

## ***Estudos decoloniais e a educação inclusiva: uma solução possível no desafio das estruturas de poder nas práticas educacionais***

DECOLONIAL STUDIES AND INCLUSIVE EDUCATION: A POSSIBLE SOLUTION TO THE CHALLENGE OF POWER STRUCTURES IN EDUCATIONAL PRACTICES

*Renata Maranhão Caldas \**  
*Cristiane Navarrete Tolomei \*\**

### **RESUMO**

Este texto propõe refletir metodologias inovadoras que contemplem os estudos decoloniais como uma práxis de oposição ao sistema-mundo moderno/colonial na educação inclusiva. Para isso, verificamos como uma ontologia centralizadora invisibiliza e subalterniza pessoas com deficiência, resultando em um modelo social capacitista e excluente na educação inclusiva no Brasil. Diante disso, discorremos sobre as implicações da colonialidade no domínio da educação inclusiva para, em seguida, a partir de uma perspectiva decolonial, apresentar os elementos que circundam uma pedagogia decolonial para promover uma educação inclusiva, especialmente, no que diz respeito à educação e inclusão das pessoas com deficiência.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação inclusiva; Estudos decoloniais; Pedagogia decolonial; Práticas educacionais.

---

\* Graduada em Ciências Contábeis pela Faculdade Estácio de São Luís (2014), Maranhão, Brasil; Pedagoga pela Universidade Federal do Maranhão – UFMA/MA, São Luís, Maranhão, Brasil; Mestra em Cultura e Sociedade pelo Programa de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade, da Universidade Federal do Maranhão – PGCULT/UFMA/MA, São Luís, Maranhão, Brasil; Graduanda em Linguagens pela Faculdade Sesi de Educação – FASESP/SP, São Paulo, São Paulo, Brasil; Membra do Grupo de Pesquisa Marginalia Decolonial (CNPq). renatamaranhao@outlook.com. http://lattes.cnpq.br/9686847085298703.

\*\* Professora da Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, da Universidade Federal de São Paulo - EFLCH/UNIFESP/SP, São Paulo, São Paulo, Brasil; Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade, da Universidade Federal do Maranhão – PGCULT/UFMA/MA, São Luís, Maranhão, Brasil. Bolsista de Produtividade do CNPq - nível 2 (Chamada CNPq N 09/2022). Líder do Grupo de Pesquisa Marginalia Decolonial (CNPq). cristianetolomei@gmail.com. http://lattes.cnpq.br/7094193706249489. https://orcid.org/0000-0001-7017-0943.

## ABSTRACT

This text proposes to reflect innovative methodologies that consider decolonial studies as a praxis of opposition to the modern/colonial world system in inclusive education. To this end, we verified how a centralizing ontology makes people with disabilities invisible and subordinate, resulting in an ableist and exclusionary social model in inclusive education in Brazil. In view of this, we discuss the implications of coloniality in the field of inclusive education and then, from a decolonial perspective, present the elements that surround a decolonial pedagogy to promote inclusive education, especially with regard to education and inclusion. of people with disabilities.

**KEYWORDS:** Inclusive education; Decolonial studies; Decolonial pedagogy; Educational practices.

## Introdução

A educação brasileira, desde o período colonial, é marcada pelo elitismo e exclusão, fundamentada num sistema de dominação que busca controle econômico e territorial, gerando a exclusão social. Nesse sentido, apontar como as epistemologias modernas, as quais os sujeitos historicamente marginalizados, oprimidos e subalternizados da sociedade brasileira foram imersos em lógicas opressoras e monoculturalistas, tendo seus saberes e cosmovisões negados, contribui para desvelar realidades invisibilizadas, de enfrentamento crítico ao paradigma moderno/colonial e as relações de colonialidade formadas nos movimentos hegemônicos mundiais, forjados desde o processo de conquista das Américas.

Ademais, de forma mais pontual, a razão colonial perpetuou estigmas sociais excludentes, reforçando a segregação da pessoa com deficiência<sup>1</sup> no ambiente educacional, uma vez que as sociedades modernas se constituíram a partir da lógica do capitalismo colonial e

---

1 Pessoa com deficiência é aquela que tem impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial (LBI, 2015).

eurocêntrico, ou seja, que se fundamentaram em favorecimento do capital privado e do poder hegemônico, pautado no exclusivismo sociocultural; e determinaram, por meio de configurações biologizadas, o conceito de “normal” mediante à necessidade do Estado. Desse modo, por meio da “ciência” foram elaboradas estratégias de controle que hierarquizam, hegemonizam e invisibilizam o outro.

