova ao introduzir os conceitos de "gnose/gnosiologia liminar" e "pensamento liminar", termos que utiliza de forma intercambiável para descrever uma nova e poderosa teoria do conhecimento. Esta gnosiologia, emergindo da perspectiva do subalterno, tem como objetivo central desafiar e reconfigurar as formas hegemônicas de conhecimento, marcando um distanciamento da subalternização colonial tradicionalmente imposta ao conhecimento e procurando legitimar a diferença colonial. Através deste enfoque, Mignolo não apenas ressalta a importância das perspectivas marginalizadas, mas também aponta para uma reconfiguração significativa na produção e no entendimento do conhecimento no âmbito do colonialismo moderno. Esta gnosiologia é distinta por ser vista da perspectiva do subalterno e tem como objetivo viver e deslocar as formas hegemônicas de conhecimento. Neste contexto, Mignolo argumenta que não estamos simplesmente lidando com uma nova forma de sincretismo ou hibridismo. Em vez disso, ele descreve essa evolução do conhecimento como um "sangrento campo de batalha" na longa história da subalternização colonial do conhecimento e da legitimação da diferença colonial. Isso significa que o processo de desenvolver e estabelecer formas alternativas de conhecimento é marcado por conflitos e lutas significativas, refletindo as tensões e resistências inerentes à superação da dominação colonial e da hegemonia intelectual. Essencialmente, Mignolo destaca a importância e o poder dos conhecimentos e perspectivas subalternos, que historicamente foram marginalizados ou subjugados pelos discursos e práticas dominantes do colonialismo moderno. Ele vê nesse processo uma oportunidade para reimaginar e reconfigurar a produção de conhecimento, de uma maneira que reconheça e valorize as diferenças e as contribuições das perspectivas subalternas e colonizadas. Este é um movimento em direção a uma maior pluralidade e inclusão no campo do conhecimento, desafiando as estruturas e paradigmas existentes.

A colonialidade do saber também está intrinsecamente ligada à ideia de eurocentrismo, que se manifesta na imposição de padrões culturais e epistemológicos europeus como universais e superiores. De acordo com Lander (2005), a expansão ibérica pelo continente americano marca o ponto de partida para dois processos interligados que moldaram posteriormente a

história: a ascensão da modernidade e o estabelecimento da organização colonial global. Com o início do colonialismo nas Américas, não apenas se estabeleceu a estrutura colonial do mundo, mas também simultaneamente ocorreu a formação colonial dos conhecimentos, das linguagens, da memória e do imaginário. De acordo com Lander (2005, p.10)

[a] conquista ibérica do continente americano é o momento inaugural dos dois processos que articuladamente conformam a história posterior: a modernidade e a organização colonial do mundo. Com o início do colonialismo na América inicia-se não apenas a organização colonial do mundo mas - simultaneamente - a constituição colonial dos saberes, das linguagens, da memória (Mignolo, 1995) e do imaginário (Quijano, 1992). Deu-se início ao longo processo que culminará nos séculos XVIII e XIX e no qual, pela primeira vez, se organiza a totalidade do espaço e do tempo - todas as culturas, povos e territórios do planeta, presentes e passados - numa grande narrativa universal. Nessa narrativa, a Europa sempre é - ou simultaneamente o centro geográfico e a culminação do movimento temporal. Nesse período moderno primevo/colonial dão-se os primeiros passos na "articulação das diferenças culturais em hierarquias cronológicas" (Mignolo, 1995: xi) e do que Johannes Fabian chama de a negação da simultaneidade (negation of coevalness). Com os cronistas espanhóis dá-se início à "massiva formação discursiva de construção da Europa/Ocidente e o outro, do europeu e o índio, do lugar privilegiado do lugar de enunciação associado ao poder imperial" (Mignolo, 1995: 328).

Lander, na citação acima, destaca a importância da conquista ibérica do continente americano como um marco inaugural de dois processos interligados que moldaram a história subsequente: a emergência da modernidade e o estabelecimento da organização colonial global. O colonialismo nas Américas não apenas deu início à estruturação colonial do mundo, mas também simultaneamente iniciou a formação colonial dos conhecimentos, das linguagens, da memória e do imaginário. Essa fase inicial do período moderno/colonial representa o início de um longo processo, no qual, pela primeira vez, se organiza uma narrativa universal abrangendo a totalidade do espaço e do tempo, todas as culturas, povos e territórios do planeta, presentes e passados. Nessa narrativa, a Europa é frequentemente posicionada como o centro geográfico e o ápice do desenvolvimento temporal e inicia a articulação das diferenças culturais em hierarquias cronológicas e na negação da simultaneidade. Essa construção parte do pressuposto fundamental da universalidade da experiência europeia, Lander (2005) aponta que as obras de Locke e Hegel, além de exercerem uma influência extraordinária, são paradigmáticas nesse sentido. Ao estabelecer a ideia de universalidade a partir da experiência específica (ou localizada) da história europeia e ao interpretar a totalidade do tempo e do espaço da experiência humana a partir desse ponto de vista particular, cria-se uma universalidade que é radicalmente exclusiva.

No artigo "Colonialidade do Saber, Dependência Epistêmica e os Limites do Conceito de Democracia na América Latina", Fabricio Pereira da Silva, Paula Baltar e Beatriz Lourenço

destacam a relação entre a soberania na produção de conhecimento ao longo da modernidade e a emergência da colonialidade do poder e do saber. Os autores relatam que durante a modernidade, houve uma consolidação de modelos epistemológicos hegemônicos dentro da ciência, que estabeleceram uma espécie de "soberania" sobre a forma como o conhecimento era pensado e produzido. Esses modelos hegemônicos tendiam a subalternizar outras formas de conhecimento que não se encaixavam nessa estrutura dominante, limitando sua emergência e desenvolvimento, e que essa soberania epistêmica estava intrinsecamente ligada à dimensão colonial da modernidade. Os autores ainda afirmam que a expansão do capitalismo e o imperialismo colonial das nações europeias foram elementos-chave na formação da colonialidade do poder e do saber, sendo que a colonialidade do saber diz respeito à imposição de perspectivas eurocêntricas como superiores e universais, subjugando outras formas de conhecimento e saberes locais. Assim, a relação entre modernidade, colonialidade e produção de conhecimento evidencia como a história de dominação colonial influenciou profundamente a forma como o conhecimento foi construído e disseminado, perpetuando desigualdades e limitando a diversidade de vozes e perspectivas no campo acadêmico.

A colonialidade do saber também se manifesta na produção e circulação de conhecimento nas ciências sociais e humanidades, nas quais teorias e metodologias eurocêntricas, muitas vezes, dominam o campo acadêmico. De acordo com Diego dos Santos Reis, no artigo “A colonialidade do saber: perspectivas decoloniais para repensar a univers(al)idade” destaca a colonialidade como uma matriz de poder que está na base da modernidade, sendo fundamentada na ideia da raça como um aspecto estruturante do sistema moderno/colonial. A colonialidade se sustenta no racismo como um sistema de poder que não apenas reforça a supremacia racial branca sobre corpos racialmente inferiorizados, mas também influencia a produção e disseminação de conhecimentos considerados válidos e culturalmente valorizados. Ao considerar a raça como o eixo determinante das relações sociais, o racismo é apontado como um elemento fundamental na manutenção da diferenciação sub ontológica e na hierarquização do conhecimento, através de processos de desumanização e sistemas de extermínio. Além disso, o autor destaca a importância de refletir sobre o impacto do capitalismo e do colonialismo na construção das epistemologias dominantes e na desigualdade entre saberes, que fortalece certas perspectivas enquanto subalterniza outras, deslegitimando-as tanto intelectual quanto institucionalmente. Também ressalta a necessidade de se analisar como as resistências são organizadas contra o silenciamento dos saberes, práticas e narrativas dos corpos racialmente designados como inferiores. Por fim, destaca-se a análise do potencial emancipatório desse movimento de resistência, tanto teórica quanto prática, originado a partir

dessas reflexões.

Lander (2005) relata que a constituição histórica das disciplinas científicas na academia ocidental pode ser destacada em dois pontos fundamentais. Primeiramente, há a suposição de um metarrelato universal que abrange todas as culturas e povos, desde os estágios primitivos e tradicionais até os modernos, sendo que a sociedade industrial liberal é considerada a expressão mais avançada desse processo histórico, definindo assim o modelo para a sociedade moderna, com a norma liberal sendo vista como o único futuro possível para todas as outras culturas e povos. Em segundo lugar, devido à universalidade da experiência histórica europeia, as formas de conhecimento desenvolvidas para compreender essa sociedade se tornaram as únicas formas válidas, objetivas e universais de conhecimento. As categorias, conceitos e perspectivas derivadas desse conhecimento não apenas se tornam universais para analisar qualquer realidade, mas também estabelecem normativas que definem o "dever ser" para todos os povos do planeta. Este é um construto eurocêntrico que organiza toda a história e o espaço para toda a humanidade a partir da perspectiva da própria experiência europeia, colocando sua especificidade histórico-cultural como o padrão superior e universal de referência. Além disso, Lander relata que esse metarrelato da modernidade funciona como um dispositivo de conhecimento colonial e imperial, articulando a totalidade de povos, tempo e espaço como parte da organização colonial/imperial do mundo. Essa forma de organização e existência da sociedade se transforma na norma do ser humano e da sociedade através desse dispositivo colonizador do conhecimento. As outras formas de ser, de organização da sociedade e de conhecimento são percebidas não apenas como diferentes, mas como carentes, arcaicas, primitivas ou pré-modernas, enfatizando sua inferioridade no imaginário do progresso. Isso resulta na percepção de que as outras expressões culturais são ontologicamente inferiores e incapazes de se modernizar, sendo vistas como demandando a ação civilizatória ou modernizadora por parte daqueles que consideram sua cultura superior, sendo que a aniquilação ou imposição da civilização definem os únicos destinos possíveis para os outros.

A colonialidade do ser refere-se à ideia de que as estruturas e relações de poder do colonialismo continuam a moldar e influenciar a identidade, a percepção e a existência das pessoas mesmo após o fim do colonialismo formal. No texto "La topología del ser y la geopolítica del saber. Modernidade, império, colonialidade" de Nelson Maldonado-Torres, o autor explica que o conceito de colonialidade do Ser surgiu no contexto de discussões entre um grupo de acadêmicos da América Latina e dos Estados Unidos sobre a relação entre a modernidade e a experiência colonial. Esse grupo de acadêmicos que participaram de discussões sobre a relação entre a modernidade e a experiência colonial, destaca que Walter

Mignolo foi o primeiro a sugerir o conceito de colonialidade do Ser. Entre os acadêmicos envolvidos nessas conversas estão “Santiago Castro-Gómez, Fernando Coronil, Enrique Dussel, Arturo Escobar, Ramón Grosfoguel, Eduardo Lander, Eduardo Mendieta, Aníbal Quijano, Ana Margarita Cervantes-Rodríguez, José David Saldívar, Freya Schiwy e Catherine Walsh, entre outros (Maldonado-Torres, 2009, p. 350). É importante notar que nem todos os participantes compartilham o mesmo entusiasmo em relação ao conceito de colonialidade do Ser. Isso sugere que, apesar de ter sido proposto por Mignolo e discutido por esse grupo de acadêmicos, o conceito pode ser objeto de debate e controvérsia dentro desse círculo acadêmico.

As reflexões sobre a modernidade, a colonialidade e o mundo moderno/colonial deram origem ao conceito de "colonialidade do Ser". De acordo com Maldonado-Torres (2009), a noção de "colonialidade do Ser" emerge da compreensão de que as relações de poder e conhecimento não apenas influenciam as estruturas sociais e políticas, mas também moldam a própria noção de "ser" e identidade. O autor destaca que a relação entre ser e linguagem, e como essa relação é influenciada pelas dinâmicas de poder e conhecimento na modernidade e na colonialidade. Assim, o ser-colonizado emerge quando poder e pensamento se tornam mecanismos de exclusão, e ainda, o ser-colonizado é o produto da modernidade/colonialidade na sua íntima relação com a colonialidade do poder, com a colonialidade do saber e com a própria colonialidade do ser. Ademais, o filósofo destaca a importância de considerar a experiência colonial nas reflexões sobre o ser e a modernidade.

A colonialidade do Ser se refere não apenas a um ato isolado de violência originária, mas ao desdobramento da história moderna sob uma "lógica da colonialidade" Maldonado-Torres (2009). Essa lógica implica que a história e a tradição são marcadas e moldadas por dinâmicas de poder que são discriminatórias e visam certas comunidades, perpetuando formas de racismo, exploração capitalista, controle sobre o gênero e monopólio do conhecimento. Para explorar esse conceito, o autor sugere seguir o caminho trilhado por Heidegger e Gadamer em relação ao Ser, historicidade e tradição, mas com uma diferença crucial. Enquanto Heidegger e Gadamer se concentram na historicidade e tradição em si, a proposta é que o desenrolar do Ser e a colonialidade do Ser são mais bem explicados pela "diferença colonial" e a "lógica da colonialidade". Essencialmente, isso significa substituir a perspectiva eurocêntrica tradicional por uma que incorpora as experiências de colonização e perseguição de diferentes subjetividades. Maldonado-Torres expõe que a "colonialidade do Ser" é vista como uma maneira de teorizar as raízes fundamentais das patologias do poder imperial e a persistência da colonialidade. Ela propõe estabelecer relações entre o Ser, o espaço e a história, que estão

ausentes nas explicações de Heidegger. Além disso, introduz a ideia do "ser colonizado" ou do "condenado", oferecendo uma alternativa ao conceito de Dasein de Heidegger, bem como aos conceitos modernos de "povo" e "multidão". Por fim, a discussão aponta para a necessidade de explorar as conexões entre a busca de raízes étnicas e religiosas, como exemplificado pelas referências a Atenas e Jerusalém, e questiona por que pensadores como Levinas, apesar de suas reflexões críticas sobre a ontologia, não exploraram essas ideias. Essa exploração da colonialidade do Ser é uma tentativa de entender mais profundamente as complexidades e consequências do poder imperial e da história colonial.

A análise da topologia implícita do Ser em Heidegger revela uma dimensão profundamente enraizada de geopolítica que desafia a suposta neutralidade das ideias filosóficas (Maldonado-Torres, 2009). Esta análise propõe que as filosofias, muitas vezes consideradas neutras e universais, podem na verdade esconder uma "cartografia imperial" que une conceitos de espaço e raça. Essa fusão é um exemplo de como o racismo pode ser intrínseco e disseminado no pensamento filosófico, não se limitando apenas a justificativas biológicas ou culturais, mas estendendo-se a justificações ontológicas e epistemológicas mais sutis. Esta perspectiva revela que o racismo não é apenas um fenômeno social ou político, mas também está profundamente entranhado na forma como o conhecimento e a realidade são conceptualizados e interpretados. Além disso, Maldonado-Torres explica que essa fusão de espaço e raça tem implicações significativas, influenciando concepções militares e imperiais de espacialidade. Essas concepções redefinem a formulação clássica de Santo Agostinho sobre as cidades terrenas e divinas, resultando em uma divisão entre as cidades imperiais e as cidades dos condenados. Este fenômeno não é apenas uma questão teórica, mas tem implicações práticas na forma como as geopolíticas racistas são estruturadas e mantidas. A busca de raízes na Europa, muitas vezes, está ligada a essas geopolíticas, perpetuando estruturas de poder que marginalizam e subjugam baseadas em raça e localização geográfica. Ademais, a interconexão entre a topologia do Ser e as geopolíticas raciais revela como concepções filosóficas podem ser utilizadas para justificar e manter sistemas de opressão.

Por fim, Maldonado-Torres propõe uma nova geopolítica, como a de Fanon, que busca reconhecer e incorporar as experiências e memórias de povos marginalizados pela modernidade e o racismo. Enquanto pensadores como Heidegger e Levinas buscavam raízes na terra ou alicerçaram a filosofia em cidades simbólicas, Fanon propõe uma abordagem que toma a diferença colonial como ponto de partida para o pensamento crítico. Conceitos como modernidade/colonialidade, colonialidade do poder, do conhecimento e do Ser são fundamentais para uma análise crítica decolonial que reconhece sua própria vulnerabilidade e

permanece aberta a perspectivas críticas baseadas nas experiências de povos confrontados com a modernidade e suas várias formas de racismo. Essa abordagem não apenas desafia as estruturas existentes de conhecimento, mas também propõe uma nova forma de entender e interagir com o mundo.

Ao concluirmos esta seção, que explorou as discussões decoloniais, abrimos caminho para um entendimento mais aprofundado e crítico das estruturas e dinâmicas de poder que moldam nossa sociedade. As reflexões aqui apresentadas nos permitiram desvendar as camadas de dominação e resistência que caracterizam o legado colonial, oferecendo uma base sólida para a compreensão das implicações dessas dinâmicas em diversos contextos. No próximo capítulo, direcionamos nossa atenção para o campo da educação, investigando a educação inclusiva sob a lente do pensamento decolonial. Esta abordagem nos permitirá examinar como a educação pode ser reestruturada e reimaginada para promover a inclusão e o reconhecimento das diversidades, desafiando os paradigmas tradicionais e abrindo espaço para vozes e saberes historicamente marginalizados, pensado em uma educação anticapacitista.

5 CRÍTICA DECOLONIAL À EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A relação entre a educação inclusiva e o pensamento decolonial representa um campo de estudo emergente e significativo na pesquisa educacional contemporânea. Esta abordagem interseccional visa desvendar como os paradigmas coloniais subjacentes moldam as práticas e políticas de inclusão educacional, especialmente no que diz respeito a estudantes com deficiências. Ao adotar uma perspectiva decolonial, esta seção busca reconhecer e desvelar as estruturas de poder e os padrões de pensamento que perpetuam a marginalização e a exclusão.

Nesse contexto, Shaun Grech explora de maneira crítica as intersecções entre deficiência, desenvolvimento e comunidade no Sul global. Ele destaca a urgente necessidade de uma "descolonização intelectual" nos estudos da deficiência, reconhecendo a importância de incluir tanto os discursos privilegiados quanto os excluídos. Grech argumenta que estudos sobre deficiência devem ser contextualizados e fundamentados nas realidades locais, abordando aspectos como socioeconomia, micropolítica, cultura, pobreza, globalização neoliberal e colonialidade. Essa abordagem contextualizada e crítica é essencial para compreender e abordar as complexas intersecções entre deficiência, poder e desenvolvimento em contextos globais.

Os estudos decoloniais desafiam as hierarquias estabelecidas pela colonização europeia ao excluírem os modos de vida, conhecimentos e identidades dos povos colonizados, enfatizando a importância de reconhecer o mundo a partir da perspectiva do Sul Global e dos saberes dos povos marginalizados (Ferrari, 2023). Isso nos leva a questionar a ideia de uma verdade única e de um padrão hegemônico e universal de existência. Para dismantelar as barreiras existentes em relação ao tratamento e à abordagem das pessoas com deficiência, é essencial integrá-las no diálogo, ouvir suas experiências e adotar uma nova ética que promova a transformação e a compreensão mútua. Como observado por Meekosha (2011), a deficiência não é entendida de forma universal, sendo que diferentes culturas adotam interpretações diversas e consideram uma variedade de fatores casuais relacionados à incapacidade.

Na primeira seção da dissertação abordamos a cruel realidade histórica enfrentada por pessoas com deficiência, destacando práticas extremas de exclusão e discriminação em diversas culturas. Por exemplo, nas leis espartanas, recém-nascidos com sinais de fraqueza ou má formação eram lançados aos precipícios, refletindo uma mentalidade que valorizava apenas a força e a perfeição física. Essas práticas não se limitaram a Esparta; em Roma, os pais tinham o direito de tirar a vida de filhos. Apesar de algumas exceções, como os Maias, que viam a deficiência como um sinal de nobreza, na maioria das sociedades antigas, as diferenças eram vistas como desvios ou castigos divinos. Campo (2015, p. 177) destaca que

[i]nfelizmente, Egito, Índia e a cultura Maia são poucos exemplos nos quais a "monstruosidade" foi considerada como divindade ou dom e não como desvio. Esta última concepção, pelo contrário, não apenas se radicalizou na Idade Média, mas também gerou, no Ocidente, o combustível necessário para fortalecer o dogma religioso. Nessa época, acreditava-se que as alterações físicas ou mentais eram o castigo que Deus enviava aos pais por seus pecados, e "os monstros" eram portadores dos males de toda a humanidade.

Campos (2005) destaca que tanto no extermínio quanto no ato de caridade, há uma construção do "outro" baseada em um princípio colonial, no qual "os normais" detêm a autoridade para decidir sobre o destino dos "monstros". Isso reflete uma posição de poder fundamentada na dominação do corpo e na definição do lugar que a monstruosidade ocupa na sociedade. Durante a Idade Média, as monstruosidades eram envoltas por um manto mítico e misterioso, resultando frequentemente no ocultamento das pessoas ou de suas deformidades. Com o advento do século XVIII, ocorrem transformações que conduzem gradualmente da magia à razão. A ciência emerge como o meio para buscar a verdade com base nos princípios do conhecimento científico, substituindo o misticismo. Dentro desses novos sistemas de conhecimento, as deformidades humanas encontram um terreno fértil para serem explicadas, promovendo não apenas o estudo científico da monstruosidade, mas também sua mercantilização. No entanto, a ciência, ao desmitificar a monstruosidade, não facilita o caminho para essas pessoas, uma vez que a modernidade traz consigo novos dispositivos de saber/poder que constroem representações sobre o "outro" anormal. Desde então, o projeto moderno e seu discurso científico, juntamente com suas técnicas de construção da alteridade, perpetuaram práticas de dominação e inferiorização das pessoas com deficiência. (Campos, 2005).

Nesse sentido, Grech critica a abordagem do desenvolvimento global em relação à deficiência, sendo que a exportação indiscriminada de epistemologias ocidentais sobre a deficiência e seus princípios, incluindo o modelo social da deficiência e a linguagem dos "direitos", são transferidos para o Sul global sem questionamentos apropriados. Esta prática resulta em um discurso homogeneizador e na perpetuação de generalizações e inferências do Norte para o Sul, frequentemente ignorando questões críticas relacionadas a contexto, cultura, economia e história. Além disso, o autor aponta que a maioria das pessoas com deficiência no mundo está concentrada no Sul global, com mais de 80% delas vivendo nessas regiões. Contudo, as pessoas com deficiência permanecem marginalizadas em termos de políticas, pesquisa e programas de desenvolvimento, e são praticamente excluídas dos estudos sobre deficiência centrados no Ocidente. Este fato ressalta a necessidade de uma abordagem mais inclusiva e contextualizada que considere as realidades locais e globais ao abordar a deficiência

no contexto do desenvolvimento global.

Desta forma, esta seção busca entender como as noções de capacidade e deficiência foram historicamente construídas e são influenciadas por legados coloniais. Ao integrar a teoria decolonial de Catherine Walsh e Walter Mignolo (2018), sugere-se que a insurgência não é apenas um ato de resistência política, mas também uma reconfiguração do conhecimento e uma estratégia de vida. Esta perspectiva é particularmente relevante na educação, por meio da qual a inclusão não deve ser vista apenas como um objetivo educacional, mas como uma questão de justiça social e equidade, sendo que em um contexto educacional decolonial, o foco recai sobre a valorização das experiências individuais e coletivas, reconhecendo as diversas maneiras pelas quais as pessoas aprendem e contribuem para o conhecimento.

Na educação inclusiva, a análise das estruturas de poder e hierarquias revela a complexidade das dinâmicas sociais que permeiam esse contexto educacional. Sob a perspectiva do pensamento decolonial, torna-se evidente que tais estruturas são profundamente enraizadas na colonialidade, um legado histórico que se manifesta em relações de dominação, exploração e exclusão. Essas estruturas, muitas vezes invisíveis, perpetuam normas e padrões sociais que marginalizam aqueles que não se encaixam nos ideais normativos estabelecidos pela sociedade. Ao examinar criticamente essas estruturas à luz do pensamento decolonial, somos confrontados com a necessidade premente de desafiar e transformar tais sistemas opressivos, promovendo uma educação inclusiva que seja verdadeiramente emancipatória e igualitária para todas as pessoas, independentemente de sua capacidade ou condição.

No artigo “Decolonising disability: Thinking and acting globally”, Helen Meekosha (2011) discute como a colonização introduziu ideologias e influências europeias, promovendo uma atitude imperialista que considerava os colonizados como inadequados e inferiores, o que facilitou a disseminação da eugenia⁶⁰ para as regiões periféricas. Isso resultou na internação de pessoas com deficiências intelectuais em asilos e instituições, como mencionado anteriormente. A implantação de sistemas penitenciários nas colônias deu origem a instituições destinadas às pessoas com deficiência, que eram rotuladas como “vagabundos de rua” e, muitas vezes, enviadas para cadeias ou vivendo à margem da sociedade, entre os desabrigados e em pensões baratas. Mulheres sem-teto se viam obrigadas a vender seus produtos e até seus corpos para

⁶⁰ A eugenia é uma ideologia que busca melhorar a qualidade genética da população por meio de intervenções sociais, políticas e científicas. Originada no final do século XIX, a eugenia ganhou popularidade no início do século XX, principalmente nos Estados Unidos e na Europa, onde foi promovida como uma forma de promover características consideradas desejáveis e eliminar as consideradas indesejáveis. Existem dois tipos principais de eugenia: a eugenia positiva, que busca promover características consideradas benéficas para a sociedade, como saúde e inteligência, e a eugenia negativa, que visa eliminar características consideradas prejudiciais, como deficiências físicas ou mentais.

sobreviver. Dessa forma, a colonização também contribuiu para a perpetuação do estereótipo do "mendigo deficiente", ainda presente nas ruas das cidades do Sul global.

Shaun Grech, em seu artigo intitulado "Recolonising debates or perpetuated coloniality? Decentring the spaces of disability, development and community in the global South", aponta que o debate sobre deficiência no Sul global, observando um padrão prevalente de simplificação e generalização. Ele aponta que essa abordagem equivale a experiência de deficiência com a perspectiva dos estudos ocidentais sobre o tema, resultando em uma visão homogeneizada. Esta visão simplificada reduz a experiência da deficiência a um modelo de opressão desproporcional, reforçando mitos e estereótipos prejudiciais, como a concepção de que pessoas com deficiência no mundo em desenvolvimento são escondidas, mortas, estigmatizadas e negligenciadas.

No mesmo texto, Grech aborda a tendência predominante de simplificação e generalização no debate sobre deficiência no Sul global. Ele argumenta que essa abordagem tende a enquadrar a experiência da deficiência sob a ótica dos estudos ocidentais, resultando em uma visão uniforme e simplificada. Esta perspectiva reducionista simplifica a vivência da deficiência a um modelo de opressão excessiva, perpetuando mitos e estereótipos prejudiciais, como a ideia de que pessoas com deficiência em países considerados periféricos são marginalizadas, invisibilizadas, estigmatizadas e negligenciadas.

No entanto, Sonia Marsela Rojas Campo, em seu trabalho intitulado "Discapacidad en Clave Decolonial: Una mirada de la diferencia", destaca que presença da deficiência não é universal entre os seres humanos; enquanto alguns a possuem desde o nascimento, outros a adquirem devido a enfermidades ou acidentes, enquanto muitos não têm deficiência alguma. Apesar de sua ocorrência ao longo da história e em diversas culturas, a compreensão e aceitação da deficiência têm variado consideravelmente ao longo do tempo e em diferentes contextos. O conceito de deficiência tem sido historicamente ligado ao de anormalidade, uma associação que remonta às civilizações antigas até os dias de hoje. Antes mesmo da ideia de anormalidade se consolidar, pessoas com deformidades físicas ou mentais eram frequentemente estigmatizadas como monstruosas e tratadas de acordo com as convenções sociais vigentes.

Thomas P. Dirth e Glen A. Adams descrevem no artigo "Decolonial Theory and Disability Studies: On the Modernity/Coloniality of Ability", as conceitualizações tradicionais de deficiência originadas no contexto do Iluminismo⁶¹, visavam definir e classificar a variabilidade humana, estabelecendo distinções entre o que era considerado "normal" e o que

⁶¹ A Modernidade é marcada pelo pensamento humanista (séc. XIV a XVII) e iluminista, ambos colocando a racionalidade do homem no centro do universo. O humanismo marca a transição da idade das trevas para a idade da razão—o homem (e não os Deuses) passa a ser colocado no centro do universo (Ferrari, 2015).

era visto como “anormal”, desviante ou subdesenvolvido. Essa abordagem se apoiava na ideia de que as diferenças humanas poderiam ser objetivamente medidas e usadas para prever resultados de vida, com o objetivo de compreender e controlar diversos aspectos da existência humana. Este foco na classificação de diferenças levou à identificação de corpos que se afastaram de padrões eurocêntricos masculinos de normalidade. Contudo, ao contextualizar a deficiência como um ponto de vista epistêmico e epistemológico, abre-se um campo para a reavaliação crítica das noções de capacidade. Os autores ainda descrevem que a deficiência é definida, de forma mais ampla, como a expressão de uma limitação física ou mental em um contexto social, representando uma lacuna entre as capacidades de uma pessoa e as exigências do ambiente. Complementando essa ideia, Tiago Henrique França (2013, p.60) pontua que a conceituação de deficiência é “[...] qualquer perda ou anormalidade, temporária ou permanente de uma estrutura física ou função fisiológica, psicológica ou anatômica.

Luciana Ferrari, em sua obra *Deficiência, linguagem e decolonialidade: e se pensássemos o mundo a partir da deficiência?*, aborda a complexa interação entre os ideais humanistas⁶² de perfeição corporal e o racionalismo cartesiano na formação de um ambiente que, historicamente, tem sido restritivo à inclusão e à diversidade. Ela argumenta que essa combinação de ideias contribuiu para uma sociedade menos receptiva às pessoas com deficiência, conforme destaca em sua análise

[...] com a ideia humanista do corpo perfeito, simétrico e proporcional e com o pensamento lógico cartesiano que valoriza a capacidade intelectual dos sujeitos, fica fácil perceber que esse não era um ambiente propício à diversidade, à heterogeneidade e, portanto, não era propício à pessoa com deficiência. Entre os binarismos apto/inapto; normal/primitivo, certamente a pessoa com deficiência, após ter sua capacidade intelectual e seu corpo medidos pela régua iluminista, teve sua subjetividade descartada às margens (Ferrari, 2023, p.76).

A concepção dominante de deficiência na modernidade é exemplificada pelo modelo médico (Dirth; Adams, 2019). Este modelo localiza a deficiência no corpo ou mente da pessoa afetada, tratando-a como uma forma de doença ou anormalidade, e nessa percepção, a deficiência é vista como uma inferioridade biológica, um mal funcionamento ou uma patologia, sendo comparada e contrastada com as características de indivíduos sem deficiências.

Debora Diniz, Livia Barbosa e Wederson Rufino no artigo “Deficiência, Direitos Humanos e Justiça” apontam que a mesma forma que aconteceu com o sexismo e o racismo, a

⁶² O racionalismo cartesiano é uma corrente filosófica que se desenvolveu a partir das ideias do filósofo francês René Descartes, no século XVII. Uma das características centrais desse racionalismo é a crença na primazia da razão e na capacidade da mente humana de alcançar o conhecimento verdadeiro através do uso do pensamento racional e da dedução lógica.

opressão ao corpo devido à deficiência levou ao surgimento de um novo termo, "disablism" que se tornou um produto da cultura da normalidade, na qual os impedimentos corporais são vistos como alvos de discriminação e opressão. Os autores ainda relatam que a ideia de normalidade, ora entendida como um padrão biomédico de funcionamento humano, ora como um princípio moral de produtividade e conformidade com as "normas sociais", é desafiada pela compreensão de que a deficiência vai além de um mero conceito biomédico, uma vez que representa a opressão relacionada às variações funcionais do corpo. Assim, a deficiência traduz a opressão sofrida por corpos com impedimentos, e os conceitos de corpo deficiente ou pessoa com deficiência devem ser vistos sob um prisma político, e não apenas biomédico. Isso ressalta a necessidade de se reconhecer que a deficiência não é apenas uma questão de diagnósticos médicos, mas também uma questão de desigualdade causada por ambientes que não consideram as necessidades de pessoas com diversos tipos de impedimentos. Diniz, Barbosa e Santos (2009, p.67) oferecem uma análise profunda sobre as diferentes formas de compreender a deficiência, destacando duas perspectivas principais:

[a] primeira a entende como uma manifestação da diversidade humana. Um corpo com impedimentos é o de alguém que vivencia impedimentos de ordem física, intelectual ou sensorial. Mas são as barreiras sociais que, ao ignorar os corpos com impedimentos, provocam a experiência da desigualdade. A opressão não é um atributo dos impedimentos corporais, mas resultado de sociedades não inclusivas. Já a segunda forma de entender a deficiência sustenta que ela é uma desvantagem natural, devendo os esforços se concentrarem em reparar os impedimentos corporais, a fim de garantir a todas as pessoas um padrão de funcionamento típico à espécie. Nesse movimento interpretativo, os impedimentos corporais são classificados como indesejáveis e não simplesmente como uma expressão neutra da diversidade humana, tal como se deve entender a diversidade racial, geracional ou de gênero. Por isso, o corpo com impedimentos deve se submeter à metamorfose para a normalidade, seja pela reabilitação, pela genética ou por práticas educacionais. Essas duas narrativas não são excludentes, muito embora apontem para diferentes ângulos do desafio imposto pela deficiência no campo dos direitos humanos.

Sharon Díaz no texto *Entramados de la dominación colonial* relata que deficiência é classificada biologicamente (funcionalidade dos sentidos, dos órgãos, dos membros; métrica das capacidades, etc.), porém constitui-se também em preceitos morais e culturais que estabelecem uma hierarquia de superioridade e inferioridade crucial para definir os espaços e papéis na estrutura social. A autora aponta como exemplo: a delimitação da capacidade de raciocinar é baseada em um único padrão de racionalidade aceitável, com normas e prazos específicos para o exercício do pensamento; a definição da capacidade de se comunicar está restrita a uma única forma de comunicação considerada válida, associada aos processos de oralização. Esses elementos constituem processos de colonialidade do poder e do saber que

biologizam as diferenças de acordo com as exigências do sistema capitalista e capacitista de organização do trabalho. Assim, tanto o racismo como o capacitismo atuam como uma hierarquia de superioridade e inferioridade, e atuam como mecanismos de reprodução do complexo sistema imperialista/ocidentalocêntrico/cristianocêntrico capitalista /patriarcal /moderno /colonial. Nessa análise reflexiva, é possível observar como os corpos materializam essa subordinação, resultando na efetiva des-subjetivação das pessoas com deficiência.

De acordo com Dirth e Adams (2019), na concepção implícita de deficiência como um desvio patológico que necessita de correção encontra-se a noção de que a normalidade é o estado natural da existência humana. O modelo médico pressupõe a norma como a expressão universal da essência humana inata, que, na ausência de lesões incapacitantes ou “deformidades”, resulta em uma pessoa com um conjunto padrão de capacidades típicas da espécie. Esta ênfase no corpo/mente individual como a fonte objetiva de (in)capacidade não apenas conduz a análises cada vez mais reducionistas sobre as causas e consequências associadas ao “outro” desviante, mas também desvia a atenção da construção sociocultural da norma. A deficiência é vista como uma perturbação da capacidade essencial para a ação independente e desenfreada, ou como um desvio do mandato cultural de auto responsabilidade e independência, e conseqüentemente, a solução proposta para os problemas causados pela deficiência é a eliminação das restrições relacionadas à deficiência, geralmente por meio de intervenções corretivas no corpo ou na mente, como cirurgias, medicamentos, terapias e dispositivos tecnológicos (Dirth; Adams, 2019). Esta abordagem reforça a ideia de que o valor e a capacidade dos indivíduos são medidos pela sua independência e produtividade, minimizando ou ignorando o papel das estruturas sociais e culturais na criação e manutenção de barreiras para pessoas com deficiência.

No texto *Indagación social de la discapacidad desde la expresividad/creatividad Fundamentación, antecedentes y experiencias* de María Paula Zanini, a autora destaca que a deficiência dentro do contexto do capitalismo neocolonial demanda o reconhecimento da configuração epistêmica positivista, organicista, moderna e colonial da ideologia da normalidade predominante. Isso se torna particularmente crucial ao se considerar que essa matriz de pensamento se apoia na alegação de universalidade como única forma legítima de conhecimento, além da primazia da dualidade como meio privilegiado de entender a realidade. A autora sugere que a análise dos esquemas epistêmicos pelos quais o social é interpretado permite questionar a impressão colonial da supremacia da dicotomia capacitado-(in)capacitado, um dispositivo internalizado nos regimes de sensibilidade que surgem da modernidade. Portanto, na interação complexa entre diferentes formas de dominação, como aquelas

associadas à história do capitalismo-colonialismo-patriarcado, é essencial incorporar a lógica de subjugação inerente que caracteriza o capacitismo, um modo que sustenta a validade da ideologia da normalidade.

É fundamental compreender que a noção de deficiência é moldada por uma perspectiva moderna, que estabelece uma dicotomia entre perfeição e imperfeição. Neste contexto, a ideia de capacidade cria, por contraste, a de incapacidade, categorizando pessoas que não se enquadram nos padrões estabelecidos, ou seja, a normalidade. A ciência moderna, com suas medidas excessivas, tem sido responsável por definir e construir noções de inferioridade biológica, defeito, doença e deficiência, baseando-se nos padrões de normalidade do homem europeu (Ferrari, 2023). Como observado por Dirth e Adams (2019), o sujeito moderno tem desabilitado os sujeitos marginalizados do Sul Global, a condição inferior atribuída às pessoas com deficiência está alinhada com as várias formas de colonialidade ainda enfrentadas por este grupo marginalizado, o que contribui para a perpetuação do capacitismo.

No início, a anormalidade era segregada da sociedade, com iniciativas que buscavam combinar misericórdia e assistência. Com o progresso da ciência, a anormalidade passou a ser encarada como uma doença, e processos taxonômicos permitiram distinguir entre loucura, deformidades e alterações físicas. Essa classificação determinava o tipo de controle e assistência necessários para as pessoas afetadas. O objetivo final era integrar "os impedidos", "os deficientes" ou "os incapacitados" à sociedade para que pudessem levar uma vida normal, o que exigia a institucionalização em hospitais, centros de reabilitação e até escolas especiais. O papel do Estado não era apenas controlar a população, mas também moldar percepções sobre grupos populacionais e condições de vida por meio de seus dispositivos de poder. Essa dinâmica de controle e moldagem social, exercida pelo Estado por meio de seus dispositivos de poder, manifesta-se, por exemplo, nos ideais apresentados nos "espelhos de príncipes", que, ao instruírem os governantes, também reforçavam normas e valores responsáveis por sustentar a hierarquia e a exclusão social características da época.

No artigo "Educando príncipes no espelho", escrito por João Adolfo Hansen, são discutidos os "espelhos de príncipes", obras didáticas que buscavam orientar futuros governantes. Comuns na Idade Média e no Renascimento, esses textos apresentavam um conjunto de normas e práticas destinadas a moldar o caráter dos jovens herdeiros, preparando-os para suas responsabilidades como líderes. As virtudes, os comportamentos adequados e a formação ética e moral eram pilares centrais dessas obras, que visavam garantir a excelência no exercício do poder. Por outro lado, os sujeitos marginalizados desse período, como camponeses, trabalhadores e grupos étnicos como judeus e mouros, eram frequentemente colocados à

margem da sociedade aristocrática e educada. A exclusão estava fundamentada em diversos aspectos: a falta de acesso à educação formal, que limitava o conhecimento intelectual e valorizava apenas habilidades práticas; a simplicidade de vida, considerada "vulgar" por sua ausência de refinamento cultural; e a rudeza percebida em sua etiqueta social. Esses fatores reforçavam a ideia de que tais indivíduos não possuíam as virtudes esperadas para a vida pública ou política. Além disso, eram frequentemente estigmatizados como moralmente inferiores, vistos como incapazes de atingir a virtude e a dignidade valorizadas pela nobreza. Essa perspectiva refletia uma ideologia que associava a nobreza ao conhecimento, à educação e à moralidade, consolidando uma hierarquia social que excluía aqueles que não atendiam aos padrões aristocráticos de comportamento e cultura.

No entanto, ao refletirmos sobre as práticas de exclusão e disciplinamento, tanto na Idade Média quanto na modernidade, é possível perceber uma continuidade nas formas de marginalização e controle social. Assim, a modernidade foi descrita como uma máquina que gera formas de alteridade, excluindo a hibridismo, a multiplicidade, a ambiguidade e a contingência das formas de vida concretas do seu imaginário, organizando-as de modo a serem úteis para a sociedade adotada. Embora essa análise se concentre na raça, pode ser aplicada também à deficiência. Um aspecto destacado é o trabalho disciplinar realizado por meio de instituições, que estabeleceu o imaginário de civilização e cidadania ao controlar instintos, suprimir espontaneidade e regular diferenças. No caso da deficiência, isso foi alcançado pelo uso de medicação e autoridade médica para exercer controle sobre as pessoas afetadas (Campos, 2015). Assim, a institucionalização das pessoas com deficiência levou a que

[...] as práticas curativas para aqueles em situação de deficiência reforçaram três aspectos fundamentais: a) a dependência (do terapeuta, do médico e da medicalização), que tem como base a ideia de incapacidade; b) o confinamento, que representa a necessidade de ocultar o que causa perturbação ou afronta à normalidade, além de mantê-lo sob vigilância e controle; e c) a objetividade do discurso científico, que legitimava a ciência como o único meio de explicação e solução para o que é considerado um problema ou disfunção. Nesse sentido, uma visão médica da deficiência permitiu validar um discurso de desenvolvimento que estaria alinhado, por um lado, com os conceitos de normalidade e, por outro, com uma lógica científica e de produtividade em um contexto de acumulação de capital e bens" (Rojas, 2012, p. 46).

Ao concluir esta subseção, é evidente que um estudo de deficiência que abrace uma abordagem decolonial estará em uma posição mais vantajosa para se engajar em parceria com movimentos sinérgicos em prol da justiça social global. As perspectivas tradicionais nos estudos de deficiência têm hesitado em explorar as intersecções entre a deficiência e outras formas de opressão baseadas na identidade, em parte devido ao receio de que tais intersecções possam

minar a solidariedade e o poder político da identidade de deficiência. No entanto, uma análise decolonial tem o potencial de destacar os fios históricos que unem as narrativas interseccionais de opressão e, assim, estabelecer alianças estratégicas com outros movimentos de justiça social para expor e contestar a incapacitação associada ao capacitismo neoliberal (Dirth; Adams, 2019). Sendo assim, na próxima subseção, vamos explorar a "Desconstrução do Discurso da Normalidade e Deficiência". Esta análise nos levará a examinar de perto como as concepções convencionais de normalidade têm influenciado a percepção da deficiência na sociedade. Vamos investigar como essa desconstrução pode abrir caminho para uma compreensão mais inclusiva das experiências das pessoas com deficiência.

5.1 DESCONSTRUÇÃO DO DISCURSO DA NORMALIDADE E DEFICIÊNCIA

A abordagem decolonial desconstrói os conceitos de normalidade e deficiência ao questionar as narrativas dominantes que os definem de forma unidimensional e hierárquica. Ao invés de aceitar a normalidade como um padrão fixo e universal, os teóricos decoloniais reconhecem a diversidade de experiências e capacidades humanas que existem em diferentes contextos culturais e históricos.

No texto *El ser en el hacer* decolonial escrito por María Noel Míguez e Soraya Persíncula, as autoras descrevem que fomos condicionados e classificados conforme um modelo de sujeito estabelecido pela modernidade, resultando em uma visão unidimensional e permeada pelo eurocentrismo. Essa perspectiva impõe verdades consideradas absolutas e universais, limitando a exploração de múltiplos significados. As autoras apontam que apenas a cultura europeia é considerada racional e capaz de abrigar sujeitos, enquanto outras culturas são vistas como irracionais e incapazes de fazer o mesmo. Como resultado, essas culturas são percebidas como diferentes, sendo consideradas naturalmente inferiores. Os seres humanos, com suas essências e existências plurais, são desafiados pela imposição de um tipo de sujeito marcado pelas hierarquias de dominação da modernidade colonial.

Dirth e Adams (2019) destacam que a aplicação de uma abordagem decolonial aos Estudos de Deficiência não se limita apenas a uma metáfora para a libertação da opressão enfrentada por pessoas que não se encaixam nos padrões normativos de habilidade. Eles enfatizam que essa perspectiva vai além, ao conectar a criação desses padrões normativos e a exclusão das pessoas que não se enquadram neles, a violência contínua associada à dominação colonial que deu origem à modernidade euro-americana, ou seja, uma imposição unissemica.