Isto posto, segundo Aníbal Quijano (2009, p.113), “[...] a ‘corporalidade’ é o nível decisivo das relações de poder”, assim, a forma como as diferenças são ressaltadas através do discurso naturalista, é uma constatação de como ele foi instituído a fim de inferiorizar. Sabemos que a colonialidade<sup>2</sup> se dá através da correlação existente entre a ideia de raça e as configurações do modo de produção capitalista, isto é, “[...] na exploração, é o ‘corpo’ que é usado e consumido no trabalho” (QUIJANO, 2010, p. 126). Nesse entendimento, a pessoa com deficiência é considerada, dentro desse cenário, incapacitada de realizar práticas sociais como as dos corpos-hegemônicos, sendo tratada como inferior.

O modelo ocidental/moderno, imposto como universal, salienta “[...] um tipo de particularismo que se estabelece como hegemônico e se apresenta como desincorporado, sem pertencimento a qualquer localização geopolítica e desinteressado” (BERNARDINO-COSTA, 2018, p. 125). Por conseguinte, concebe o “outro” como incapaz dentro de uma classificação hierarquizada, daí a dificuldade, até mesmo preconceito, da sociedade atual lidar com as peculiaridades e potencialidades da pessoa com deficiência.

Diante disso, discorremos sobre as implicações da colonialidade no domínio da educação inclusiva no Brasil para, em seguida, a partir de uma perspectiva decolonial, apresentar os elementos que circundam uma

---

2 Lógica global de desumanização que é capaz de existir até mesmo na ausência de colônias formais (MALDONADO-TORRES, 2018).

pedagogia decolonial para promover uma educação inclusiva, especialmente, no que diz respeito à educação e inclusão das pessoas com deficiência. Sugerimos, assim, um giro epistemológico acerca de estratégias e práticas pedagógicas decoloniais, ancorando nosso pensamento na pedagogia transgressora a partir de Abya Yala<sup>3</sup>.

## **1. Padrões coloniais e alteridade deficiente: reflexões na educação especial inclusiva**

A partir da perspectiva dos estudos decoloniais, desenvolvemos a ideia de que a educação inclusiva deve ser pensada segundo uma visão crítica, levando em consideração o contexto histórico e social no qual ela está inserida, destacando as desigualdades que, historicamente, estabelecem-se no sistema educacional.

Para isso, é importante considerar o conceito de colonialidade do saber, que se refere à relação de poder que se estabelece na construção do conhecimento, em que as vozes que dominam e impõem suas ideias são aquelas que possuem poder e privilégio. Em virtude disso, é importante considerar que a construção de uma educação inclusiva deve passar por uma desconstrução dessa lógica, considerando outras formas de construção do conhecimento (LANDER, 2005).

O entendimento de colonialidade, enquanto conceito, remete-nos a complexas relações de poder, dominação e influências culturais que persistem além do período colonial. Ao explorar esse “lado sombrio da modernidade”, Mignolo (2017) explica que o termo “colonialidade” foi

---

3 “Foi com a invasão colonial-imperial dessas terras de Abya Yala, que foram renomeadas como ‘América’ pelos invasores como um ato político, epistêmico e colonial” (WALSH, 2013, p. 25).

introduzido nos anos 1980 pelo sociólogo peruano Aníbal Quijano, que o definiu como a lógica que está por trás da formação da civilização ocidental desde o Renascimento até hoje, com ênfase nas invasões europeias de Abya Yala, Tawantinsuyu<sup>4</sup> e Anahuac<sup>5</sup>. O conceito da colonialidade não busca ser totalitário, mas especifica o projeto particular da modernidade, desse modo, sobre as raízes desse padrão de poder, Mignolo (2017) nos explica:

“Colonialidade” equivale a uma “matriz ou padrão colonial de poder”, o qual ou a qual é um complexo de relações que se esconde detrás da retórica da modernidade (o relato da salvação, progresso e felicidade) que justifica a violência da colonialidade. E descolonialidade é a resposta necessária tanto às falácias e ficções das promessas de progresso e desenvolvimento que a modernidade contempla, como à violência da colonialidade (MIGNOLO, 2017, p. 13).

Foi no território de Abya Yala, onde o padrão de poder global marcou o início da modernidade e, por consequência, consolidou os alicerces estabelecidos por meio de uma codificação das diferenças entre conquistadores e colonizados, com base em uma estrutura biológica da ideia de raça, que resultou na estruturação das relações de dominação nesse novo contexto de poder global (QUIJANO, 2005).