Para Mígueze e Persíncula (2023), a imposição da unissemia⁶³ nos faz acreditar que só existem uma "verdade absoluta" de caráter "universal", eliminando completamente a polissemia e sua pluriversalidade. A criação de um metarrelato⁶⁴, construído pelas elites do Norte Global desde o Iluminismo, resultou na modificação de outras formas de apreender a realidade e de gerar conhecimento a partir dela. A razão moderna enfrenta uma enorme resistência nessa "unissemia", que é uma compulsão colonial do saber que regula as lógicas de ser/estar e poder que estabelece a homogeneidade.

Mígueze e Persíncula (2023) relatam que a homogeneidade é glorificada como igualdade em uma retórica constante que reforça a distinção em sua diferença. Essa homogeneidade, partindo de quem, como, por quê? A conformação de um único sujeito da modernidade colonial é imposta como o padrão a ser seguido (Idem). Esse sujeito único se afasta essencialmente do verdadeiro ser. Sendo sujeito subjugado pelas lógicas capitalistas, patriarcais, produtivistas e capacitistas, ele não faz senão promover uma forma unívoca de existência e interpretação da realidade, e desta forma, o sujeito da colonialidade é excluído das relações intersubjetivas incluindo os sujeitos

Ferrari (2023) aponta que o comportamento capacitista persiste na sociedade contemporânea devido à percepção da deficiência como uma patologia. Essa concepção atribui a "defeito" ao corpo e à mente das pessoas com deficiência, segregando-as de seu contexto sócio-histórico. Além disso, a autora relata que a única forma aceitável de existência humana é aquela definida pela normalidade imposta pelo eurocentrismo moderno, enquanto encara as deficiências como experiências individuais, negligenciando sua natureza como uma questão social coletiva.

A concepção de normalidade constitui um conceito intrincado que atravessa diversos aspectos da existência humana. Na sociedade, a normalidade é comumente vinculada à conformidade com padrões, valores e comportamentos amplamente aceitos em um dado contexto cultural, sendo que estes padrões podem variar de acordo com distintas culturas,

⁶³ A "unissemia" refere-se à imposição de uma única interpretação ou significado para um determinado fenômeno, conceito ou realidade. É a ideia de que só existe uma verdade absoluta e universal, ignorando a diversidade de interpretações e significados que podem existir. A "unissemia" impede a polissemia, ou seja, a multiplicidade de significados que podem ser atribuídos a algo, e limita a compreensão da pluriversalidade, que reconhece e valoriza a existência de múltiplas perspectivas e formas de conhecimento. Essa imposição de uma única visão de mundo é frequentemente associada ao eurocentrismo e à colonialidade do saber, que marginalizam outras formas de conhecimento e experiência.

⁶⁴ O termo "metarrelato" foi popularizado pelo filósofo francês Jean-François Lyotard em sua obra "A Condição Pós-Moderna", na qual ele critica as narrativas abrangentes e unificadoras que foram proeminentes na modernidade. Lyotard argumenta que os metarrelatos, como o progresso da ciência, o avanço da razão ou a marcha inevitável do progresso humano, perderam sua validade e legitimidade na era pós-moderna devido à diversidade e complexidade da experiência humana.

períodos históricos e grupos sociais, estabelecendo uma noção relativa e dinâmica de normalidade. No artigo "Normalidade, diversidade e alteridade na história do Instituto Nacional de Surdos", de José Anchieta de Oliveira Bentes e Maria Cristina Piumbato Innocentini Hayashi, é observado que o conceito de normalidade, no sentido contemporâneo de ausência de deficiências físicas ou mentais, foi instaurado na primeira metade do século XIX para impor um certo padrão de humanidade. Tal termo surgiu com o advento da eugenia e dos valores associados à classe média do capitalismo. A característica central dessa ideologia, implicando uma atitude, é a de promover a normalização do "outro". Nesse sentido, as atitudes normalizadoras são de subjugar, dominar e classificar o "outro" como patologicamente desviante, assumindo a cura como objetivo primordial no tratamento do indivíduo. O que é enaltecido é o indivíduo considerado normal, sem desvios em relação aos padrões estabelecidos, dentro de medidas predefinidas, impondo um corpo único, perfeito, com uma sexualidade singular e atributos considerados imprescindíveis, sendo a indústria da moda responsável pela disseminação e reforço desses valores. No entanto, cabe destacar que o termo "normalidade" é multifacetado e transcende o aspecto físico, abrangendo diversas dimensões da vida humana, como cor da pele, orientação sexual e religião. A normalidade é, muitas vezes, definida pelo contexto sociocultural e histórico de uma sociedade, e o que é considerado "normal" pode variar amplamente de um lugar para outro e mudar ao longo do tempo.

No artigo "Feminismo decolonial e mulheres com deficiência: novos direitos e vulnerabilidades", de Maria Antunes de Souza, Karine Lemos Gomes Ribeiro e Daniele Aparecyda Vali Carvalho, as autoras abordam a ideia de que a expectativa de que a pessoa com deficiência se adapte à norma estabelecida pela sociedade, e quanto mais próximo ela estiver da normalidade, melhor será sua aceitação, resulta em uma percepção que implica a existência de uma normalidade para comportamentos, corpos e posições, o que efetiva o conceito de capacitismo. Um exemplo destacado da manifestação desse conceito capacitista é observado na "corponormatividade", que tende a classificar certos corpos como inferiores, incompletos ou suscetíveis a serem reparados ou reabilitados quando comparados aos padrões corporais ou funcionais hegemônicos. Nessa perspectiva, o objetivo das pessoas é alcançar esse padrão corporal, de beleza, e de humanidade hegemônica.

Sonia Marsela Rojas Campos (2015) aponta que, nos estágios iniciais, a deficiência, que ganhou o estigma de anormalidade, era excluída da sociedade por meio de iniciativas que buscavam conciliar misericórdia e assistência. Isso reflete uma visão histórica em que as pessoas com deficiência eram vistas não apenas como diferentes, mas como anormais, necessitando de isolamento ou tratamentos especiais que, embora motivados por um senso de

compaixão, perpetuavam a exclusão e o estigma. A ideia de normalidade, portanto, não se restringe apenas ao aspecto físico, mas também está ligada à cor da pele, orientação sexual e religião, moldando a forma como diferentes grupos são percebidos e tratados na sociedade. É crucial reconhecer que a normalidade é um conceito relativo, influenciado por contextos socioculturais e históricos, e que promover a inclusão e a aceitação da diversidade é fundamental para construir uma sociedade mais justa e equitativa. Com o avanço da ciência, a anormalidade passou a ser considerada uma doença, e os processos taxonômicos permitiram distinguir entre loucura, deformidades e alterações físicas, sendo que essa classificação determinava o tipo de controle e assistência necessários para cada pessoa afetada, de forma a promover a integração de "os impedidos", "os deficientes" ou "os incapacitados" à sociedade, visando alcançar uma vida normal, o que exigia a institucionalização em hospitais, centros de reabilitação e até mesmo escolas especiais.

Campos (2015) aponta que os manuais de urbanidade desempenharam um papel crucial na invenção do outro na América Latina, que inicialmente, não eram destinados aos diferentes-mulheres, indígenas, negros, pobres, etc. - mas sim às novas classes de elite que buscavam se distinguir dos nativos. Os manuais de urbanidade⁶⁵ visavam branquear ao máximo os habitantes das Américas para realizar o ideal civilizatório, aproximando-os do padrão de normalidade humana: homem, branco, produtivo, bem-educado, com boas maneiras, letrado. No entanto, a autora aponta que esses manuais não consideravam as pessoas com deficiência, que eram mantidas ocultas e não eram sequer reconhecidas na base da pirâmide social. Essa dinâmica colonial foi incorporada ao discurso do desenvolvimento, não mais buscando eliminar as diferenças, mas sim integrá-las aos processos de produção que fortalecem o sistema de organização social e política, como a democracia que

[n]esse sentido, não é a mesma coisa ser uma mulher com deficiência e ser um homem com deficiência; não é a mesma coisa fazer parte da comunidade surda e fazer parte da população com deficiência intelectual; não é a mesma coisa ser uma pessoa negra com deficiência e ser uma pessoa branca; não é a mesma coisa nascer com deficiência e adquirir uma deficiência; não é a mesma coisa ser uma pessoa com deficiência de uma família de classe alta e de uma de classe baixa, e também não é a mesma coisa se pertencer à cidade ou ao campo, e assim por diante, poderíamos continuar listando muitas outras diferenças na experiência de deficiência. Além disso, não é a mesma coisa ser uma mulher, indígena, pobre, camponesa e com deficiência intelectual, do que ser uma mulher universitária com paraplegia causada por um acidente e de uma família abastada (Campos 2015 p. 187).

⁶⁵ Os manuais de urbanidade eram livros de etiqueta e comportamento social que forneciam orientações sobre como as pessoas deveriam se comportar em sociedade. Eles eram populares em diferentes épocas e culturas, mas especialmente durante os séculos XVIII e XIX, quando havia um interesse crescente na civilidade e na etiqueta entre as classes privilegiadas.

Dessa forma, ao desconstruir o discurso da normalidade e deficiência, é crucial reconhecer que as concepções tradicionais de normalidade são socialmente construídas e, muitas vezes, refletem padrões dominantes e opressivos. Nesse sentido, a abordagem decolonial se torna fundamental, pois desafia as narrativas coloniais que perpetuam hierarquias de poder e exclusão. Ao explorar o pensamento decolonial sobre os conceitos de "normalidade" e "deficiência", torna-se evidente que a diversidade de experiências e capacidades humanas é amplamente subestimada e desvalorizada. Portanto, é essencial reconhecer e celebrar essa diversidade, promovendo uma visão mais inclusiva e equitativa da humanidade.

A "diferença colonial" é uma lente pela qual o pensamento decolonial aborda a desconstrução dos conceitos de "normalidade" e "deficiência", reconhecendo a amplitude da diversidade de experiências e capacidades humanas. Ao questionar as estruturas de poder coloniais que historicamente definiram e perpetuaram normas hegemônicas de funcionamento e habilidade, o pensamento decolonial destaca a importância de reconhecer e valorizar as múltiplas formas de ser e existir. Essa abordagem desafia as noções tradicionais de normalidade, que muitas vezes excluem e marginalizam indivíduos que não se enquadram em padrões preestabelecidos. A "diferença colonial", conforme discutida no artigo “A Geopolítica do Conhecimento e a Diferença Colonial” de Walter D. Mignolo é um conceito multifacetado. O autor destaca que a diferença colonial deve ser entendida primeiro como uma consequência da colonialidade do poder e, segundo, como uma localização epistêmica que transcende da modernidade (Mignolo, 2020). Este conceito também desafia as limitações impostas pela epistemologia europeia e norte-atlântica, que muitas vezes marginaliza outros modos de conhecimento, considerando-os como folclore ou magia. Mignolo argumenta que a colonialidade do poder, uma ideia de Quijano, e a transmodernidade, de Dussel, permitem pensar a partir da diferença colonial e abrir novas perspectivas. Walter Mignolo (2020, p.192) destaca a importância da diferença colonial no contexto histórico e epistemológico como

[a] diferença colonial é um conector que, em resumo, se refere aos perfis em mutação das diferenças coloniais através da história do sistema-mundo moderno/colonial e traz para primeiro plano a dimensão planetária da história humana silenciada por discursos centrados na modernidade, pós-modernidade e civilização ocidental.

Ao revelar as ligações entre universalismo e racismo (e sexismo) como justificações para a exploração da mão de obra, o autor faz uma importante afirmação sobre a estrutura social, que, contudo, é limitada ao revelar que a cumplicidade entre universalismo, racismo, e sexismo

também enquadrar os princípios de conhecimento à luz dos quais Wallerstein fez a sua apreciação crítica. Se a epistemologia se manifesta em paralelo com a história do capitalismo, a epistemologia não pode ser desligada de ou incontaminada pela cumplicidade entre universalismo, racismo e sexismo, sendo que a diferença colonial epistémica vem para o primeiro plano (Mignolo, 2020).

No artigo "Discursos sobre a surdez: problematizando as normalidades" (2007) de Márcia Lise Lunardi e Fernanda de Camargo Machado, a normalização é descrita como um dos processos mais sutis pelos quais o poder se manifesta nas questões de identidade e diferença. Normalizar envolve a escolha arbitrária de uma identidade específica como parâmetro para avaliar e hierarquizar outras identidades. A identidade considerada "normal" se torna tão dominante que nem é percebida como uma identidade distinta, mas simplesmente como "a" identidade. Essa definição de identidade normal está ligada ao poder de representação. Para a teoria cultural contemporânea, a representação é instável e utiliza a linguagem para criar narrativas culturais sobre sujeitos e objetos, classificando e constituindo-os. Portanto, para questionar a noção de normalidade, é essencial focar nos sistemas de representação, desafiando as verdades estabelecidas sobre a diferença estabelecendo uma relação de poder perante a colonialidade.

Ferrari (2023) argumenta que embora o colonialismo tenha sido encerrado em várias regiões do mundo, a persistência da colonialidade do poder continua a moldar as relações entre o Ocidente e o restante do globo. Nesse sentido, a incorporação desse processo aos estudos de deficiência amplia a compreensão da situação das pessoas com deficiência na América Latina. Assim, a autora argumenta que uma abordagem da modernidade a partir de uma ótica dos estudos críticos de deficiência tem o potencial de descolonizar nossas visões e percepções em relação às pessoas com deficiência, uma vez que durante o período colonial, as normas europeias de corpo, comportamento e capacidade foram impostas às populações colonizadas. Qualquer desvio dessas normas era visto como inferior ou anormal, e essa construção de uma norma rígida de "normalidade" perpetuou a marginalização das pessoas com deficiência, que eram vistas como menos valiosas ou capazes.

Em períodos coloniais, tanto indivíduos com deficiência quanto pertencentes a grupos racializados eram frequentemente institucionalizados como forma de conter a resistência e evitar a suposta "contaminação" da população dominante (Meekosha, 2011). A prática de remover crianças de suas famílias e comunidades, por séculos, foi justificada com base na deficiência, assim como na raça e no gênero. As autoridades coloniais, muitas vezes com a ajuda de missionários, estabeleceram instituições para confinar e controlar aqueles

considerados dissidentes e "anormais" dentro das comunidades colonizadas. Nesse contexto, raça, gênero e deficiência convergiam, resultando na remoção de muitas crianças de suas famílias e comunidades para serem submetidas a disciplina severa e treinamento para empregos servis de baixo status. Nesse contexto, a ideia de normalidade está intrinsecamente relacionada à narrativa da modernidade colonial capacitista Ferrari (2023). A hierarquização e marginalização mencionadas estão intimamente ligadas à noção de normalidade, na medida em que certos atributos, como capacidade, raça e gênero, são considerados como padrões normativos, enquanto outros são percebidos como desviantes ou anormais. Portanto, a construção da normalidade dentro desse contexto reflete uma perspectiva específica de conhecer, pensar e ser, que exclui e subordina aqueles que não se enquadram nesses padrões estabelecidos constituídos pela violência colonial.

Para Dirth e Adams (2019), a violência colonial que deu origem à ordem moderna conferiu poder a uma minoria dominante, concedendo-lhes capacidade de agir livremente, sem restrições, e com estrutura para atingir uma (sobre)realização que os habitantes desses contextos (e os cientistas que os observam) veem como o ápice do potencial humano natural. No entanto, o lado obscuro e inseparável desta habilitação do ser moderno é um processo de incapacitação, ou seja, a colonialidade do ser: que implica na destruição das comunidades, na expropriação dos meios de produção e, conseqüentemente, na redução da capacidade da maioria subordinada de satisfazer as demandas ambientais e alcançar até mesmo as aspirações mais modestas. Em outras palavras, a incapacitação decorrente da violência colonial não se restringiu apenas à produção de deficiência física, mas também resultou em restrições à ação e limitações na realização das pessoas que aparentemente eram consideradas capazes.

No artigo "Discapacidad y trabajo: la individualización de la inclusión bajo lógicas coloniales contemporáneas" de Lorena Núñez Parra, é descrito que a América foi o primeiro espaço a configurar uma nova lógica de poder associada à modernidade, estabelecendo uma distinção entre colonizadores e colonizados com base na ideia de raça, que se baseou em supostas diferenças biológicas, colocando os primeiros em uma posição natural de superioridade sobre os conquistados" Assim, a "outridade" representada pela raça tornou-se o principal critério para classificar a população dentro das estruturas de poder da sociedade. A modernidade, portanto, foi responsável por gerar alteridades, marginalizando a hibridez e a multiplicidade na construção da sociedade. Por sua vez, esses novos padrões de poder estavam enraizados nas formas históricas de controle do trabalho, que estavam articuladas em torno do capital em escala global. A globalização, nesse sentido, foi inicialmente um processo que teve

início com "a constituição da América e do capitalismo colonial/moderno e eurocêntrico como um novo padrão de poder mundial". Portanto, o que foi introduzido em nosso território não foi apenas um sistema econômico de capital e trabalho, mas também uma estrutura de poder mais ampla e complexa, com domínio para estabelecer intrincadas hierarquias globais: um homem-europeu-capitalista-militar-cristão-patriarcal-branco- heterossexual-capaz.

De acordo com Parra (2020) a construção da "outridade" racial, que surgiu durante a colonização europeia, não cessou com o fim do colonialismo e a formação dos Estados-nação no Sul. Pelo contrário, ocorreu uma transição do colonialismo moderno para a colonialidade global, "transformando as formas de dominação desdobradas pela modernidade, mas não a estrutura das relações centro-periferia em escala mundial". Isso é o que Quijano (2005) definiu como colonialidade do poder, pois o mundo não foi completamente descolonizado, e não é possível compreender o capitalismo global sem levar em conta o modo sócio-histórico em que a diferenciação da outridade racial organiza a população mundial, com implicações econômicas diretas. Portanto, há um elemento de origem colonial no padrão de poder hegemônico em nível global. De acordo com Quijano (2005), a concepção intelectual do fenômeno da modernidade resultou em uma visão de conhecimento e em um método de produção de conhecimento que refletem a natureza do padrão global de poder: colonial/moderno, capitalista e eurocêntrico. Castro-Gómez (2000) descreve a modernidade como um projeto e principalmente, à existência de uma instância central a partir da qual os mecanismos de controle sobre o mundo natural e social são coordenados.

Nessa perspectiva Dalvit (2022) relata que esses padrões de poder influenciam a experiência das pessoas com deficiência, sendo que no contexto da colonialidade do poder, as pessoas com deficiência são destinadas para espaços segregados, como escolas especiais, e são submetidas a avaliações burocráticas para acessar benefícios. Isso demonstra como as estruturas sociais moldadas pelos padrões de poder que afetam diretamente a vida cotidiana e as oportunidades das pessoas com deficiência. Conforme apontado por Reed-Sandoval e Sirvent (2019), na dinâmica da colonialidade do poder, as pessoas com deficiência são comumente submetidas a uma dupla marginalização, enfrentando não apenas a discriminação relacionada à sua incapacidade, mas também as opressões derivadas de outras formas de hierarquia, tais como raça, gênero, classe e sexualidade.

De acordo com Ocampo-González (2023) em "Descolonizar la educación inclusiva, producir otros hábitos mentales," a colonialidade é um padrão global que requer uma revisão da modernidade, vista como sua face mais oculta. Segundo Quijano (1989), a matriz moderna/colonial se consolida por meio da colonialidade do poder, intensificando múltiplos

obstáculos ao autodesenvolvimento e à auto constituição. Essa matriz concebe as injustiças como várias formas de dominação e opressão, materializando seu poder através da criação de novas subjetividades e identidades baseadas em desprezos ontológicos. Estas formas de subjetividade são expulsas pela modernidade ontológica, que sanciona uma única compreensão legítima do ser humano. Enfrentamos outra tensão crítica: o humanismo clássico. Esse esquema ontopolítico tem transferido para a educação inclusiva um enfoque essencialista e individualista, cristalizando uma prática de individualismo metodológico e ontológico. Em termos práticos, isso legitima uma abordagem analítica para examinar a produção de diferentes tipos de desigualdades, segregações, exclusões e opressões, geralmente em termos de centro e periferia.

No texto "Disability and the decolonial turn: Perspectives from the Americas. Disability and the Global South" de Amy Reed-Sandoval e Roberto Sirvent (2019), é ressaltada a complexidade da análise interseccional ao considerar a deficiência em sociedades que não compartilham historicamente os mesmos conceitos ou entendimentos sobre deficiência presentes nas sociedades ocidentais. Muitas culturas ao redor do mundo possuem suas próprias perspectivas e práticas para lidar com pessoas que apresentam diferenças de capacidade. No entanto, essas variações culturais na compreensão da deficiência frequentemente são subjugadas ou desconsideradas sob a influência da colonialidade do poder.

No artigo "Encuentro entre la perspectiva decolonial y los estudios de la discapacidad", de Juan Andrés Pino Morán e María Victoria Tiseyra, os autores descrevem que o conjunto de saberes que menospreza conhecimentos e subjetividades provenientes do "Sul Global" pode ser mais profundamente compreendido à luz da existência de um racismo-sexismo epistemológico. A este argumento, adiciona-se a noção de capacitismo epistemológico, o que possibilita entender como a persistência da colonialidade do saber, sob preceitos capacitistas, afeta os saberes das pessoas com deficiência, relegando esses conhecimentos à condição de insignificantes, adicionais e de menor valor. A partir dessas perspectivas desvalorizantes de saberes e experiências, emergem concepções paternalistas cujo propósito é reabilitar/normalizar as pessoas com deficiência, concebendo-as como ônus sociais.

A colonialidade do saber está entrelaçada com os mecanismos de subjetivação que glorificam uma determinada corporalidade geográfica: a do Norte Global. Portanto, há uma ligação geopolítica com o corpo, referindo-se à corpo-política⁶⁶ que é mais transparente tornar

⁶⁶ O termo "corpo-política" refere-se à interseção entre o corpo humano e o campo político. Ele sugere uma compreensão de que o corpo não é apenas uma entidade física, mas também um espaço de poder, sujeito a influências políticas e sociais. Essa concepção reconhece que questões relacionadas ao corpo, como raça, gênero,

visível a cor, o gênero e a sexualidade do 'corpo pensante', tornando assim visível a corpo-política branca, masculina e heterossexual que descansa, invisível, por trás das políticas hegemônicas do conhecimento na modernidade imperial europeia (Morán; Tiseyra, 2019). Insiste-se, portanto, na necessidade de refletir sobre os conhecimentos dos que foram deslocados pela visão androcêntrica⁶⁷ e capacitista como efeito dos processos coloniais. Adotar essa compreensão permite visualizar os complexos entrelaçamentos que restringem certos corpos e estabelecem epistemes; formas apropriadas de conhecer através de um tipo particular de corpo, relegando possibilidades de conhecimentos outros. Com isso, destaca-se as dificuldades das pessoas com deficiência em se tornarem pesquisadores, acadêmicos, sujeitos de conhecimento. Neste estágio crucial, Mignolo (2021) relata que as perspectivas decoloniais, arraigadas na geopolítica e na corporeidade do saber, não apenas se dedicam à descolonização do conhecimento, mas também se empenham na geração de um conhecimento decolonial, libertando-se tanto da trama do saber imperial e moderno quanto da matriz colonial do poder. Assim, a ciência moderna é vista como capacitista, por não valorizar a diversidade de fontes de conhecimento, perpetuando-se através dos mandatos de corpos e sentidos hierarquizados.

A colonialidade do saber influencia a forma como o conhecimento sobre deficiência é construído e concebido. Durante períodos coloniais, o conhecimento sobre deficiência muitas vezes era moldado por visões eurocêtricas e paternalistas, que perpetuam estereótipos e preconceitos em relação às pessoas com deficiência. Dalvit (2022) indica que o epistemicídio⁶⁸ causado pela colonialidade do saber é claramente perceptível na contínua patologização promovida pelo poderoso discurso científico (ocidental), o qual historicamente legitimou a discriminação racial e de gênero. Como consequência, a colonialidade induz a uma internalização da inferioridade e a normalização dos corpos eurocêtricos e capacitados como um ideal universal a ser alcançado e valorizado. Como por exemplo, os indivíduos com deficiência mental são retratados como a personificação da construção do subalterno como

sexualidade e deficiência, têm implicações políticas profundas e podem servir como locais de contestação e dominação. Portanto, a ideia de "corpo-política" destaca a importância de considerar o corpo como um espaço de luta política e de análise crítica das relações de poder na sociedade.

⁶⁷ "Androcêntrica" é um termo que descreve uma perspectiva centrada no homem ou nos valores, interesses e experiências masculinas. Essa visão tende a privilegiar os homens em detrimento das mulheres e pode ser encontrada em diversas áreas da sociedade, como na cultura, na política, na economia e na ciência. Uma abordagem androcêntrica pode levar à subestimação das contribuições das mulheres, à perpetuação de estereótipos de gênero e à marginalização das questões femininas.

⁶⁸ Epistemicídio se refere à prática de suprimir ou destruir conhecimento, especialmente conhecimentos que não estão alinhados com as estruturas de poder dominantes. É uma forma de opressão epistêmica que ocorre quando certas perspectivas, saberes ou formas de conhecimento são marginalizadas, desacreditadas ou silenciadas. O termo é frequentemente usado em contexto de colonialidade, onde os sistemas coloniais suprimiram os conhecimentos e as práticas das populações colonizadas, impondo ideias e epistemologias europeias como dominantes.

irracional, dependente e improdutivo, cujas vozes encontram pouca representação significativa nos meios de comunicação, na qual influenciou sobre o ser.

Devido à estigmatização da deficiência, ou seja, a influência da colonialidade do ser, o acesso aos serviços fundamentais de saúde (e/ou educação) assume uma complexidade e morosidade significativas, levando tanto a pessoa com deficiência perder sua condição de sujeitos de direitos e passarem a implorar por assistência (Campos, 2015). A natureza da deficiência, a idade do indivíduo, os tipos de suporte necessários, bem como fatores como gênero, classe social, raça e etnia, desempenham um papel crucial na dificuldade desse processo. Na maioria dos casos, o direito deixa de ser garantido, transformando-se em um favor ou em uma questão de sorte, evidenciando uma relação desigual entre sujeitos, resultante da herança colonial fundamentada na hierarquização racial. Desta forma, Campos (2015) observa, o grau de superioridade é justificado em relação aos graus de humanidade atribuídos às identidades em questão, e em termos gerais, quanto mais clara for a pele de alguém, mais próxima estará de representar o ideal de uma humanidade completa. Esse mesmo padrão se aplica à deficiência, em que o grau de funcionalidade do corpo e da mente tem um impacto direto na percepção da humanidade ou cidadania da pessoa.

Da nossa perspectiva, isso pode ser relacionado às pessoas que foram rotuladas como sem capacidades. O maldito não está só condenado a não ser livre, mas também a morrer prematuramente. Portanto, a invisibilidade, a desumanização e o capacitismo caracterizam a colonialidade do ser. Se pensarmos, por exemplo, em diferentes representações culturais, a deficiência é sempre compreendida como esse lugar indesejável, indesejado para habitar, para possuir. Diante dessa visão trágica da deficiência, a solução parece estar ligada à morte ou, na melhor das hipóteses, à reabilitação. Portanto, o maldito está, assim como as pessoas com deficiência, próximo do lado da morte; na zona do "não-ser".

No texto “Uma perspectiva decolonial sobre discursos dos media online no contexto da violência contra pessoas com deficiência na África do Sul” escrito por Lorenzo Dalvit, o autor descreve que existem dois pontos essenciais para compreender a colonialidade ser em relação às pessoas com deficiência. Primeiramente, uma identidade coletiva fundamentada em experiências compartilhadas de opressão é essencial para desafiar as construções hegemônicas da deficiência, que a caracterizam como uma condição puramente individual de sofrimento e anormalidade, conforme os modelos ocidentais. Em segundo lugar, a conexão entre passado e presente é central para compreender a colonialidade como o legado contínuo da violência colonial.

De acordo com Dirth e Adams (2019), a colonialidade do ser se manifesta em duas

dimensões distintas. Primeiramente, ela é visível nas origens das concepções modernas de existência. Os modelos individualistas neoliberais de pessoa e sociedade, associados à modernidade global euro-americana, não surgem como reflexos da natureza humana em sua essência pura ou natural. Ao contrário, a experiência de liberdade em relação às restrições e a capacidade de abstração do contexto, características dessas formas de existência, dependem amplamente das oportunidades contextuais originadas pela violência colonial. Os autores apontam que as conquistas, liberdades individuais e padrões de desenvolvimento pessoal associados à modernidade europeia não são inerentes à natureza humana ou ao corpo de forma universal e descontextualizada. Em vez disso, essas características da modernidade são alcançadas à custa da exploração e extração da produtividade de corpos considerados inferiores. Em segundo lugar, a colonialidade do ser se manifesta na imposição da existência de padrões prescritivos para toda a humanidade global. Em vez de reconhecer a violência subjacente nas formas de existência associadas à modernidade global euro-americana, as eleva ao status de padrões prescritivos contra os quais medir o ajustamento individual e coletivo. Os indivíduos são considerados saudáveis na medida em que se conformam a esses padrões de existência, e as comunidades são vistas como saudáveis na medida em que oferecem aos seus membros a oportunidade de adotar estilos de vida normativos (Dirth; Adams, 2019).

No texto "Rupturas com a colonialidade do ser deficiente: por uma pedagogia decolonial anticapacitista nos preceitos de Paulo Freire" de Waldma Maíra Menezes de Oliveira e Ivanilde Apoluceno de Oliveira (2023), é destacado que ao longo do processo histórico colonial da pessoa com deficiência, o capacitismo tem sido uma presença constante na sociedade, moldando nossos conceitos e comportamentos em relação ao outro deficiente. Isso se manifestou tanto na eliminação física do outro durante os períodos de colonização, quanto nos esforços de esterilização promovidos pela eugenia Galtoniana⁶⁹ e, mais recentemente, na negação da alteridade perpetrada pela colonialidade do Ser. Um aspecto crucial dessa negação é a tendência à homogeneização, promovida pelo discurso liberal, que busca enquadrar o outro como um sujeito plenamente representativo de um grupo cultural específico, impondo-lhe uma identidade oficial, fechada e universalizante. Essa abordagem suprime a diversidade e o multiculturalismo, substituindo-os por uma visão que mascara as diferenças em prol de uma uniformidade ilusória, ignorando as particularidades do sujeito e de sua cultura. Assim, ao reconhecer a diversidade do outro, essa perspectiva tende a encaixá-lo em moldes

⁶⁹ Francis Galton, fundador da eugenia, procurou apresentá-la como a ciência que forneceria as bases teóricas para não só compreender os mecanismos da transmissão dos caracteres entre as gerações, como também contribuir positivamente para a melhora das características do conjunto populacional.

normalizantes, limitando sua individualidade e restringindo suas diferenças a um perfil pré-determinado.

A consideração das pessoas com deficiência como não-ser está profundamente enraizada em narrativas sociais e estruturas de poder que as marginalizam e as excluem. Essa perspectiva emerge de uma visão dicotômica da existência, na qual o valor e a dignidade das pessoas são frequentemente medidos em termos de produtividade, capacidade e conformidade com padrões normativos e as coloca em um estado de não pertencimento, contribuindo para uma experiência de "não-estar-aí" que as afasta dos espaços sociais e restringe seu acesso a recursos e oportunidades essenciais para uma vida digna e realizada. Nessa perspectiva Morán e Tiseyra (2019, p. 510) afirmam que:

[d]a mesma forma, encontramos em Maldonado-Torres (2007) uma concepção da colonialidade do ser que se desenvolve a partir da retomada de Heidegger. Isso lhe permite descrever o "damné", que não é um "ser-aí" (em referência ao Dasein de Heidegger), mas sim um "não-ser". Em outras palavras, é "o sujeito que emerge no mundo, marcado pela colonialidade do ser" (Maldonado-Torres, 2007, p. 151). É neste espaço de invisibilidade, de impossibilidade, onde encontramos uma ligação com a condição existencial das pessoas com deficiência, já que, assim como os colonizados, existem na modalidade de "não-estar-aí", o que aponta para a proximidade da morte.

Dessa forma a colonialidade do ser descreve a persistência de relações coloniais que moldam as identidades, as experiências e as relações de poder nas sociedades contemporâneas. Dentro desse contexto, as pessoas com deficiência são frequentemente marginalizadas e subjugadas, enfrentando formas sutis e explícitas de discriminação e exclusão. Elas são enquadradas como "não-ser" em sistemas que valorizam a produtividade, a conformidade e a normatividade, relegando-as a posições periféricas e invisíveis na sociedade. Consequentemente, Morán e Tiseyra (2019) afirmam que a colonialidade do ser é caracterizada pela invisibilidade, desumanização e capacitismo. Ao considerar diferentes representações culturais, a deficiência é frequentemente percebida como um espaço indesejável, não desejado para habitar ou possuir. Diante dessa perspectiva negativa da deficiência, a possível "solução" parece estar associada à morte ou, na melhor das hipóteses, à reabilitação.

Já no texto "Access into professional degrees by students with disabilities in South African higher learning: A decolonial perspective" escrito por Sibonokuhle Ndlovu, a concepção de colonialidade do ser emerge da opressão da própria existência. Essa opressão surge da classificação da humanidade em grupos sociais distintos, que são então rotulados com base em ideias de 'normalidade' e em uma visão dualista de anormalidade e normalidade. Essa forma opressiva de categorização resultou na construção social da deficiência, pois as pessoas

com deficiência desviam-se do padrão de normalidade estabelecido no processo. Elas foram categorizadas e rotuladas como 'os deficientes' porque seus corpos e mentes não se encaixam no padrão considerado 'normal'. O corpo normativo é utilizado como critério pelos poderes dominantes responsáveis pela estruturação social da sociedade para nomear e discriminar pessoas. O conceito de colonialidade do ser oferece, portanto, uma compreensão da deficiência como um fenômeno socialmente construído. Assim, embora a teoria decolonial não aborde diretamente questões de deficiência, ela revela as causas subjacentes invisíveis da opressão daqueles que são considerados outros. A teoria da colonialidade do ser situa, portanto, a construção da deficiência em um contexto teórico mais amplo de alteridade. No processo de categorização e estabelecimento de padrões normativos, a diferença, a multiplicidade e a diversidade são negadas. A população global é então ordenada e diferenciada pela sociedade dominante em binários bipolares de inferior e superior, irracional e racional, primitivo, civilizado, tradicional e moderno. Dessa forma, a autora afirma que a deficiência é uma construção social produzida através da colonialidade do ser.

A colonialidade do ser e o capacitismo estão intrinsecamente relacionados, pois ambos são sistemas de opressão que hierarquizam e marginalizam certos grupos de pessoas com base em características percebidas como diferentes ou desviantes em relação às normas dominantes. Ferrari (2023) argumenta que o olhar de inferioridade voltado para as pessoas com deficiência resulta em comportamentos capacitistas, como a tendência à infantilização das pessoas com deficiência, muitas vezes tratadas como crianças; a exagerada valorização de suas atividades cotidianas, transformando tarefas simples em atos heróicos; a narrativa de superação, que as retrata como guerreiras por conseguirem viver em meio à adversidade além de colocá-las como objeto de inspiração em discursos midiáticos que critica a objetificação dessas pessoas para o benefício emocional de pessoas sem deficiência, entre outras atitudes.

O capacitismo pode ser entendido como uma forma de colonialidade, especialmente quando consideramos as maneiras pelas quais as normas de capacidade são impostas e mantidas por sistemas de poder dominantes. Assim como a colonialidade opera para marginalizar e oprimir certos grupos com base em características como raça, gênero e classe, o capacitismo perpetua a exclusão e a desigualdade com base na capacidade física, mental ou sensorial. Ferrari (2023) explica que o capacitismo refere-se ao viés discriminatório contra pessoas com deficiência em favor daqueles que têm corpos considerados capazes. Em outras palavras, é a atribuição de valor a indivíduos com base em sua capacidade, originando o termo "capacitismo". Classificar e categorizar pessoas com base em sua capacidade tem o efeito de marginalizar as pessoas com deficiência, que são excluídas da norma corporal imposta pela

modernidade.

No cotidiano, é comum utilizarmos termos que, inadvertidamente, perpetuam preconceitos e estereótipos contra pessoas com deficiência. O capacitismo se manifesta através de expressões como "inválido", "normal", "deficiente" e outras que categorizam e desumanizam indivíduos com base em sua capacidade física, mental ou sensorial. Essas palavras reforçam uma visão estereotipada e limitada das pessoas com deficiência, marginalizando-as e excluindo-as da norma corporal imposta pela sociedade. Ferrari (2015, p. 74) relata que o

[...] capacitismo se manifesta através de expressões como "inválido", "normal", "deficiente" e outras que categorizam e desumanizam indivíduos com base em sua capacidade física, mental ou sensorial. Essas palavras reforçam uma visão estereotipada e limitada das pessoas com deficiência, marginalizando-as e excluindo-as da norma corporal imposta pela sociedade. É fundamental conscientizarmo-nos sobre o impacto negativo desses termos e optarmos por uma linguagem mais inclusiva e respeitosa, que reconheça a dignidade e a diversidade de experiências de todas as pessoas.

Na análise abrangente da dinâmica entre deficiência e colonialidade, é imperativo examinar a intrincada interação entre diversas formas de estratificação social e opressão, que abarcam, mas não se restringem a categorias como raça, gênero e classe. A compreensão dessas interseções opressivas é crucial para o desenvolvimento dos estudos sobre deficiência. De maneira análoga às experiências de pessoas racializadas que enfrentaram e ainda enfrentam racismo, e das mulheres que foram e continuam sendo vítimas de sexismo, os indivíduos com deficiência têm sido e permanecem alvos do capacitismo. Ainda que essas formas de opressão possuam características singulares, frequentemente se entrelaçam e se reforçam reciprocamente. Este fenômeno é particularmente evidente em contextos de sociedades colonizadas, onde as pessoas com deficiência enfrentam frequentemente uma marginalização tripla - como integrantes de uma população colonizada, como indivíduos com deficiência e como parte de outras comunidades oprimidas, com base em fatores como raça, gênero, sexualidade, religião, entre outros (Reed-Sandoval; Irvent, 2019).

A influência da capacidade na modernidade é profundamente enraizada e abrange diversos aspectos da vida social, econômica e cultural. Desde os primórdios da era moderna, a noção de capacidade tem sido central na construção de sistemas de poder, hierarquias sociais e estruturas de dominação. O paradigma moderno, fundamentado na racionalidade, produtividade e eficiência, estabeleceu a capacidade como critério fundamental para a valorização e inclusão dos indivíduos na sociedade. De acordo com Ferrari (2023, p. 85),

[o] conceito de capacidade que herdamos da modernidade está entre nós até os dias de hoje e não é fácil des(re) construí-lo uma vez que fomos construídos nele. Não é

fácil romper com o senso comum e com os dogmas da filosofia moderna. Esta parece estar imune a qualquer crítica tamanho é seu legado colonial no que se refere ao pensamento racional. [...] O pensamento racional construído no alicerce da capacidade, funcionalidade e perfeição do homem apagou as ontoepistemes das pessoas com deficiência. Seus corpos e mentes tornaram-se aberrações apresentadas em espetáculos circenses. Ainda hoje, no século XXI, não nos acostumamos a ver os corpos com deficiência, ficamos chocados com as amputações ou assimetrias, com as alternativas dadas às funções dos corpos com deficiência (pintar com os pés, por exemplo). Estamos presos à filosofia moderna, ao mundo da capacidade, ao senso comum. Precisamos almejar um futuro para além das amarras modernas capacitistas.

O texto "Feminismos descoloniales y discapacidad: hacia una conceptualización de la colonialidad de la capacidad" de Marcela Beatriz Ferrari (2020), relata que a noção de colonialidade da capacidade pode ser compreendida como um conceito que descreve a maneira como as sociedades modernas e colonizadoras definem e valorizam a capacidade humana, especialmente em relação ao trabalho e à produtividade, e como essa definição resulta em exclusão, dominação e exploração de certos grupos sociais, incluindo pessoas com deficiência. Através dessa perspectiva, entendemos que a capacidade é enquadrada dentro de um modelo eurocêntrico que valoriza a produtividade individual e o contributo para a acumulação de riqueza, enquanto marginaliza aqueles que não se encaixam nesse padrão devido a características físicas, cognitivas ou sensoriais divergentes.

Ferrari (2020) acrescenta que o conceito de colonialidade da capacidade também destaca as intersecções entre gênero, raça e deficiência na construção das hierarquias sociais. Assim como o gênero e a raça foram historicamente utilizados para justificar a opressão e a marginalização de determinados grupos, a deficiência também foi submetida a interpretações que a colocaram em uma posição de inferioridade e exclusão. A partir dessa perspectiva, entendemos que a colonialidade da capacidade está intrinsecamente ligada aos processos de colonialidade do gênero e da raça, formando um sistema complexo de opressão e discriminação. Além disso, a colonialidade da capacidade nos convida a repensar nossos conceitos de produtividade, capacidade e valor humano à luz das cosmovisões e práticas das comunidades latino-americanas e caribenhas pré-coloniais. Ao reconhecermos as lógicas de reciprocidade, cooperação e cuidado que guiavam essas sociedades, podemos desenvolver uma abordagem mais inclusiva e humanizadora da capacidade, que valorize todas as formas de contribuição para o bem-estar coletivo e o equilíbrio com o ambiente e todas as formas de vida. Em última análise, descolonizar a situação de deficiência requer uma rejeição dos padrões eurocêntricos de avaliação e uma reconexão com nossas raízes culturais e ancestrais, buscando promover uma sociedade mais justa e inclusiva para todos.

Uma análise decolonial da deficiência nos convida a questionar as narrativas

predominantes acerca de capacidade e incapacidade, reconhecendo a diversidade de experiências e concepções em relação à deficiência e às estruturas operantes da colonialidade em diversos contextos culturais e históricos. Tal abordagem implica considerar como as estruturas coloniais moldaram as percepções e vivências de deficiência, e como podemos desafiar essas formas de opressão por meio de uma perspectiva mais inclusiva e emancipatória. Ao entender a deficiência como uma experiência válida, surge um sentimento de empoderamento em ser uma pessoa com deficiência, em existir fora dos padrões estabelecidos. Isso se reflete em um sentimento de libertação por não estar sujeito às normas e expectativas preconcebidas por outros. Parte do potencial analítico disruptivo mencionado anteriormente reside precisamente na necessidade de explorar alternativas para viver com e na deficiência, alternativas concebidas como extensões criativas do espectro de possibilidades humanas que ampliam o repertório de habilidades e experiências humanas (Ferrari, 2023).

Ao explorar a forma como o pensamento decolonial desconstrói os conceitos de "normalidade" e "deficiência", somos instados a reconhecer a riqueza e a diversidade das experiências e capacidades humanas, indo além das limitações impostas por padrões pré-estabelecidos. Esse processo desafia a noção de uma normatividade unificada e hierarquizada, abrindo espaço para perspectivas e práticas decoloniais na Educação Inclusiva. Essas abordagens valorizam a pluralidade de formas de ser e de aprender, promovendo ambientes educacionais que acolhem e celebram a diversidade em todas as suas manifestações. Ao adotarmos essas perspectivas e práticas, estamos dando um passo crucial rumo a uma educação verdadeiramente inclusiva, que respeita e empodera cada indivíduo, independentemente de suas diferenças.

5.2 PERSPECTIVAS E PRÁTICAS DECOLONIAIS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Perspectivas e Práticas Decoloniais na Educação Inclusiva representam uma abordagem inovadora que desafia as estruturas educacionais convencionais e suas raízes coloniais. Essa perspectiva busca transformar o sistema educacional, reconhecendo e valorizando a diversidade de conhecimentos e experiências culturais. Ao fazê-lo, questiona-se as normas hegemônicas e os sistemas de poder que historicamente marginalizaram certos grupos sociais. Por meio dessa abordagem, a Educação Inclusiva busca criar ambientes educacionais mais justos, equitativos e empáticos, nos quais todos os alunos sejam reconhecidos em sua plena humanidade e potencial.

No artigo "Epistemología de la educación inclusiva" de Ocampo-González (2022), a

educação inclusiva é descrita como um projeto intelectual e político que concentra sua atenção nas dinâmicas de poder e nas desigualdades sociais. Como uma categoria analítica, ela está inserida nas relações de poder e nas representações culturais que são questionadas. Sua abordagem crítica nos instiga a superar as limitações e simplificações associadas à sua função onto-semiológica⁷⁰ na compreensão da deficiência. A educação inclusiva assume o compromisso de reformar as estruturas educacionais e, por conseguinte, modificar as normas institucionais que regem a sociedade e o sistema educacional como um todo, para atender às diversas formas de existência no mundo contemporâneo.