Essas hierarquias ocorrem conforme o que Mignolo (2017) identifica como “retórica da modernidade”, a qual remete a um padrão de poder que tem suas raízes na colonização. Essa estrutura de poder está por trás da narrativa da modernidade, que dissemina ideias de salvação, progresso e felicidade como justificativa para a violência colonial, sendo que o “corpo é um dos locais envolvidos no estabelecimento das fronteiras que definem quem nós somos, servindo de fundamento para a identidade”

---

<sup>4</sup> Império Inca foi o maior império da América pré-colombiana.

<sup>5</sup> Civilização asteca foi um povo mesoamericano que se estabeleceu na região do Vale do México e formou uma das maiores civilizações pré-colombianas.

(WOODWARD, 2000, p. 15). Logo, os corpos que se distanciam do modelo de corpo hegemônico, tendem a ter sua subjetividade invisibilizada, apagada, segregada.

Para Quijano (2009), o conceito de ‘corpo’ possui uma relação intrínseca com o conceito de ‘pessoa’, quando desvencilhado das complexidades do antigo dualismo eurocêntrico. A libertação desse conceito é fundamental para a ‘naturalização’ das relações sociais, e nos permite uma compreensão mais genuína das interações humanas. Tendo em vista que, nas situações de exploração, é esse ‘corpo’ que se torna sujeito à utilização e consumo no trabalho, especialmente, em contextos globais marcados por pobreza, fome e doenças, além disso é esse ‘corpo’ que sofre punições, castigos, torturas e agressões durante lutas, disputas e conflitos contra exploradores.

É possível identificar como a sociedade moderna classifica as pessoas e organiza o trabalho, sobretudo, quando falamos de capacitar, ou seja, no que diz respeito às perspectivas hegemônicas sobre diferentes tipos de corpos relacionadas com a importância dada ao trabalho, resultando na política capacitista de desvalorização do que é considerado o “outro”.

Sintetizando, a colonialidade, como projeto de continuidade do colonialismo, utiliza-se dos mecanismos de controle usados para estabelecer hierarquias de poder, pois eles não são estabelecidos por meio da força, mas por meio de ideologias, estereótipos, políticas, narrativas científicas e ficcionais, entre outras. Em outras palavras, ao atingir esse nível, o colonialismo passa a ser perpetuado na colonialidade, já que esta não submete apenas o corpo e o território, mas também o pensamento das pessoas à lógica colonial. É dessa forma que os discursos hegemônicos são internalizados e naturalizados, tornando-se práticas socialmente aceitas na sociedade moderna que perpetua os padrões coloniais (GROSFOGUEL, 2009; QUIJANO, 2009).

Conforme mencionado até o momento, a colonialidade manifesta-se em diversos campos e, como padrão de poder mundial do capitalismo colonial e moderno, incide nos âmbitos político e econômico. Desse modo, a colonialidade do poder (QUIJANO, 2009) e a colonialidade do saber (LANDER, 2005) se apresentam como eixos organizadores da diferença colonial, constituindo formas de opressão invisíveis. Essas formas se referem ao papel da epistemologia e às atividades gerais na produção do conhecimento que perpetuam pensamentos coloniais, contribuindo, assim, para a colonialidade do ser (MALDONADO-TORRES, 2007), a qual aborda a experiência prática da colonização nos campos cultural, social e familiar.

Nesse sentido, a colonialidade do ser evidencia a violação do sentido da alteridade humana, em que o “outro” é transformado em subalterno para negar sua ontologia, desdobrando características existenciais e imaginárias em relação aos sujeitos considerados hegemônicos. Isso destaca como essas estruturas de poder influenciam a percepção da alteridade e a produção da subalternidade. No contexto das pessoas com deficiência, isso reflete no padrão de estigmatização e marginalização, haja vista que a colonialidade do ser naturaliza a construção social da invisibilidade em face da “diferença” (MALDONADO-TORRES, 2007).

Desse modo, os padrões coloniais de poder se perpetuam, pois como afirma Castro-Gómez (2005, p. 87), “[...] a modernidade é uma máquina geradora de alteridades”. Sobre isso, Skliar (1999) percebe essa condição de ser Outro, ser “diferente”, como uma “alteridade deficiente”, destacando que a modernidade, sem soluções adequadas, cria e exclui o Outro de maneira devastadora.

É a partir desta constatação que Skliar (1999, p. 16) faz referência ao “lugar no mundo dos outros deficientes”, indicando que as pessoas com deficiência, na maioria das vezes, são definidas e limitadas pelo lugar que

a sociedade lhes atribui. Dessa forma, ao serem frequentemente excluídas a instituições específicas, as pessoas com deficiência raramente têm seu reconhecimento como sujeitos políticos e cidadãos. Isso resulta em sua exclusão frequente da narrativa mais abrangente da sociedade, na qual não são consideradas como participantes ativos ou criadores de suas próprias histórias. Ademais, suas identidades, incluindo sexualidade, etnia, gênero e idade, são negligenciadas e não são levadas em consideração.