No artigo "Descolonizar la educación inclusiva, producir otros hábitos mentales" de Ocampo-González (2023), é feito um convite crítico e consciente para repensar as concepções dominantes sobre justiça social, equidade educacional, transformação social e outros temas relacionados, todos moldados pela mentalidade colonial. Desafiar essas ideias implica questionar as normas ideológicas e semânticas que as sustentam, enquanto se busca uma nova compreensão do que significa ser humano. A disseminação global do conceito de educação inclusiva é parte de um projeto humanista mais amplo que, sem perceber, perpetua a diferenciação social e acentua os desafios ontológicos enfrentados por diferentes grupos sociais. Isso mantém a diversidade como uma característica coisificada da condição humana, enquanto as diferenças são construídas socialmente, o que pode nos ajudar a compreender melhor o potencial humano.

No artigo "Inclusão, diferença e deficiência: sentidos, deslocamentos, proposições" de Maria Teresa Eglér Mantoan, a autora aborda a forma como a diferenciação entre indivíduos resulta na criação de identidades, comparações e categorizações que tendem a excluir aqueles que se desviam da média ou de normas preestabelecidas. Essa diferenciação subjacente é um dos principais obstáculos às mudanças propostas pela inclusão. Mantoan ressalta que os seres humanos são moldados pelas representações culturais, que constroem a ideia de deficiência. No entanto, ela enfatiza que essa construção linguística é incompleta, questionando a estabilidade e a imutabilidade das identidades dos grupos. A inclusão, ao desafiar a fixidez das identidades

⁷⁰ O termo onto-semiológico refere-se à análise de como os conceitos de ser e existência são representados, construídos ou percebidos por meio de signos. Na educação, essa perspectiva explora os significados atribuídos aos processos de ensino e aprendizagem como construções simbólicas que impactam ontologicamente os sujeitos envolvidos. Aplicada à educação inclusiva e decolonialidade, permite compreender como signos e discursos (ex.: políticas públicas) constroem a noção de inclusão e como essas significações afetam a experiência ontológica de alunos, professores e demais agentes educacionais em contextos marcados pela colonialidade.

existentes, revela o aspecto artificial dessas representações, destacando sua faceta não explorada e muitas vezes idealizada, acessada por uma razão supostamente superior.

No texto "Notas sobre inclusão, escola e diferença" de Maria Teresa Eglér Mantoan, é apontado que a escola brasileira, influenciada por um modelo educacional monocultural e monolítico, enraizado em ideais e interesses colonialistas do ponto de vista político e sociocultural, reluta em se adaptar às demandas contemporâneas. Além disso, sua produção e organização de conhecimento ainda são orientadas por princípios e critérios da Ciência Moderna, cuja autoridade é estabelecida na metrópole, e isso reflete uma visão de mundo imposta sobre outras realidades, consideradas colônias. A autora afirma que os critérios de validade e legitimidade do conhecimento são determinados por uma localidade específica em um momento histórico particular, ancorados nos valores de uma sociedade europeia urbana e no moderno capitalismo. Apesar das controvérsias e obstáculos, a autora relata que as vozes provenientes do Sul Global persistem, clamando por um compromisso ético-estético-político solidário, emancipador e justo. Surge daí a necessidade de uma escola para todos, que desafia o projeto educacional hegemônico, eurocêntrico e excludente, provocando descontinuidades na história da educação pública brasileira.

A utilização frequente da expressão "aluno de inclusão", é resultado da criação de uma categoria que faz referência a um modelo pré-estabelecido: o aluno ideal/normal (Mantoan; Lima, 2017). Os alunos de inclusão são aqueles que não se enquadram nesse modelo instituído e legitimado pela escola. As oposições binárias como "aluno normal" e "alunos de inclusão" são fundamentadas na suposição e na busca por modelos, baseados em comparações convencionadas. Os estudantes que se desviam dessa idealização são identificados como problema, deficientes ou como estando em processo de inclusão, assim, as autoras afirmam que

[a] inclusão cria um campo favorável para eclodirem vozes dissonantes e (mal)ditas nos espaços sociais, problematizando a genealogia do pensamento educacional brasileiro e a configuração da escola pública. Referimo-nos à inclusão que não se reduz a um processo de inserção de estudantes em um dado contexto e a partir de especificidades, identificadas por meio de atributos fixados e organizados em categorias e representações. Categorias e representações estas instituídas por uma racionalidade que opera por meio de uma lógica binária: identidade/oposição (isto é..., isto não é...); semelhança (isto parece com...); analogia (isto é tanto quanto...). Esse modus operandi, típico da representação clássica, hierarquizada, atribuindo juízos de valor aos sujeitos e fenômenos educacionais (Mantoan; Lima, 2017, p. 826).

Nesta visão, Mantoan e Lima (2017) argumentam que a inclusão desafia o conceito platônico de representação e os modelos identitários estabelecidos pelas escolas e outras instituições socioeducativas. Os alunos considerados "diferentes", como aqueles com

deficiência, são frequentemente contrastados com os "normais", perpetuando o binarismo que ignora a natureza fluida da identidade e a multiplicidade da diferença. A inclusão não pode mais ser ignorada na sociedade brasileira e internacional. É necessário compreender a verdadeira essência da diferença subjacente às ações inclusivas: é uma rejeição aos valores da sociedade dominante, questionando a produção social da diferença como um valor discriminatório. A inclusão não é apenas sobre aceitação passiva do outro, mas sim um movimento que desafia o pluralismo ao incorporar diferenças com conflito e confronto. É essencial internalizar seu conceito para garantir uma implementação sem distorções ou ambiguidades em nossas ações.

De acordo com Ocampo-González (2023), ao limitarmos a educação inclusiva ao simples reconhecimento de determinados grupos vulneráveis, nos alinhamos involuntariamente com as configurações paternalistas do neoliberalismo. Esse enfoque revela como o discurso dominante tende a ocultar a verdadeira natureza política, epistemológica, sociocultural, relacional, ontológica e criativa da educação inclusiva. Em vez de abordar essas dimensões profundas, o discurso oficial frequentemente reproduz lutas existenciais e situações de violência ao usar categorias como pessoas com deficiência, grupos marginalizados, identidades sexuais não normativas, estudantes migrantes, estudantes com deficiência, ou seja, simplificações e generalizações como essas não apenas obscurecem, mas também ocultam as relações de poder dentro dessas comunidades. Assim, é fundamental adotar uma abordagem decolonial que desafie essas estruturas e revele as camadas de opressão historicamente construídas. Isso implica reconhecer a educação inclusiva como um espaço de disputa de saberes, onde diferentes epistemologias e ontologias possam coexistir sem subordinação. Somente por meio desse olhar crítico é possível romper com as narrativas que perpetuam a exclusão sob a máscara da inclusão.

Segundo Ocampo-González (2022), a educação inclusiva enfrenta cinco desafios fundamentais - ontológico, epistemológico, metodológico, morfológico e semiológico. Cada um desses aspectos revela várias barreiras analíticas que contribuem para a compreensão mais ampla das desigualdades educacionais e das diversas formas de injustiça social e cultural. A inclusão, como um fenômeno complexo e relacional, questiona as normas institucionais da sociedade. O termo "educação inclusiva" pode ser visto como um espaço intelectual que reúne uma variedade de abordagens pós-críticas, inaugurando um novo paradigma. Os estudos sobre educação inclusiva, por sua vez, representam um desafio semelhante à questão da base epistemológica do campo. O quadro 4 conceitua os desafios que moldam o entendimento das desigualdades educacionais e das complexidades sociais e culturais envolvidas na inclusão educacional.

Quadro 3 - Os cinco desafios da Educação Inclusiva

Desafios da educação inclusiva	Significado
Desafio Ontológico	Relaciona-se à visão existencial centrada no humanismo clássico, que marginaliza outras formas de existência ao privilegiar uma única ontologia ocidental. Isso resulta em um binarismo estrutural que subordina a diversidade e impede a inclusão plena.
Desafio de natureza epistemológica	Destaca a ausência de uma base teórica clara, com a educação inclusiva sendo frequentemente confundida e limitada por concepções e epistemes herdadas da educação especial, promovendo uma racionalidade enganosa.
Desafios Metodológicos	Refere-se à falta de métodos próprios e adequados para a educação inclusiva, que frequentemente utiliza abordagens emprestadas de outras disciplinas, sem captar plenamente sua complexidade.
Desafios Morfológicos	Aponta para a dificuldade em estruturar conceitos e ferramentas que reconheçam a multiplicidade e a diversidade, sem se restringirem a essencialismos ou individualismos.
Desafio Semiológico	Relacionar-se à construção de significados visuais e simbólicos na educação inclusiva, muitas vezes trivializada e fetichizada, o que compromete a compreensão de sua profundidade ontológica e cultural

Fonte: Autoria própria.

Nessa perspectiva, a análise das complexidades na educação inclusiva, incluindo questões ontológicas, epistemológicas, metodológicas, morfológicas e semiológicas, está intrinsecamente conectada às premissas do pensamento decolonial. Esse pensamento desafia as normas estabelecidas de poder e conhecimento que perpetuam desigualdades, propondo uma abordagem que valorize e respeite a diversidade de experiências e perspectivas, conforme aponta Ocampo-González (2022). Ao confrontar o desafio ontológico, por exemplo, o pensamento decolonial questiona a hegemonia do humanismo clássico e advoga uma compreensão mais fluida e relacional da existência, em contraposição à rigidez das identidades binárias impostas pelo colonialismo, assim como, da mesma forma, ao abordar o desafio epistemológico, busca-se uma crítica profunda à racionalidade dominante que subjuga outras formas de conhecimento, defendendo a pluralidade de visões e a desconstrução das narrativas hegemônicas.

Já em relação aos desafios metodológicos na implementação da inclusão educacional, Ocampo-González (2022) relata que também são interpretados à luz do pensamento decolonial, que enfatiza a importância de abordagens sensíveis e diversificadas, respeitando as diversas realidades culturais e sociais. A natureza fluida e mutável dos conceitos na educação inclusiva, como evidenciado pelo desafio morfológico, encontra eco na visão decolonial, que reconhece a necessidade de reinterpretar constantemente as estruturas conceituais em resposta às mudanças sociais e históricas. O autor aponta que o desafio semiológico de reconhecer e

descolonizar as representações visuais na compreensão da inclusão educacional alinha-se com a preocupação do pensamento decolonial em desafiar as imagens e narrativas coloniais, promovendo uma visão mais autêntica e inclusiva do mundo. Portanto, as questões identificadas na educação inclusiva encontram ressonância nas abordagens e preocupações do pensamento decolonial, destacando a necessidade de uma reconfiguração profunda das estruturas de poder e conhecimento para alcançar uma educação verdadeiramente inclusiva e emancipatória em contraste com padrões da colonialidade.

Ferrari (2023) argumenta que romper com a colonialidade não é uma transição instantânea, dada a sua profunda influência na constituição de nossa sociedade. No entanto, o reconhecimento e a visibilidade das ontoepistemés⁷¹ historicamente marginalizadas podem contribuir significativamente para a diluição dessa colonialidade. A autora enfatiza que não se trata simplesmente de substituir uma verdade hegemônica por outra, mas sim de promover uma ecologia de saberes, na qual a diversidade e a pluralidade são valorizadas. Assim, ao entender a deficiência como uma construção social, percebe-se que ela não é inerente ao indivíduo, mas sim uma manifestação das estruturas sociais que negligenciam as características de todos os membros da sociedade. Nesse sentido, considerar a deficiência como uma identidade fortalece o senso de comunidade, oferecendo uma rede de apoio para resistir às opressões. Isso promove um sentimento de pertencimento e solidariedade, por meio do qual os indivíduos podem colaborar na construção de conhecimento e na resistência coletiva contra as injustiças.

No texto "El ser en el hacer decolonial" escrito por María Noel Míguez e Soraya Persíncula, ressalta a contínua influência da colonização em nossas formas de existir, conhecer e exercer poder. Ao destacar a persistência dessa influência, eles enfatizam como as estruturas sociais, culturais, políticas e econômicas das nações anteriormente colonizadas continuam a ser permeadas pelos efeitos da colonização, de forma difusa e penetrante. Essa influência abrange a percepção de si mesmo e do mundo (ser/estar), o processo de aquisição de conhecimento (saber) e o exercício ou restrição do poder (poder). Mesmo após a conquista da independência política, muitos aspectos da vida nessas regiões ainda são moldados pelos legados coloniais.

A educação inclusiva tem sido reconhecida como um dos princípios mais eficazes para lidar com questões relacionadas à equidade e diversidade, sendo vista como a base para a oferta de serviços a todas as crianças, especialmente aquelas com deficiências. Após a promulgação

⁷¹ O conceito de ontoepistemés combina ontologia (o estudo do ser) e epistemologia (o estudo do conhecimento) para explorar como as formas de ser no mundo estão intrinsecamente ligadas às formas de conhecer e construir sentido. Ele se refere às configurações históricas, culturais e políticas que moldam as condições de existência e os regimes de verdade em uma sociedade.

da Declaração de Salamanca, que propôs a educação inclusiva como elemento fundamental para o desenvolvimento de uma sociedade inclusiva, ela recebeu apoio de várias agências internacionais e governos nacionais. Embora a educação inclusiva seja adotada em todo o mundo, ainda há debates em torno do conceito de inclusão, o que influencia as políticas educacionais em diversos países e é respaldado por meio de decisões políticas tanto em âmbito nacional quanto internacional (Eldera; Migliarinib, 2020). A falta de clareza sobre os conceitos de inclusão dificulta os esforços para reunir e sintetizar o conhecimento sobre como implementar práticas inclusivas de forma mais eficaz. Como resultado, professores e educadores expressam cada vez mais frustração ao tentar adotar a educação inclusiva em seus contextos, tanto dentro como fora dos países do Sul global.

Ocampo-González (2022) argumenta que a práxis da educação inclusiva transcende de simplesmente aumentar o número de estudantes matriculados em diversos níveis do sistema educativo, aceitar qualquer estudante sem modificar as estruturas institucionais, ou desenvolver práticas especializadas apenas para alunos com deficiência. Além disso, não deve ser entendida como uma política filantrópica. A educação inclusiva deve engajar-se em uma análise minuciosa dos mecanismos que envolvem diversos grupos de estudantes ao longo de sua trajetória educacional, garantindo o exercício de seu direito à educação. Sua práxis desafia o conhecimento pedagógico estabelecido, buscando deslocar os fundamentos da gramática escolar, como a temporalidade e suas condições de espacialização. Como ato de reexistência, a educação inclusiva rompe com as normas do código ontológico que restringem a diferença, redirecionando esses significados para um materialismo subjetivo que reconhece múltiplas singularidades.

Ocampo-González (2022) argumenta que é crucial notar que a educação inclusiva não necessariamente se associa ao conceito de educação especial, pois mesmo dentro deste campo, o padrão contínuo do poder colonial pode ser observado. Assim, a educação inclusiva assume a responsabilidade de promover a descoberta de novos paradigmas que desafiam as teorias, conceitos e categorias existentes, e que rompem com as construções mentais tradicionais. Isso inclui a revelação de outras cosmologias e conhecimentos que foram historicamente ocultados e silenciados. Portanto, a educação inclusiva representa uma nova política de imaginação epistêmico-política.

Mignolo (2021) aponta que o corpo-política⁷² revela as práticas de resistência e

⁷² [...] a corpo-política é o lado obscuro e a metade que faltava à biopolítica: a corpo-política descreve as tecnologias decoloniais praticadas por corpos que perceberam que eram considerados menos humanos, no momento em que se deram conta que o próprio ato de descrevê-los como menos humanos era uma reflexão radicalmente desumana.

autoafirmação adotadas por aqueles que foram desumanizados por instituições e conhecimentos imperiais. Esse conceito é diretamente aplicável à educação inclusiva, que busca desafiar e repensar as estruturas e práticas que marginalizam e excluem certos grupos de estudantes. Na educação inclusiva, a corpo-política pode ser vista como uma resposta às práticas pedagógicas tradicionais que, consciente ou inconscientemente, desvalorizam a humanidade e a dignidade de alunos considerados "diferentes". Esses alunos, muitas vezes, são vistos através de lentes deficitárias, nas quais suas capacidades e potencialidades são subestimadas. A educação inclusiva, então, deve adotar uma perspectiva decolonial, reconhecendo e valorizando a diversidade de experiências e identidades dos estudantes.

Campos (2015) argumenta que a ênfase na complexidade e na diversidade das experiências dentro do espectro da deficiência destaca a impossibilidade de generalizar ou uniformizar essa condição. Aspectos como gênero, raça, classe social e localização geográfica, assim como as diferentes manifestações de deficiência, exercem influência significativa sobre a vivência individual e coletiva dessa realidade. Cada contexto específico traz consigo uma série de variáveis que moldam as experiências e os desafios enfrentados pelas pessoas com deficiência, desde a maneira como são percebidas e tratadas pela sociedade até às oportunidades de acesso a recursos e serviços. Essa diversidade de experiências ressalta a importância de uma abordagem inclusiva e sensível às múltiplas dimensões da deficiência, reconhecendo as particularidades e respeitando a individualidade de cada sujeito dentro desse contexto.

Nesse sentido, não é a mesma coisa ser uma mulher com deficiência e ser um homem com deficiência; não é a mesma coisa fazer parte da comunidade surda e fazer parte da população com deficiência intelectual; não é a mesma coisa ser uma pessoa negra com deficiência e ser uma pessoa branca; não é a mesma coisa nascer com deficiência e adquirir uma deficiência; não é a mesma coisa ser uma pessoa com deficiência de uma família de classe alta e de uma de classe baixa, e também não é a mesma coisa se pertencer à cidade ou ao campo, e assim por diante, poderíamos continuar listando muitas outras diferenças na experiência de deficiência. Além disso, não é a mesma coisa ser uma mulher, indígena, pobre, camponesa e com deficiência intelectual, do que ser uma mulher universitária com paraplegia causada por um acidente e de uma família abastada (Campos 2015 p. 187).

No texto *La irrupción de la lengua de señas en la Udelar Aportes para una reflexión desde la decolonialidad*, de Ana Paula Gómez e María Ortega, destaca-se a necessidade de compreender o contexto histórico do início do colonialismo nas Américas, marcado não apenas

Dessa maneira, a falta de humanidade é atribuída a agentes, instituições e conhecimentos imperiais, que tiveram a arrogância de decidir que certas pessoas, de quem não gostavam, eram menos humanas. A corpo-política é um componente fundamental do pensamento decolonial, da ação decolonial e da opção decolonial. Mignolo (2021 p.44)

pelo genocídio das comunidades originárias, mas também pela supressão de suas línguas, culturas e modos de vida. Esse processo colonial não apenas organizou o mundo a partir de sua lógica, mas também impôs formas específicas de conhecimento, linguagem, memória e imaginário. Essas dinâmicas coloniais se infiltraram nas instituições modernas e nas pessoas que as habitam, silenciando as vozes daqueles que desafiam as normas coloniais impostas. As diferentes formas de ser, organizar a sociedade e produzir conhecimento são subjugadas, sendo consideradas inferiores e associadas a um estágio anterior de desenvolvimento, reforçando assim a ideia de sua inferioridade dentro do paradigma do progresso. Essa colonialidade se reflete de maneira particular nas experiências das pessoas surdas, que são constantemente alvo de tentativas de oralização e correção, resultando na supressão de sua língua, comunidade e cultura. Assim, a autora argumenta que o poder colonial se manifesta em relações assimétricas que favorecem as línguas dominantes fono-sonoras em detrimento das línguas viso-gestuais, como a língua de sinais. Essa opressão e reorientação são particularmente evidentes nas estruturas educacionais, nas quais as pessoas surdas são pressionadas a se conformarem aos padrões oralistas dominantes, em detrimento de sua identidade e autonomia linguística.

No artigo "Por uma pedagogia decolonial Surda: o sinalizar do outro nos preceitos de Enrique Dussel" de Waldma Maíra Meneses de Oliveira, a autora afirma que as pessoas com deficiência, incluindo as pessoas surdas, são colocadas no polo do não-ser devido à sua não conformidade com o padrão dos corpos considerados perfeitos, resultando em uma identidade fragmentada, como se tivessem um corpo pela metade, incompleto. Dentro desse contexto, a modernidade opera a lógica colonial nos aspectos mentais, corporais, linguísticos e na subjetividade do outro que é negada, resultando em uma negação e invisibilidade em seus processos educacionais, formativos e culturais. Torna-se crucial abordar o outro pela diferença e não pela igualdade, rompendo com o colonialismo/eurocentrismo que estabeleceu um padrão a ser seguido, a partir do qual o outro foi concebido.

No contexto da surdez, as figuras de poder e opressão da modernidade manifestam-se nas experiências dos surdos através da violência sistemática que enfrentam, especialmente em relação à língua de sinais. Essa violência resulta na desvalorização e marginalização da língua de sinais em favor de normas auditivas e oralistas, afetando negativamente o desenvolvimento linguístico, cognitivo, social e educacional dos surdos. Tal exclusão impede a plena realização das potencialidades dos surdos, ressaltando a necessidade urgente de reconhecimento e valorização da língua de sinais e das identidades surdas em todos os aspectos da vida. As figuras do mito da modernidade, de acordo com Santos, (2024, p. 17) são:

a) A Invenção: o surdo como sujeito, primeiramente é inventado como “anormal”; O que existe não é a invenção da surdez, mas sim a invenção da “norma”, como uma “fabricação” da deficiência; (b) O Descobrimento: a superação do outro inventado como anormal (surdo-mudo) dá lugar ao descobrimento do outro como deficiente auditivo, figura particular da colonização do surdo estabelecendo formas de atuar sobre estes na escola; (c) A Conquista: como uma figura de ordem prática, no contexto da surdez, tem caráter oralista destinada aos surdos historicamente, cujo foco da intervenção deixou de ser o ensino da escrita para tornar-se o treinamento auditivo e da fala, assim como o uso de aparelhos auditivos e as cirurgias de implante coclear; (d) A Colonização: revestido de um caráter civilizatório, de colonização do modo de vida, representada pelas demonstrações públicas e os corais de surdos como figuras propriamente colonizadoras; (e) A Conquista Espiritual: Os surdos são caracterizados como um povo não alcançado (pela mensagem cristã), e a condição auditiva dos surdos é interpretada como uma menoridade da qual os religiosos cristãos seriam capazes de retirá-los. O que se dá basicamente de quatro formas: (i) produção e publicação de materiais relacionados ao léxico da libras (“dicionários”), (ii) oferta de cursos de formação, ou para o uso da língua ou para a atuação como intérpretes de libras, (iii) criação de escolas para surdos, bem como na definição de pedagogias oralistas, (iv) difusão da língua de sinais nas mídias televisivas, que inicialmente foi tarefa desenvolvida por intérpretes de libras, ouvintes; (f) “Encontro” de Dois Mundos: representação de “dois mundos” distintos, de surdos e de ouvintes, o “mundo do som” e o “mundo do silêncio”; a escola inclusiva é o espaço de “encontro” entre os mundos de surdos e ouvintes, que de forma harmoniosa, constituiriam uma inclusão ideal, mas na análise de Dussel (1993), poderia se constituir em um eufemismo que encobre o surdo e oculta sua língua e sua identidade.

Neste contexto, Santos (2024) indica que a análise da manifestação do ouvintismo⁷³ e das figuras do Mito da Modernidade de Dussel sugere que os surdos podem ser vistos como parte de um grupo social historicamente excluído, semelhante a outros rostos oprimidos pela modernidade, como o indígena, o africano, entre outros. Eles não são apenas identificados como surdos, mas também como pessoas com deficiência. Os surdos, portanto, representam uma faceta dessa exclusão e opressão. Além disso, o conceito de ouvintismo, quando aplicado ao campo educacional, é considerado um mito moderno no contexto da surdez e da educação de surdos. Nessa perspectiva, a defesa da educação bilíngue⁷⁴ para os surdos e o processo de construção de identidades surdas são vistos como formas de resistência e emancipação.

No texto *Estética y “discapacidad” Elementos para la construcción de un diálogo visual pluriversal*, de Ana Paula Gómez, destaca-se a emergência de uma nova abordagem que se distancia dos padrões da colonialidade, ampliando as categorias de colonialidade (do

⁷³ O ouvintismo pode ser entendido como uma linha de pensamento que organiza o mundo socioculturalmente com base na perspectiva dos ouvintes, resultando assim na exclusão, negação e invisibilidade das pessoas surdas e suas contribuições.

⁷⁴ A educação bilíngue para surdos é um modelo educacional que reconhece e promove o uso da língua de sinais como língua natural e primária dos surdos, juntamente com a língua oral do país em que vivem, como o português, por exemplo. Este sistema reconhece a importância da língua de sinais na comunicação e no desenvolvimento linguístico dos surdos, proporcionando-lhes acesso a uma educação que respeita e valoriza sua identidade cultural e linguística. Além disso, a educação bilíngue para surdos busca criar ambientes inclusivos e acessíveis que permitam aos alunos surdos participar plenamente do processo educacional e desenvolver todo o seu potencial acadêmico e social.

ser/estar, do saber e do poder). A autora argumenta que para promover um diálogo intercultural efetivo, é crucial adotar uma compreensão visual das culturas ou grupos que foram subjugados por uma lógica moderno-colonial e capitalista. Desse modo, a colonialidade busca inferiorizar o outro, sendo que as ausências não são meramente acidentais, enquanto as presenças indicam um ato político ao reivindicar o direito à visibilidade, invadindo o campo visual daqueles que, até então, ignoravam certas realidades invisíveis. Assim, a autora argumenta que a circulação de pessoas em cadeiras de rodas em ruas desprovidas de rampas acessíveis, ou a presença de pessoas surdas em ambientes desprovidos de intérpretes, entre outras situações possíveis, desafia as percepções convencionais, gerando um olhar atento em busca de compreensão diante de situações desconhecidas e desconfortáveis.

Morán e Tiseyra (2019) destaca a relação entre a colonialidade capacitista, que prioriza a visão em detrimento de outros sentidos, e a desvalorização dos conhecimentos das pessoas com deficiência. Ao enfatizar a supremacia da "olho-vista-visão", essa perspectiva limita a pesquisa e o conhecimento ao excluir a audição, o paladar e a propriocepção como formas legítimas de saber. Para superar esse viés, é necessário reconhecer e valorizar esses sentidos como componentes integrais do conhecimento humano. Contudo, a persistência da colonialidade do saber, sob preceitos capacitistas, mantém uma visão depreciativa dos saberes das pessoas com deficiência, considerando-os como irrelevantes e descartáveis. Essa desvalorização culmina em concepções paternalistas que visam a reabilitar e normalizar as pessoas com deficiência, percebendo-as como um peso ou encargo para a sociedade.

Um aspecto crucial a ser considerado é o papel da linguagem na colonialidade Gómez (2023). Ao examinar a realidade de grupos minoritários que utilizam uma língua não hegemônica, surgem dinâmicas que refletem as relações de poder entre as línguas majoritárias e as das minorias. Esse fenômeno é especialmente relevante ao se pensar nas populações indígenas e também nas pessoas surdas. Historicamente, a Língua de Sinais (LS) tem sido desvalorizada, sendo frequentemente considerada inferior à linguagem oral e infelizmente, tais percepções persistem até hoje, revelando uma profunda divisão na qual a LS é associada a um pensamento primitivo, incivilizado ou precário. No entanto, diversas características distintivas da comunidade surda, cada uma delas representando uma riqueza intrínseca (idem). Essas características incluem o uso da LS, a habilidade das pessoas surdas de compartilhar informações dentro de suas comunidades devido à dificuldade de receber informações do ambiente ouvinte, a capacidade de cuidar das crianças surdas com o auxílio de adultos surdos para transmitir elementos culturais, a tendência de se agrupar em coletivos ou associações, essenciais para suas interações sociais, e uma abordagem temporal diferente, necessária para

concentrar a atenção na pessoa que está se comunicando por sinais, excluindo a possibilidade de realizar outras atividades simultaneamente. Esses aspectos constituem uma subjetividade distinta da dos ouvintes. É evidente que a comunidade surda possui uma especificidade única que molda sua perspectiva sobre a realidade e influencia sua experiência de maternidade. Ignorar essas características pode resultar em rótulos precipitados e intervenções que, em vez de promover visibilidade e reconhecimento, acabam por aumentar a vulnerabilidade desses indivíduos independente das suas singularidades.

De acordo Morán e Tiseyra (2019), a colonialidade capacitista, ancorada na supremacia do "olho-vista-visão", limita a pesquisa e o conhecimento ao privilegiar a visão sobre outros sentidos. Essa perspectiva impede o reconhecimento da audição, paladar e propriocepção como formas legítimas de saber. Para superar o "colonialismo do ver", é necessário recuperar e valorizar esses sentidos. A colonialidade do saber, conforme Grosfoguel (2007), envolve um racismo-sexismo epistemológico, ao qual os autores acrescentam a categoria de capacitismo epistemológico. Isso ajuda a compreender como a persistência da colonialidade do saber, sob preceitos capacitistas, desvaloriza os conhecimentos das pessoas com deficiência, tratando-os como insignificantes e descartáveis. Essas perspectivas depreciativas dão origem a concepções paternalistas que visam a reabilitar e normalizar as pessoas com deficiência, percebendo-as como fardos sociais.

Ancorada na supremacia do "olho-vista-visão", a colonialidade capacitista obstrui uma investigação e prática de pesquisa que incorpore os demais sentidos como vias legítimas de compreensão e saber. Portanto, uma tentativa de desvinculação do colonialismo do ver implica considerar a audição, o paladar e a propriocepção como sentidos necessitados de resgate e posicionamento. Dentro dessa perspectiva, Díaz (2012) critica o olhar como:

[c]entral na valorização da visão, da capacidade de ver e da ação de olhar na modernidade, ou seja, na construção dos corpos (que veem e são vistos). Poderíamos afirmar que o corpo adquire vida ao ser observado. O olhar hegemônico, como observaremos, constitui um dos pilares da alteridade, senão o mais significativo (Díaz, 2012, p. 28).

Esse entendimento global nos permite problematizar a intrincada teia de poder, na qual certos corpos são excluídos de formas de conhecimento e saber, simplesmente por não se alinharem com o sujeito de enunciação privilegiado da modernidade colonial, ou seja, o sujeito masculino, heterossexual, branco, euro-americano, agora considerado "capacitado". Assim, o projeto da modernidade/colonialidade apresenta um amplo leque de epistemologias a serem superadas. Uma ruptura com esse paradigma implica, portanto, uma revisão decolonial que

adote, entre outras coisas, uma visão crítica da deficiência.

Segundo Gómez (2023), destaca-se a emergência de uma nova abordagem que se afasta dos padrões da colonialidade, ampliando as categorias tradicionalmente associadas a ela — colonialidade do ser/estar, do saber e do poder. Argumenta-se que, para promover um diálogo intercultural efetivo, é crucial adotar uma compreensão visual das culturas ou grupos que foram subjugados por uma lógica moderno-colonial e capitalista. De acordo com a autora, a colonialidade busca inferiorizar o outro. Nesse contexto, as ausências não são meramente acidentais, enquanto as presenças indicam um ato político ao reivindicar o direito à visibilidade, invadindo o campo visual daqueles que, até então, ignoravam certas realidades invisíveis. Portanto, a circulação de pessoas em cadeiras de rodas em ruas desprovidas de rampas acessíveis, ou a presença de pessoas surdas em ambientes desprovidos de intérpretes, entre outras situações possíveis, desafia as percepções convencionais, gerando um olhar atento em busca de compreensão diante de situações desconhecidas e desconfortáveis.

Um aspecto crucial a ser considerado na colonialidade é o papel desempenhado pela linguagem (Gómez, 2023). Ao examinar a realidade de grupos minoritários que utilizam uma língua não hegemônica, surgem dinâmicas que refletem as relações de poder entre as línguas majoritárias e as das minorias. Esse fenômeno é especialmente relevante ao se pensar nas populações indígenas e também nas pessoas surdas. Historicamente, a Língua de Sinais (LS) tem sido desvalorizada, sendo frequentemente considerada inferior à linguagem oral. Infelizmente, tais percepções persistem até hoje, revelando uma profunda divisão na qual a LS é associada a um pensamento primitivo, incivilizado ou precário. Expressões como "pessoas surdas não conseguem pensar de forma abstrata", "não podem exercer uma profissão por serem surdas" ou "como conseguirão emprego se nem mesmo há oportunidades para ouvintes", são exemplos comuns de estereótipos que continuam a ser difundidos, destacando a necessidade de esforços contínuos para promover o reconhecimento e a inclusão das pessoas surdas e com deficiência de forma mais ampla.

Gómez (2023) identifica diversas características distintivas da comunidade surda, cada uma delas representando uma riqueza intrínseca. Essas características incluem o uso da LS, a habilidade das pessoas surdas de compartilhar informações dentro de suas comunidades devido à dificuldade de receber informações do ambiente ouvinte, a capacidade de cuidar das crianças surdas com o auxílio de adultos surdos para transmitir elementos culturais, a tendência de se agrupar em coletivos ou associações, essenciais para suas interações sociais, e uma abordagem temporal diferente, necessária para concentrar a atenção na pessoa que está se comunicando por sinais, excluindo a possibilidade de realizar outras atividades simultaneamente. Esses aspectos

constituem uma subjetividade distinta da dos ouvintes. É evidente que a comunidade surda possui uma especificidade única que molda sua perspectiva sobre a realidade e influencia sua experiência de maternidade. Ignorar essas características pode resultar em rótulos precipitados e intervenções que, em vez de promover visibilidade e reconhecimento, acabam por aumentar a vulnerabilidade desses indivíduos. Assim, fica o seguinte questionamento: como a decolonialidade contribui para o reconhecimento das práticas de resistência e insurgência dentro do contexto da educação especial?

De acordo com Ocampo-González (2022), um dos objetivos amplos da educação inclusiva é estabelecer uma teia de conexões entre diferentes identidades e seus esforços de resistência. A inclusão nos desafia a enxergar o mundo de uma nova maneira, envolvendo um processo complexo, porém crucial, de reconstrução do conhecimento, a fim de abrir caminhos para acessar as diversas realidades. Dessa forma, a resistência é uma operação que transcende os limites do político e do ontológico. Ela nos leva a explorar uma variedade de espaços e maneiras de conviver com diferentes formas de ser, projetos de conhecimento, territórios e abordagens educacionais. (Idem). Todos esses elementos se encontram e interagem em uma esfera que vai além das análises convencionais, desafiando o poder do discurso estabelecido por seu fracasso em reconhecer a diversidade dentro do paradigma educacional da educação especial. É importante destacar que a educação inclusiva não se limita a ser apenas uma versão especializada da educação, mas uma série de ações que minem, desfaçam, desobedeçam e desvinculem essa estrutura, buscando repensar seus significados e aplicações de maneiras alternativas. Uma das principais tarefas da educação inclusiva é promover "libertações" no pensamento, na identidade, no conhecimento, na compreensão e na vida, criando espaços de resistência e estabelecendo conexões entre diferentes regiões, territórios, lutas e povos por meio de ações múltiplas, contextuais e relacionais. Essa abordagem visa a construir um mundo radicalmente diferente, o que requer o desenvolvimento de novos modos de pensar e uma transformação intelectual significativa. Ao identificarmos o potencial heurístico nessa direção, podemos adotar uma abordagem abrangente que abarca diversas formas, opções, perspectivas, projetos, práticas e práxis de uma pedagogia anticapacitista.

Pensar a educação inclusiva é pensar uma pedagogia anticapacitista que visa a uma compreensão integral do outro, em que as nuances de sua diferença são reconhecidas como parte integrante de sua identidade, sem sobreposição ou subordinação de um elemento sobre o outro e combate “todas as formas de opressão da modernidade/colonialidade presente nos corpos, na linguagem, no gênero, na classe, na raça e nas identidades das pessoas com deficiência” (Waldma de Oliveira; Ivanilde de Oliveira, 2023, p. 25). Portanto, essa abordagem

não apenas reconhece a deficiência, mas também considera outras dimensões identitárias da pessoa com deficiência, como sua etnia, classe social, gênero, práticas religiosas, idioma, entre outros. Ela percebe o outro como um ser social, capaz de criar e contribuir para a cultura de forma significativa.

A educação inclusiva pressupõe uma práxis outra do viver, do sentir e do existir e que uma das atribuições finalísticas deste campo consiste na produção de desconhecidos modos de relacionamentos e dispositivos de produção da subjetividade. A práxis diária do viver se converte em um recurso chave na hora de pensar os signos do regime onto-político do inclusivo. Enquanto aparato heurístico, caracteriza-se por produzir um efeito de desobediência epistêmica, colocando nosso pensar e fazer em torno a desempenhos mentais diferentes para ler os problemas do mundo. A educação inclusiva, “neste sentido, está envolvida na reexistência; ambas reclamam um terreno que se esforça por desvincular dos princípios teóricos e dos instrumentos conceituais do pensamento ocidental” Ocampo-González (2022).

De acordo com Ocampo-González (2022), a educação inclusiva, como prática transformadora, busca criar novas formas de existência e redefinir conceitos ontológicos e semiológicos relacionados à diversidade das expressões humanas. Essa abordagem assume um compromisso contra o humanismo tradicional e se alinha a movimentos intelectuais contemporâneos, como o pós-estruturalismo, o feminismo e o anticolonialismo. A educação inclusiva promove uma mudança fundamental na maneira como vemos o mundo, incentivando a criação de repertórios intelectuais alternativos. Essa prática é descrita como "intimidade crítica", que é essencial para a construção da educação inclusiva. Envolve uma análise profunda e transformadora e utiliza o potencial da desconstrução por meio de um ato de reflexão crítica. Essa atividade intelectual reflete sobre sua própria consciência e limitações, promovendo uma compreensão mais inclusiva e abrangente da diversidade humana.

Desta forma, nota-se que a educação inclusiva, enquanto campo teórico e prático, reflete os tensionamentos da modernidade/colonialidade ao propor modelos de acesso e equidade educacional. Entretanto, sob uma lente decolonial, ela revela contradições significativas, especialmente em contextos do Sul Global, onde suas formulações frequentemente derivam de epistemologias eurocêtricas que perpetuam colonialidades do saber, do poder e do ser (Ocampo-González, 2023). A decolonialidade, nesse sentido, não é apenas uma crítica à modernidade, mas uma proposta de desmonte das estruturas que mantêm as desigualdades globais. Mignolo (2017) argumenta que a colonialidade opera como uma matriz de poder que legitima sistemas de exclusão e subalternização. Para que a educação inclusiva se alinhe com a decolonialidade, é necessário desconstruir suas bases eurocêtricas e reorientá-las para dialogar

com realidades locais e pluriversais.

Nesse sentido, o pensamento fronteiriço, conforme articulado por Mignolo, é definido como uma epistemologia que emerge das margens, nas interseções entre epistemologias coloniais e as experiências dos sujeitos subalternizados. Ele busca resistir à imposição de narrativas universais, propondo alternativas baseadas em experiências locais e histórias coloniais. Segundo Mignolo, "o pensamento fronteiriço é a singularidade epistêmica de qualquer projeto decolonial, pois se funda na experiência da colonialidade e rejeita tanto as imposições cartesianas quanto marxistas" (Mignolo, 2017, p. 16).

No campo da educação especial, o pensamento fronteiriço revela práticas de resistência e insurgência que reconfiguram o lugar da diferença e da deficiência nos sistemas educativos. Ele aponta para uma educação que não apenas inclui, mas transforma as estruturas excludentes ao abraçar a diversidade como potência epistêmica e ontológica (Ocampo-González, 2023). Um dos desafios centrais para a articulação entre educação inclusiva e decolonialidade reside na superação da colonialidade do saber, que privilegia narrativas universais e homogêneas. Como argumenta Ocampo-González (2023), a racionalidade moderna/colonial molda as interpretações mainstream sobre inclusão, frequentemente ignorando as especificidades geopolíticas e culturais do Sul Global. A transposição acrítica de modelos do Norte Global reforça hierarquias epistemológicas e obscurece alternativas locais (Ocampo-González, 2023).

A educação especial, ao ser analisada sob a ótica do pensamento fronteiriço, pode transformar-se em espaço de produção de novas subjetividades e de redefinição da ideia de humanidade. Práticas insurgentes e de resistência podem desconstruir categorias essencialistas e fixas, promovendo novas formas de relacionalidade que se alinhem com a justiça social e epistêmica (Walton, 2018). Outro aspecto importante é a colonialidade do ser, que subalterniza os corpos e as subjetividades dos indivíduos marcados pela diferença. A educação inclusiva deve, nesse sentido, atuar não apenas na integração de pessoas com deficiência, mas na desconstrução das categorias que as relegam à margem. Essa abordagem exige a construção de novos paradigmas que valorizem as vozes e saberes silenciados (Maldonado-Torres, 2007; Walton, 2018).

A colonialidade do poder, conforme identificado por Quijano (1989) e Maldonado-Torres (2007), perpetua relações desiguais entre o Norte e o Sul Global. No campo da educação especial, isso se manifesta na imposição de modelos pedagógicos e epistemológicos que frequentemente ignoram as realidades locais. A perspectiva decolonial desafia essa dinâmica ao propor a criação de sistemas educativos que emergem das epistemologias e práticas do Sul (Mignolo e Walsh, 2018). Além disso, a interseção entre educação especial e pensamento

fronteiriço também pode ser iluminada pela ética do ubuntu, conforme discutido por Walton (2018). O ubuntu, como filosofia africana de interconexão e coletividade, oferece um contraponto às narrativas individualistas da modernidade. Ele sugere uma abordagem de inclusão que valoriza as relações e as comunidades, alinhando-se com as propostas decoloniais (Walton, 2018).

Ademais, é importante reconhecer que a educação inclusiva, ao se alinhar com a decolonialidade, precisa superar os limites de um universalismo abstrato. Em vez disso, deve priorizar a singularidade das experiências locais e a multiplicidade de modos de existência. Isso implica a criação de um sistema educacional que seja sensível às histórias, culturas e resistências dos povos marginalizados (Ocampo-González, 2023). Assim, a articulação entre educação inclusiva e decolonialidade exige uma reconfiguração radical das práticas e teorias educativas. O pensamento fronteiriço oferece uma ferramenta poderosa para essa transformação, ao questionar as bases da colonialidade e propor alternativas que valorizem a pluralidade e a justiça. Essa abordagem não apenas inclui, mas transforma, promovendo uma educação verdadeiramente emancipadora e plural.

De acordo com Mantoan e Limas (2017), a perspectiva de inclusão escolar se baseia em conceitos que desencorajam a comparação entre indivíduos ao adotar a ideia de simulacro, que desafia a distinção entre modelo e cópia, entre original e reprodução. Ao estender esse conceito às instituições educacionais, especialmente às escolas, todos se tornam únicos e singulares, multiplicando-se e destacando-se na diversidade. Nessa visão educacional, cada aluno é valorizado como único e singular, não mais apenas um entre outros. Assim, a escola inclusiva é um ambiente que fomenta a criação de relações entre as pessoas que a frequentam, ao invés de ser apenas um local de reprodução, obediência e subordinação. É um espaço de aprendizagem onde se experimenta a convivência entre diversas singularidades, permitindo a liberdade de se expressar de maneira única. Nesse contexto, o papel do professor é oferecer conhecimentos atualizados e atender às curiosidades, dúvidas e desejos dos alunos. Por sua vez, cabe aos alunos utilizar essas informações, juntamente com outras disponíveis, para aprimorar sua compreensão do mundo e de si mesmos, capacitando-os a enfrentar os desafios com maior eficácia.

Ocampo-González (2022) afirma que pensar na educação inclusiva como um poder afirmativo é fundamental porque cria ações sustentadas que constroem horizontes sociais sob uma nova perspectiva. Assim, a epistemologia da educação inclusiva visa produzir insights analítico-políticos profundamente criativos e críticos, consolidando uma consciência singular de oposição por uma lente analítica decolonial. Oliveira (2023) destaca que uma pedagogia

decolonial surge da resistência de indivíduos e grupos marginalizados que enfrentam opressão no contexto do sistema moderno/colonial, manifestando expressões culturais, identitárias e educacionais diversas em relação ao padrão dominante. Esta abordagem representa um novo paradigma para compreender e interagir com o outro e com o mundo, desafiando a imposição eurocêntrica de uma cultura considerada superior, de uma identidade normativa e de um modelo educacional hegemônico. Em vez disso, propõe-se a valorização do modo de vida, das múltiplas identidades e das diversas abordagens educacionais, em um esforço para promover o respeito e a inclusão de todas as formas de pensamento, vivência e prática educativa.

Segundo Waldma de Oliveira e Ivanilde de Oliveira (2023), observa-se que, ao discutir a luta contra as diversas formas de opressão, os grupos subalternizados - como os Povos Originários, Negros, Mulheres, LGBTQIAP+ e MST - têm sido frequentemente abordados nos discursos, produções e debates relacionados ao pensamento decolonial. No entanto, nota-se uma lacuna significativa no debate sobre Educação Especial dentro desse campo teórico. Uma pedagogia anticapacitista emerge como uma demanda ética e dialógica com as diferenças, promovendo ações de justiça em relação ao outro deficiente, reconhecendo seus saberes e valorizando o princípio fundamental de sua dignidade humana e identidade. Dessa forma, essa abordagem reconhece o outro com deficiência, que historicamente foi negado, como uma pessoa humana em toda a sua singularidade.

O conceito de pensamento fronteiro, articulado por Mignolo, é uma resposta às estruturas epistemológicas da modernidade/colonialidade, situando-se fora das narrativas totalizantes e binárias do Ocidente. Ele rejeita tanto o universalismo moderno quanto a imposição de uma única verdade, oferecendo uma opção outra que emerge da experiência de exclusão e marginalização. Essa perspectiva é fundamental para repensar a educação inclusiva, especialmente no contexto do Sul Global, onde as epistemologias locais foram historicamente subalternizadas (Mignolo, 2017, p. 15-16).

No trecho destacado, Mignolo (2017) esclarece que a decolonialidade não busca um novo universal que supere paradigmas existentes, mas sim abrir espaço para uma pluralidade epistêmica que se desvincula das cronologias e hegemonias ocidentais, como a ciência newtoniana ou as teorias modernas e pós-modernas. Essa desconexão epistêmica é essencial para pensar a educação inclusiva de maneira fronteira, porque permite que práticas e saberes locais sejam reconhecidos e legitimados. Em vez de adaptar os modelos eurocêntricos de inclusão a contextos locais, o pensamento fronteiro sugere a reestruturação das epistemologias educacionais, valorizando saberes comunitários e experiências históricas coloniais.

Na educação inclusiva, essa abordagem implica não apenas incluir sujeitos historicamente excluídos, mas também reconfigurar as bases estruturais e epistêmicas que os classificam como outros. A Conferência de Bandung, citada por Mignolo, exemplifica essa lógica ao propor um desprendimento tanto do capitalismo quanto do comunismo. No contexto educacional, essa lógica exige que o foco deixe de ser apenas a integração de indivíduos em sistemas escolares que operam com categorias de poder coloniais. Em vez disso, é preciso criar um ambiente que reconheça a diversidade como um elemento constitutivo e essencial da humanidade, uma prática que o intelectual aymará Simón Yampara define como "fazer comunal" (Mignolo, 2017). O fazer comunal, promovido por Yampara, propõe que as práticas comunitárias e coletivas sejam o eixo de novas epistemologias, em oposição à lógica individualista e hierárquica da modernidade. No caso da educação inclusiva, isso significa ir além do simples acolhimento da diversidade e abordar as desigualdades estruturais que impedem a participação plena de sujeitos subalternizados. Essa abordagem se alinha com o pensamento fronteiriço, que atua nas bordas das epistemologias dominantes para promover a insurgência dos saberes subalternos e a criação de espaços educativos verdadeiramente pluriversais (Mignolo, 2017, p. 16).

Compreende-se então que o pensamento fronteiriço na educação inclusiva desafia o paradigma eurocêntrico da inclusão, oferecendo um caminho para repensar as práticas educativas de forma plural, situada e decolonial. Ele rejeita a legitimação epistêmica que depende de cronologias e narrativas universais, propondo uma inclusão que surge das práticas locais e comunitárias. Nesse sentido, ele não apenas expande o que significa "inclusão", mas também redefine as bases ontológicas e epistemológicas que estruturam a educação como um todo.

Dessa forma, pensar a educação inclusiva numa perspectiva decolonial é pensar em uma escola hospitaleira, uma vez que o pensamento decolonial e o conceito de "escola hospitaleira" de Mantoan (2022) estão intrinsecamente relacionados, pois ambos enfatizam a valorização da diversidade e a promoção da igualdade de oportunidades. O pensamento decolonial busca desafiar e dismantelar as estruturas de poder e conhecimento que perpetuam a desigualdade e a exclusão, promovendo uma educação que reconheça e valorize as diferentes histórias, culturas e conhecimentos marginalizados pela colonialidade. A "escola hospitaleira" de Mantoan se alinha com essa perspectiva ao criar um ambiente educacional que acolhe todos os alunos, independentemente de suas diferenças e necessidades. Esse conceito desafia a ideia de uma educação padronizada e homogênea, que, muitas vezes, reflete e reforça as hierarquias coloniais. Em vez disso, a escola hospitaleira promove uma abordagem inclusiva que reconhece

e valoriza a singularidade de cada estudante, garantindo seu acesso e permanência na educação. Assim, a abordagem de Mantoan ressoa com o pensamento decolonial ao promover um espaço educacional que não apenas aceita, mas celebra a diversidade, combatendo as práticas excludentes e discriminatórias. Ao criar uma escola que é verdadeiramente inclusiva e respeitosa, ela contribui para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa, em consonância com os princípios decoloniais. Mantoan (2022, p. 9) destaca a importância de uma abordagem educacional baseada no encontro e na reciprocidade, afirmando:

[e]nsinar e aprender são atos que desconhecem uma inteligência maior de uma das partes envolvidas na relação educativa. O fundamental, nesses atos, é o encontro, a reciprocidade, a relação respeitosa entre professor e o aluno, no âmbito da construção do conhecimento e das experiências vividas na cena educacional. Isso não significa negar a autoridade do professor, mas, ao contrário, fortalecê-la e ampliá-la, no sentido de não ser exercida para sancionar, para estabelecer só o que é correto e esperado.

Portanto, a educação inclusiva, como um sistema intelectual e político, visa transformar os significados e criar um novo projeto de conhecimento. Esse projeto apoia outros imaginários, visões, saberes, modos de pensamento, outras formas de ser, devir e viver em relação. Trata-se de um dispositivo de pensamento que promove ações criativas para substituir o conhecido por algo novo e desconhecido, desconectando-se do monologismo intelectual da academia tradicional. A educação inclusiva é um projeto político que examina e desafia as diversas formas de desigualdade e injustiça, e impede o desenvolvimento e a autodeterminação das pessoas. É, acima de tudo, uma sensibilidade crítica que busca uma nova epistemologia, capaz de construir esperança para as múltiplas formas de existência. Isso inclui identidades e expressões culturais marginalizadas pela modernidade, que subjuguou muitas formas de ser humano. A educação inclusiva é uma luta pela resistência, um projeto acadêmico, político e ético que combate um pensamento e uma rede de relações que destroem o tecido social, incluindo seres, saberes, terras e caminhos de pensamento e existência que obstaculizam seu progresso (Ocampo-González, 2022).

De acordo com Waldma de Oliveira e Ivanilde de Oliveira (2023), uma pedagogia decolonial não pode ser considerada universal e superior, pois tal perspectiva apenas reforçaria a hegemonia eurocêntrica. Pelo contrário, essa pedagogia deve promover o diálogo, a solidariedade e a colaboração com outros grupos subalternizados, a fim de construir abordagens educacionais diversas, adaptadas a cada contexto territorial, visando uma sociedade mais justa, inclusiva e democrática. Portanto, uma pedagogia decolonial anticapacitista deve ter suas raízes na narrativa dos grupos que foram historicamente marginalizados, como é o caso das pessoas

com deficiência, que emergem de maneira singular através de suas identidades, práticas sociais e educacionais em contextos diversos, em interação e comunhão com outros sujeitos com o objetivo de promover uma educação inclusiva.

O pensamento decolonial, embora crítico às estruturas eurocêntricas de poder e saber, não desconsidera os avanços trazidos por essas epistemologias no campo da educação inclusiva. Modelos eurocêntricos contribuíram significativamente para a criação de políticas e práticas que visam a inclusão de pessoas com deficiência em sistemas educacionais regulares, especialmente a partir da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), que reforçou o direito universal à educação. Além disso, conceitos como a diferenciação pedagógica, os planos de educação individualizada (PEI) e o uso de tecnologias assistivas são inovações importantes que nasceram de debates e pesquisas no Norte Global (Walton, 2018). Esses avanços possibilitaram o desenvolvimento de abordagens mais humanizadas e inclusivas no ensino. No entanto, o pensamento decolonial questiona a hegemonia dessas propostas ao sugerir que não são universalmente aplicáveis e, muitas vezes, ignoram as realidades culturais e materiais dos contextos do Sul Global. Portanto, a decolonialidade reconhece essas contribuições, mas propõe reorientá-las e complementá-las com epistemologias e práticas locais, permitindo que a educação inclusiva seja mais sensível às diversidades culturais e históricas (Mignolo, 2017; Ocampo-González, 2023).

No desfecho desta seção sobre educação inclusiva numa perspectiva decolonial, é fundamental ressaltar a significância do reconhecimento da alteridade da pessoa com deficiência como elemento central de uma pedagogia que transcende os limites capacitistas. Oliveira (2023) enfatiza que este reconhecimento vai além da mera identificação da exclusão imposta por uma sociedade em busca de uma padronização normativa. Ele aponta para a necessidade de considerar a pessoa com deficiência como protagonista de sua própria narrativa histórica e cultural, destacando sua capacidade de agência e sua contribuição única para a diversidade e complexidade da experiência humana. Este enfoque, ancorado numa visão decolonial, rejeita o domínio de narrativas hegemônicas e reivindica a valorização da pluralidade de vozes e vivências, fundamentais para uma educação inclusiva verdadeiramente emancipatória.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao chegarmos ao final deste estudo sobre Educação Inclusiva e Decolonialidade: Relações Possíveis, é inevitável olhar para o caminho percorrido com um senso de compromisso e esperança. A presente dissertação buscou não apenas expandir conceitos, mas também oferecer um olhar outro para práticas educacionais que são muitas vezes limitadas por visões eurocêntricas e medicalizantes. Por meio de uma análise crítica, esta pesquisa explorou como a decolonialidade pode oferecer um referencial teórico para repensar a inclusão, reconhecendo e valorizando práticas de resistência e insurgência de grupos historicamente marginalizados.

A colonialidade do ser, do saber e do poder exerce uma influência profunda e complexa na educação inclusiva ao perpetuar estruturas de exclusão e hierarquias que se refletem no modo como compreendemos e atendemos à diversidade dos alunos. A colonialidade do ser desumaniza aqueles que não se enquadram em padrões normativos, tratando-os como “outros” e invisibilizando suas identidades e subjetividades. A colonialidade do saber, por sua vez, privilegia conhecimentos eurocêntricos, desconsiderando saberes tradicionais e formas de conhecimento local, o que empobrece o currículo e desvaloriza as experiências culturais dos estudantes. Já a colonialidade do poder consolida sistemas de controle e dominação que reforçam desigualdades, organizando a escola em moldes que dificultam o acesso e a permanência de alunos com deficiência ou origens sociais e culturais diversas. Esses três pilares decoloniais revelam que a educação inclusiva exige uma transformação mais profunda do que simples adaptações; ela pede um novo olhar que desfaça as bases coloniais da exclusão e que valorize, efetivamente, a pluralidade de modos de ser e aprender.

Ao longo do estudo, verificou-se que a perspectiva decolonial contribui para uma educação inclusiva que vai além da simples integração de pessoas com deficiência em ambientes escolares. Ela propõe uma abordagem que desafia a lógica colonial hegemônica e busca valorizar os saberes locais e subalternos, criando espaços educacionais que acolhem e respeitam a diversidade cultural e epistemológica dos alunos. Assim, o conceito de pensamento fronteiriço emerge como um importante recurso para se construir práticas pedagógicas inclusivas, que não apenas promovam a participação, mas também questionem as normatividades impostas pelo pensamento colonial.

Desta forma, o pensamento decolonial é fundamental para uma educação anticapacitista, pois oferece uma crítica profunda às estruturas de poder que historicamente marginalizam e subalternizam pessoas com deficiência. Essa abordagem desafia a visão colonial de

normalidade e produtividade, que trata o corpo e a mente humana de maneira hierárquica, atribuindo valor apenas aos indivíduos que correspondem a padrões de eficiência e capacidade definidos pela lógica capitalista e eurocêntrica. Ao valorizar a pluralidade de existências e experiências humanas, o pensamento decolonial questiona o capacitismo intrínseco nas práticas educacionais, que muitas vezes buscam normalizar ou reabilitar o indivíduo com deficiência, ao invés de reconhecer suas singularidades e respeitar sua autonomia. Dessa forma, uma educação anticapacitista ancorada na perspectiva decolonial não apenas combate estigmas e estereótipos, mas promove uma transformação estrutural que visa a construção de um sistema educacional comprometido com a dignidade e o respeito às diferenças.

A relevância de uma abordagem decolonial para a educação inclusiva reside em sua capacidade de responder às questões de justiça social e inclusão de maneira mais crítica e aprofundada, e propor uma crítica aos modelos tradicionais de inclusão, propondo uma visão mais abrangente e equitativa. O modelo colonial, que há séculos se molda como práticas educativas, tende a reduzir a diversidade a uma condição que precisa ser “corrigida” ou “normalizada”, colocando os alunos com deficiência em posições de subordinação e exclusão simbólica. Em contrapartida, uma perspectiva decolonial promove uma educação que valoriza a multiplicidade de saberes, culturas e experiências, confirmando que uma verdadeira inclusão só pode ocorrer quando essas diferenças são tratadas como contribuições enriquecedoras ao ambiente escolar. A partir desta perspectiva, espera-se que práticas educacionais inclusivas possam se expandir para valorizar a singularidade de cada indivíduo, rompendo com os padrões de normalidade e abrindo caminho para uma educação realmente humanizadora e transformadora.

É importante reconhecer, porém, que o caminho para uma educação realmente inclusiva e decolonial é desafiador, e espera-se, que possa servir como ponto de partida para práticas pedagógicas mais inclusivas, críticas e engajadas, que tenham como foco a construção de ambientes de aprendizagem genuinamente acolhedores e transformadores. Nesse sentido, futuros estudos podem investigar a implementação prática de metodologias pedagógicas decoloniais em escolas, observando como essas abordagens podem transformar as experiências educativas de estudantes com deficiência.

Em vista do exposto, observa-se que uma abordagem decolonial na Educação Inclusiva não apenas desafia as estruturas opressivas da colonialidade, mas também contribui para um sistema educacional mais justo e democrático. Ao valorizar as diversidades e promover uma educação inclusiva e crítica, esta abordagem busca criar um ambiente de aprendizado que respeite e celebre as singularidades de todos os alunos, fomentando uma sociedade mais

igualitária e humana. Este trabalho busca inspirar educadores, gestores e todos os envolvidos com a educação a enxergarem a inclusão como algo que vai além da adaptação de currículos e espaços. Que a inclusão seja, sobretudo, uma prática humanizadora, que se comprometa a ver o aluno não apenas como parte de uma estatística, mas como um ser pleno de potencial, cuja experiência de vida é enriquecida pela sua própria diversidade.

Ao encerrar este estudo, emerge o "esperançar" freireano como inspiração para a continuidade da reflexão sobre a decolonialidade na educação inclusiva. Mais do que um mero esperar por transformações, o esperançar implica agir e construir ativamente uma educação que acolha e valorize as diversidades, desafiando as normas excludentes e erguendo espaços onde todos tenham voz, pertencimento e a oportunidade de florescer. Assim como Freire defendeu, essa esperança ativa exige o compromisso de educadores, estudantes e gestores na criação de um ambiente de aprendizagem comprometido com a justiça social e a dignidade humana. Que as futuras pesquisas e práticas ampliem esses diálogos, transformando a educação em um terreno de resistência e transformação, onde o esperançar se manifesta no empenho por uma sociedade mais equitativa e solidária.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Tatiana Lima de. História da institucionalização de crianças e adolescentes no Brasil. **Revista Santa Rita**, São Paulo, v. 8, p. 20-29, 15 jun. 2013. Disponível em: <https://santarita.br/wp-content/uploads/2019/05/revistasrita-15.pdf#page=20>. Acesso em: 24 jan. 2023.
- ANCHIETA, José de. **Cartas inéditas**. Instituto Histórico e Geográfico de São Paulo. Edição Comemorativa do 4º Centenário. São Paulo: Typographia da Casa Eclectica, 1900.
- ARANHA, Maria Salete Fábio. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. **Revista do Ministério Público do Trabalho**, Brasília, v. 11, n. 21, p. 160-173, 2001. Disponível em: <https://claudialopes.psc.br/wp-content/uploads/2021/08/Paradigmas.pdf>. Acesso em: 07 fev. 2023.
- BEAL, Richard H. Disabilities from head to foot in Hittite civilization. *In*: Laes, Christian. **Disability in antiquity**. London: Routledge, 2016. p. 53-62.
- BONNICI, Thomas. Introdução ao estudo das literaturas pós-coloniais. **Mimesis**, Bauru, v. 19, n. 1, p. 07-23, 1998. Disponível em: https://secure.unisagrado.edu.br/static/biblioteca/mimesis/mimesis_v19_n1_1998_art_01.pdf. Acesso em: 09 abr. 2023.
- BRASIL. Presidência da República Casa Civil. **Constituição Política do Império do Brasil**. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1824. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=81F1872FEA23E5C7068F6BCDFC856F05.node1?codteor=1184512&filename=Avulso+-PL+4186/1977. Acesso em: 05 mai. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação: orientação a professores. *In*: Organização: Denise de Souza Fleith. Brasília, DF, 2007.
- BRASIL. Senado Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 04 mai. 2023.
- BRASIL, Presidência da República. **Decreto nº 3.298**, de 20 de dezembro de 1999. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 21 dez. 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D3298.htm. Acesso em: 05 mai. 2023.
- BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 11.793, de 23 de novembro de 2023**. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Novo Viver sem Limite. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 nov. 2023. Disponível em: <https://www.in.gov.br>. Acesso em: 17 nov. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº

5.692, de 11 de agosto de 1971. Brasília, DF: Presidência da República, 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 05 mai. 2023.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei nº 10.436**, de 24 de abril de 2002. Reconhece a Língua Brasileira de Sinais como meio legal de comunicação e expressão e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 abr. 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm. Acesso em: 06 maio 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação**: razões, princípios e programas. Brasília, DF: MEC, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>. Acesso em: 6 maio 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 2.678**, de 26 de novembro de 2002. Aprova as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 27 nov. 2002. Seção 1, p. 37. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port2678.pdf>. Acesso em: 06 maio 2023.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Portaria Interministerial nº 477**, de 11 de agosto de 1977. Disponível em: http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=81F1872FEA23E5C7068F6BCDFC856F05.node1?codteor=1184512&filename=Avulso+-PL+4186/1977. Acesso em: 04 maio 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei Federal n. 9394/96**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Brasília, 1996. Disponível em: [L9394](#). Acesso em: 01 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 01 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes para o Atendimento Educacional Especializado (AEE)**. Brasília, DF, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=428-diretrizes-publicacao&Itemid=30192. Acesso em: 01 ago. 2023.

BRASIL. Advocacia-Geral da União - AGU **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 25 jul. 2023.

CAHEN, Michel. O que pode ser e o que não pode ser a colonialidade: uma abordagem “pós-pós-colonial” da subalternidade. *In*: CAHEN, Michel; BRAGA, Ruy (org.). **Para além do pós(-)colonial**. São Paulo: Alameda Editorial, 2018. p. 31-73. ISBN 9788579395291

CALAINHO, Daniela Buono. Jesuítas e medicina no Brasil colonial. **Tempo**, Rio de Janeiro, nº 19, p. 61-75, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tem/a/qXjqFSzvp6VymndWw4QtFKN/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 01 nov. 2024.

CAMPOS, Sonia Marsela Rojas. Discapacidad en clave decolonial: Una mirada de la diferencia. **Revista de Estudos AntiUtilitaristas e PosColoniais**, v. 5, n. 1, p. 175-202, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/realis/article/view/8836>. Acesso em: 10 fev. 2024.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Direito à educação, diversidade e educação em direitos humanos. **Educação & Sociedade**, 2012, p. 715-726. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/phjDZW7SVBf3FnfNL4mJywL/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 jul. 2023.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago & GROSGOQUEL, Ramon (2007). “Prólogo. Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico”. In CASTRO-GÓMEZ, Santiago & GROSGOQUEL, Ramon (coords.) **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre, Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.

COMA, José Manuel Reverte. Medicinas Primitivas, Paleomedicina y Paleopatología. **Munibe**, [s. l.], p. 63-79, 1992. Disponível em: <http://www.aranzadi.eus/fileadmin/docs/Munibe/1992063079.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2023.

COSTA, Daniel Marques; HATTGE, Morgana Domênica. Práticas discursivas da Educação Especial no Brasil. **Revista Signos**, v. 42, n. 2, 2021. Disponível em: <https://www.univates.br/revistas/index.php/signos/article/view/2888>. Acesso em: 21 out. 2022.

COSTA, Ives Leocelso Silva. A transição da idade média para a idade moderna: uma análise crítica. **Revista Tempo de Conquista**, v. 19, p. 1-14, 2017. Disponível em: https://www.academia.edu/42767731/A_Transi%C3%A7%C3%A3o_da_Idade_M%C3%A9dia_pra_a_Idade_Moderna_Uma_An%C3%A1lise_Cr%C3%ADtica. Acesso em: 20 out. 2022.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de pesquisa**, 2002, 116: 245-262. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/x6g8nsWJ4MSk6K58885J3jd/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 jul. 2023.

DAVID, Rosalie. Egyptian medicine and disabilities: from pharaonic to Greco-Roman Egypt. In: LAES, Christian (org.). **Disability in antiquity**. Londres: Routledge, 2016. p. 91-105. p. 91-105.

SOUZA, Iara Antunes; RIBEIRO, Karine Lemos Gomes; CARVALHO, Daniele Aparecyda Vali. Feminismo decolonial e mulheres com deficiência: novos direitos e vulnerabilidades. **Revista Direitos Fundamentais e Alteridade**, v. 5, n. 1, p. 136-162, 2021. Disponível em: <https://cadernosdoceas.ucsal.br/index.php/direitosfundamentaisealteridade/article/view/931>. Acesso em: 20 nov. 2023

DÍAZ, Sharon *et al.* Deconstrucción del sujeto de la discapacidad desde la perspectiva decolonial. In: DANIEL, Paula Mara; PÉREZ RAMÍREZ, Berenice; YARZA DE LOS RÍOS, Alexander (Comp.). **¿Quién es el sujeto de la discapacidad?** Exploraciones, configuraciones

y potencialidades. 1. ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, p.35-70, 2021.

DÍAZ, Sharon. Entramados de la dominación colonial: Encuentros entre la producción de la raza y la “discapacidad”. *In*: DANIEL, P. M. *et al.* **Decolonialidad y discapacidad: nuevos horizontes de sentido**. 1a ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO; Uruguay: UDELAR- Universidad de la República, 2023. Cap. 3.

DINIZ, Debora; BARBOSA, Livia; SANTOS, Wederson Rufino dos. Deficiência, direitos humanos e justiça. **Sur. Revista Internacional de Direitos Humanos**, v. 6, p. 64-77, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sur/a/fPMZfn9hbJYM7SzN9bwzysb/?lang=pt#> Acesso em: 26 jul. 2023.

DIRTH, Thomas P.; ADAMS, Glenn A. Decolonial theory and disability studies: On the modernity/coloniality of ability. **Journal of Social and Political Psychology**, v. 7, n. 1, p. 260-289, 2019. Disponível em: <https://jspp.psychopen.eu/index.php/jspp/article/view/5117/5117.pdf> Acesso em: 20 jan. de 2024

DUSSEL, Enrique. **1492: o encobrimento do outro: a origem do mito da modernidade**. Tradução de Jaime A. Clasen. X ed. Vol. X. Petrópolis: Vozes, 1993.

DUSSEL, Enrique. Europa, modernidad y eurocentrismo. *In*: LANDER, Edgardo (Org.). **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2000. p. 41-53. Disponível em: https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100708040738/4_dussel.pdf. Acesso em: 1 mar. 2024.

DUK, Cynthia. **Educar na diversidade: material de formação docente**. 3. ed. Brasília: Ministério da Educação, , 2006. 266 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/educarnadiversidade2006.pdf>. Acesso em: 06 maio 2023.

FERNANDES, Sueli; MOREIRA, Laura Ceretta. Políticas de educação bilíngue para surdos: o contexto brasileiro. **Educar em Revista**, p. 51-69, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/zJRcjrZgSfFnKpbqTDh7ykK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 07 dez. 2022.

FERRARI, Marcela Beatriz. Feminismos descoloniales y discapacidad: hacia una conceptualización de la colonialidad de la capacidad. **Nómadas**, n. 52, p. 115-131, 2020. Disponível em: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-75502020000100115. Acesso em: 06 nov. 2022

FIGUEIREDO, Carlos. Estudos Subalternos: uma introdução. **Revista Raído**, v. 4, n. 7, p. 83-92, 2010. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/Raido/article/view/619>. Acesso em: 06 nov. 2022

FIGUEIRA, Emílio. **As pessoas dom Deficiência na história do Brasil: uma trajetória de silêncio e gritos!**. 4. ed. rev. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2021. Disponível em:

<https://play.google.com/books/reader?id=8DsQEAQAQBAJ&pg=GBS.PT2&hl=pt>. Acesso em: 19 jan. 2023.

FOUCAULT, Michel. **História da loucura na Idade Clássica**. Tradução de José Teixeira Coelho Netto. Revisão de Antonio de Pádua Danesi. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 1972.

FUNTOWICZ, Silvio; RAVETZ, Jerry. Ciência pós-normal e comunidades ampliadas de pares face aos desafios ambientais. **História, ciências, saúde-Manguinhos**, v. 4, p. 219-230, 1997. Disponível em <https://www.scielo.br/j/hcsm/a/5R7X43J9DXT7TZsy8pxp3hR/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 jan. 2024

GANDELMAN, Luciana Mendes. A Santa Casa da Misericórdia do Rio de Janeiro nos séculos XVI a XIX. **História, Ciências, Saúde-Manguinhos**, v. 8, p. 613-630, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/hcsm/a/CX5BXnKtBYtVvCXVrZjZMzP/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 out. 2022

GALLERT, Cláudia; PERTILE, Eliane Brunetto. Decreto nº 10.502/2020: a “nova” política de Educação Especial. **Revista de Educação Pública**, v. 31, p. 1-22, 2022. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/12764> Acesso em: 14 nov. 2023

GESCO. Grupo de estudios sobre colonialidad. **Estudios decoloniales: un panorama general**. KULA, Buenos Aires: Antropólogos del Atlántico Sur, p. 8-21, 2012

GESSER, Marivete; BLOCK, Pamela; MELLO, Anahí Guedes de. Estudos da deficiência: interseccionalidade, anticapacitismo e emancipação social. *In*: GESSER, Marivete; BÖCK, Geisa Letícia Kempfer; LOPES, Paula Helena (Orgs.). **Estudos da deficiência: anticapacitismo e emancipação social**. Curitiba: CRV, p. 17-36, 2020.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GÓMEZ, Ana Paula. Estética y "discapacidad": elementos para la construcción de un diálogo visual pluriversal. *In*: DÍAZ, Sharon; GÓMEZ, Ana Paula; MÍGUEZ, María Noel (coord.). **Decolonialidad y discapacidad: nuevos horizontes de sentido**. 1. ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO; Uruguay: UDELAR - Universidad de la República, 2023. p. 97-114.

GROSGOUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. **Revista crítica de ciências sociais**, n. 80, p. 115-147, 2008. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/periferia/article/view/3428>. Acesso em: out. 2023.

HANSEN, João Adolfo. Educando príncipes no espelho. *In*: RIZZINI, Irene (org.). **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 61-98.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 3. ed. rev. Campinas: Autores Associados Ltda., 2017.

JESUS, Marcus Mendonça Gonçalves de; PEREIRA, Erick Wilson. Infanticídio indígena no

Brasil: o conflito entre o direito à vida e à liberdade cultural e religiosa dos povos indígenas. **Revista de Ciências Jurídicas, Fortaleza**, v. 22, n. 1, p. 353-380, jan/ abr. 2017. Disponível em: <https://ojs.unifor.br/rpen/article/view/5231/pdf>. Acesso em: 20 jan. 2023.

KELLENBERGER, Edgar. Mesopotamia and Israel. *In*: LAES, Christian. **Disability in Antiquity**. Routledge, 2016. p. 63-76.

LAES, Christian. Ancient Persia and silent disability Omar Coloru. *In*: LAES, Christian. **Disability in Antiquity**. Routledge, 2016. p. 77-90.

LEÃO, Gabriel Bertozzi de Oliveira e Sousa; SOFIATO, Cássia Geciauskas. A Educação de Cegos no Brasil do Século XIX: Revisitando a História. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 25, ed. 2, p. 283-300, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/PPPVfR9HFTmgxyDW7MsNwTw/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 9 jan. 2023.

LUNARDI, Márcia Lise; CAMARGO MACHADO, Fernanda. Discursos sobre a surdez: problematizando as normalidades. **Revista Educação Especial**, n. 30, 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4087>. Acesso em: 30 jun. 2024

MALDONADO-TORRES, Nelson. La topología del ser y la geopolítica del saber: modernidad, imperio, colonialidad. *In*: SCHIWY, Freya; MALDONADO-TORRES, Nelson (orgs.). **(Des)colonialidad del ser y del saber**: (videos indígenas y los límites coloniales de la izquierda) en Bolivia. Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2006. p. 63-91.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. *In*: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón (orgs.). **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos; Pontificia Universidad Javeriana, 2007. p. 127-167.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Integração x Inclusão: Escola (de qualidade) para Todos. Universidade Estadual de Campinas, **Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diversidade-LEPED/UNICAMP**, 1993. Disponível em: http://www.mpggo.mp.br/portalweb/hp/41/docs/integracao_x_inclusso_escola_de_qualidade_para_todos.pdf Acesso em: 11 jun. 2023.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Editora Moderna, 2006.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão, diferença e deficiência: sentidos, deslocamentos, proposições. **Revista Inclusão Social**, v. 10, n. 2, 2017. Disponível em: <https://revista.ibict.br/inclusao/article/view/4030> Acesso em: 02 jul. 2023

MARCHESAN, Andressa; CARPENEDO, Rejane Fiepke. Capacitismo: entre a designação e a significação da pessoa com deficiência. **Revista Trama**, v. 17, n. 40, p. 45-55, 2021. Disponível em: <https://saber.unioeste.br/index.php/trama/article/view/26199> Acesso em: 27 jul. 2023.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira; SOUSA, Sandra M. Zákia L. **Inclusão escolar e**

educação especial: considerações sobre a política educacional brasileira. *Estilos da Clínica*, São Paulo, v. 5, n. 9, p. 96-108, 2000.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação Especial no Brasil:** história e políticas públicas. 6. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

MEEKOSHA, Helen. Decolonising disability: Thinking and acting globally. *Disability & Society*, v. 26, n. 6, p. 667-682, 2011. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09687599.2011.602860>. Acesso em: 23 ago. 2024.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação Especial, Marília*, v. 19, n. 2, p. 259-276, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v19n2/07.pdf>. Acesso em: 04 mar. 2023.

MILBURN, Olivia. Disability in ancient China. In: LAES, Christian (org.). **Disability in Antiquity**. Routledge, 2016. p. 122-134.

MILES, M. India: demystifying disability in Antiquity. In: LAES, Christian (org.). **Disability in Antiquity**. Routledge, 2016. p. 106-121.

MIGNOLO, Walter D.. Colonialidade: o lado mais obscuro da modernidade. *Revista brasileira de ciências sociais*, v. 32, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/nKwQNPrx5Zr3yrMjh7tCZVk/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 12 maio 2023.

MIGNOLO, Walter. D.. Desafios decoloniais hoje. *Revista Epistemologias do Sul*, v. 1, n. 1, p. 12-32, 2017. Disponível em: <https://revistas.unila.edu.br/epistemologiasdosul/article/view/772>. Acesso em: 12 maio 2023.

MIGNOLO, Walter D.; BRUSSOLO VEIGA, Isabella. Desobediência Epistêmica, Pensamento Independente e Liberdade Decolonial. *Revista X*, v. 16, n. 1, p. 24-53, 2021. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/78142> Acesso em: 12 maio 2023.

MIGNOLO, Walter D.. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. *Cadernos de Letras da UF*, Niterói, n. 34, p. 287-324, 2008. Disponível em: https://professor.ufop.br/sites/default/files/tatiana/files/desobediencia_epistemica_mignolo.pdf. Acesso em: 12 maio 2023.

MIGNOLO, Walter D.. **Histórias locais/projetos globais:** colonialidade, pensamento liminar e saberes subalternos. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2003.

MIGNOLO, Walter D.; WALSH, Catherine E. **On decoloniality:** Concepts, analytics, praxis. Duke University Press, 2018.

MOISES, Ronaldo Rodrigues; STOCKMANN, Daniel. A pessoa com deficiência no curso da história: aspectos sociais, culturais e políticos. *History of Education in Latin America-HistELA*, v. 3, p. e20780-e20780, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/histela/article/view/20780>. Acesso em: 23 nov. 2022.

MONTEIRO, Carlos Henrique Medeiros *et al.* Pessoa com deficiência: a história do passado ao presente. **Revista Internacional de apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad y multiculturalidad**, v. 2, n. 3, p. 221-233, 2016. Disponível em:

<https://www.redalyc.org/journal/5746/574660899019/html/>. Acesso em: 20 dez. 2022.

MORÁN, Juan Andrés Pino; TISEYRA, María Victoria. Encuentro entre la perspectiva decolonial y los estudios de la discapacidad. **Revista Colombiana de Ciencias Sociales**, v. 10, n. 2, p. 497-521, 2019. Disponível em:

<https://revistas.ucatolicaluisamigo.edu.co/index.php/RCCS/article/view/2893/pdf>. Acesso em: 24 ago. 2024.

MOREIRA, Juliano. Notícia sobre a evolução da assistência a alienados no Brasil (1905). **Revista Latinoamericana de Psicopatología Fundamental**, São Paulo, v. 14, ed. 4, p. 728-768, dezembro 2011. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rlpf/a/XWnPsxmrnXtXmt8nm6wFRjy/?lang=pt>. Acesso em: 10 jan. 2023.

MORI, Nerli Nonato Ribeiro. O Corcunda de Notre-Dame: grotesco, sublime e deficiência na idade média. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 9, n. 34, p. 199-210, 2009. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639588>. Acesso em: 10 out. 2022.

NDLOVU, Sibonokuhle. Access into professional degrees by students with disabilities in South African higher learning: A decolonial perspective. **African Journal of Disability**, v. 8, n. 1, p. 1-12, 2019. Disponível em: <https://ajod.org/index.php/ajod/article/view/514/1067>
Acesso em: 25. jun. 2024.

Organização das Nações Unidas (ONU). **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Nova York: Nações Unidas, 2006. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 4 mar. 2023.

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

Conferência mundial sobre educação para todos. Declaração de Jomtien. Jomtien, 1990.

Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000902/090298por.pdf>. Acesso em: 4 mar. 2023.

Organização das Nações Unidas (ONU). **Declaração Universal dos Direitos Humanos**.

Paris, 10 dez. 1948. Disponível em: <http://www.dudh.org.br/wp-content/uploads/2009/06/DUDH.pdf>. Acesso em: 4 mar. 2023.

OCAMPO-GONZÁLEZ, Aldo *et al.* Descolonizar la educación inclusiva, producir otros hábitos mentales. **Folios**, n. 57, p. 237-253, 2023. Disponível em:

http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0123-48702023000100237&script=sci_arttext. Acesso em: 05 mar. 2024

OCAMPO-GONZÁLEZ, Aldo. Epistemología de la educación inclusiva. **Revista Internacional de Investigación en Educación**, n. 15, 2022. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/369011532_Epistemologia_de_la_educacion_inclusiva

va. Acesso em: 13 maio 2025

OLIVEIRA, Waldma Maíra Menezes de; OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. Rupturas com a colonialidade do ser deficiente: por uma pedagogia decolonial anticapacitista nos preceitos de Paulo Freire. **Revista de Educação Interterritórios**. v. 9, n. 18. 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/interterritorios/article/view/258979>. Acesso em: 14 set. 2024.

OLIVEIRA, Waldma Maíra Menezes de. Por uma pedagogia decolonial Surda: o sinalizar do outro nos preceitos de Enrique Dussel. **Revista Cocar**, p. 1-20. 2024. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/8326>. Acesso em: 15 set. 2024.

Organização dos Estados Americanos (OEA). **Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas com Deficiência**. Guatemala. 1999. Disponível em: <https://www.oas.org/juridico/portuguese/treaties/a-65.htm>. Acesso em: 4 mar. 2023.

PEREIRA, Jaquelline de Andrade; SARAIVA, Joseana Maria. Trajetória histórico social da população deficiente: da exclusão à inclusão social. **SER Social**. Brasília, v. 19, n. 40, p. 168-185, 2017. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/SER_Social/article/view/14677. Acesso em: 19 jan. 2023.

PEREIRA, MÁRCIO. A História da Pessoa com Deficiência. *Ciências Gerenciais em Foco*, v. 8, n. 5, 2018. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/cgf/article/view/3149>. Acesso em: 3 mar. 2023.

PICCOLO, Gustavo Martins; MENDES, Enicéia Gonçalves. Contribuições a um pensar sociológico sobre a deficiência. **Estudos Sociológicos**. São Paulo, v. 25, n. 46, p. 187-207, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/qGCqpQ4xNn3fkNQ48DZrxZj/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 07 maio 2023.

PICCOLO, Gustavo Martins. Por que devemos abandonar a ideia de educação inclusiva. **Educação & Sociedade**, v. 44, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/ywPj7Z3kdhmL5PLtQhN63hv/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 07 maio 2023.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter; QUENTAL, Pedro de Araújo. Colonialidade do poder e os desafios da integração regional na América Latina. **Polis**, v. 31, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.cl/pdf/polis/v11n31/art17.pdf>. Acesso em: 08 dez. 2023.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad y modernidad/racionalidad. **Perú indígena**, v. 13, n. 29, p. 11-20, 1992. Disponível em: <https://www.lavaca.org/wp-content/uploads/2016/04/quijano.pdf>. Acesso em: 20 set. 2023.

REED-SANDOVAL, Amy; SIRVENT, Roberto. Disability and the decolonial turn: Perspectives from the Americas. **Disability and the Global South**, v. 6, n. 1, p. 1553-1561, 2019. Disponível em: https://dgsjournal.org/wp-content/uploads/2019/04/06_01_00.pdf. Acesso em: 30 set. 2024.

RESTREPO, Eduardo; ROJAS, Axel. **Inflexão decolonial**: fontes, conceitos e questionamentos. 1. ed. Popayán: Universidad del Cauca, 2010.

ROCHA, Luiz Renato Martins da; MENDES, Eniceia Gonçalves; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Políticas de Educação Especial em disputa: uma análise do Decreto N° 10.502/2020. **Praxis educativa**, v. 16, 2021. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/17585>. Acesso em: 27 jul. 2023

SANTOS, Keisyani da Silva; MENDES, Enicéia Gonçalves. Ensinar a todos e a cada um em escolas inclusivas: a abordagem do ensino diferenciado. **Revista Teias**, v. 22, n. 66, p. 40-50, 2021. Disponível em: <https://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/57138>. Acesso em: 27 jul. 2023.

SANTOS, Herminio Tavares Sousa dos. Educação, Surdez e o Mito da Modernidade: Educación, Sordera y el Mito de la Modernidad. **Revista Cocar**, n. 24, 2024. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/8280>. Acesso em: 30 set. 2024

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão**: Construindo uma sociedade para todos. 7ª. ed. Rio de Janeiro: WVA Editora e Distribuidora c\Ltda, 2006.

SHIMAZAKI, Elsa Midori; MORI, Nerli Nonato Ribeiro. Fundamentos da educação especial: atendimento educacional especializado no contexto da educação básica. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 1, p. 31-39, 1993.

SILVA, Otto Marques da. **A epopéia ignorada**: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje. São Paulo: Centro São Camilo de Desenvolvimento em Administração da Saúde, 1987.

SILVA, Renata Prudencio da. Medicina, educação e psiquiatria para a infância: o Pavilhão-Escola Bourneville no início do século XX. **Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental**, v. 12, p. 195-208, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rlpf/a/rRTgPyRJmJWGHQt5jwQBKFH/>. Acesso em: 20. nov. 2023

SILVA, Fabrício Pereira da; BALTAR, Paula; LOURENÇO, Beatriz. Colonialidade do saber, dependência epistêmica e os limites do conceito de democracia na América Latina. **Revista de Estudos e Pesquisas sobre as Américas**, v. 12, n. 1, 2018. Disponível em: file:///D:/Downloads/Colonialidade_do_Saber_Dependencia_Epistemica_e_os.pdf Acesso em: 11 abr. 2024

SOUZA, Rosa Fátima de. Inovação educacional no século XIX: a construção do currículo da escola primária no Brasil. **Cadernos Cedes**, v. 20, p. 9-28, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/rTX58kXfdPkX5yXv6jMtPLJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 abr. 2023.

SOUZA, Lynn Mário Trindade Menezes de; DUBOC, Ana Paula Martínez. De-universalizing the decolonial: between parentheses and falling skies. **Gragoatá**, v. 56, pág. 876-911, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/gragoata/article/view/51599>. Acesso em: 19 maio 2024.

STASIAK-CIEŚLAK, Beata. Historiography of the development of the automotive industry dedicated to drivers with disabilities. **The Archives of Automotive Engineering–Archiwum Motoryzacji**, v. 98, n. 4, 2022. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/366705555_Historiography_of_the_development_of_the_automotive_industry_dedicated_to_drivers_with_disabilities. Acesso em: 20 jul. 2023.

TAVARES, Lídia Mara Fernandes Lopes; SANTOS, Larissa Medeiros Marinho dos; FREITAS, Maria Nivalda Carvalho. A Educação Inclusiva: Um estudo sobre a formação docente. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 22, p. 527-542, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/NPXMqY7W5L7jRr6DwDCLZBw/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 27 jul. 2023.

TELLO, Cláudia B.; DANIEL, Paula M. Divergentes: processos identificatórios e modos de produção de sentidos. *In*: TELLO, Cláudia B.; DANIEL, Paula M. (coord.). **Descolonialidade, identidades divergentes e intervenções**. La Plata: Editorial da Universidade de La Plata, 2020. p. 13-19

UREÑA, Carolyn. Decolonial embodiment: Fanon, the clinical encounter, and the colonial wound. **Disability and the Global South**, v. 6, n. 1, p. 1640-1658, 2019. Disponível em: https://dgsjournal.org/wp-content/uploads/2019/04/06_01-05.pdf. Acesso em: 27 ago. 2024.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre princípios, política e prática em educação especial**. Salamanca, Espanha, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2023.

WALSH, Catherine. Las geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Entrevista a Walter Mignolo. **Polis. Revista Latinoamericana**, n. 4, 2003. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/305/30500409.pdf>. Acesso em: 05 dez. 2023.

WALSH, Catherine; OLIVEIRA, Luiz Fernandes; CANDAU, Vera Maria. Colonialidade e pedagogia decolonial: Para pensar uma educação outra. **Education Policy Analysis Archives**, 2018. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/3874>. Acesso em: 05 jul. 2024.

Walton, Elizabeth. Decolonising (Through) Inclusive Education? **Educational Research for Social Change (ERSC)**, vol. 7, edição especial, pp. 31-45, 2018. Disponível em: <https://scielo.org.za/pdf/ersc/v7nspe/04.pdf>. Acesso em: 05 jul. 2024.

ZENI, Maurício. Os cegos no Rio de Janeiro do segundo reinado e começo da república. Orientadora: Profa. Dra. Martha Campos Abreu. 2005. 382 p. Tese (Doutorado em História) - Universidade Federal Fluminense, Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Niterói, 2005. Disponível em: http://antigo.ibr.gov.br/images/conteudo/AREAS_ESPECIAIS/MEMORIA/acervo_bibliografico/teses/ZENI_Mauricio_Os_cego_no_Rio_de_Janeiro_Salvo_Automaticamente.pdf. Acesso em: 7 jan. 2023.