É fundamental reconhecer que, embora as pessoas com deficiência constituam um grupo distintamente excluído, essa exclusão não deve ser desconsiderada, subordinada ou subestimada em face de outras formas de marginalização. Essa “alteridade excluída” é concebida como uma construção histórica e linguística. Nessa visão, a alteridade é compreendida como uma produção social e linguística, uma construção daqueles que são percebidos como “outros” em relação a um grupo dominante, desempenhando, no entanto, uma influência marcante na formação da identidade desse grupo (Skliar, 1999).

A alteridade, caracterizada pela negação, opressão e silenciamento, tem sido representada pelos grupos socialmente “dominados”, sendo privados de voz em pleno exercício dos seus direitos. Nesse contexto, pessoas consideradas desviantes da norma são preteridas à exclusão de oportunidades fundamentais, como educação, acessibilidade, saúde, lazer, trabalho, entre outros. Esta exclusão se manifesta, portanto, em uma sociedade que incapacita, rotulando como “outro” aqueles que não se conformam com a norma em um determinado contexto social.

De acordo com Skliar (2003), existe uma constante criação da alteridade para produzir a ilusão de que são oferecidas inclusões sociais e culturais. Entretanto, o autor salienta que a criação de rótulos, que levantam o discurso de eliminação das diferenças, são estratégias do sistema-mundo moderno que mantêm nossa visão e representação do Outro, permitindo que permaneçam impunes na rotulação e imunes à conexão de alteridade.

Tal atitude pode ser até mesmo encarada como um esforço para eliminar a ambiguidade que a alteridade provoca, assim como uma ilusão de mudança. Esses aspectos são levados em consideração quando se persiste a reinvenção do Outro como fonte de problemas, enquanto são mantidas produção do outro para a perpetuação dos padrões de colonialidade (Sklar, 2003). Para mais, o autor aborda a questão que envolve a nomenclatura da categoria deficiência a fim de amenizar os efeitos da diferença.

Quando pensamos desde o conceito de processos identificatórios, devemos levar em consideração como as pessoas constroem suas identidades, logo é necessário levarmos em conta a autonomia das pessoas com deficiência, bem como suas subjetividades.

Isto posto, as tensões em torno da deficiência estão vinculadas a uma opressão social de classificação da população sobre formas corporais e, embora para Quijano (2009), a colonialidade do poder seja baseada na imposição da ideia de raça como instrumento de dominação, e ainda, que a racialização e o capacitismo assumam formas distintas na história, ambas categorias, fundadas no determinismo biológico, operam como mecanismos essenciais na formação da política de deficiência e, desse modo, como mecanismos de controle que, no caso da deficiência, são alcançados por meio do exercício do poder via medicalização.

Para romper com essas estruturas tradicionais da compreensão da deficiência, dissociando-a dos eixos estruturadores da colonialidade, propomos um ‘giro decolonial’ epistemológico e ontológico, ou seja, uma virada na constituição das identidades mediante “[...] uma oposición radical ao legado e à producción continua da colonialidade do poder, do saber e del ser” (Maldonado-Torres, 2007, p. 161 - tradução nossa)<sup>6</sup>. Esse

---

6 [...] una oposición radical al legado y producción continua de la colonialidade del poder, del saber y del ser. (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 161)

‘giro decolonial’, como movimento de resistência à modernidade/colonialidade,

[...] representa, em primeiro lugar, uma **mudança** de perspectiva e atitude encontrada **nas práticas e formas de conhecimento** de sujeitos colonizados desde os primórdios da colonização. Em segundo lugar, é um projeto de **transformação sistemática e global das pressuposições e implicações da modernidade**, adotado por uma variedade de sujeitos em diálogo (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 160, grifos nossos, tradução nossa)<sup>7</sup>.

O pensamento decolonial e as abordagens decoloniais, segundo Mignolo (2017), representam um esforço analítico incansável para compreender e superar a lógica da colonialidade subjacente à retórica da modernidade. Isso inclui a estrutura de administração e controle originada pela transformação na economia do Atlântico, bem como as mudanças no conhecimento tanto na história interna da Europa quanto nas relações entre Europa e suas colônias. Logo, trata-se de uma desobediência epistêmica (MIGNOLO, 2008) que se desvincula da matriz colonial de poder.

Para Rita Segato (2013), a partir da ‘colonialidade do poder’, o movimento de subversão epistêmica do poder também é teórico/ético/estético/político, ou seja, multifacetado. Para mais, é uma reconfiguração do presente através da reinterpretação do passado, conhecido como giro decolonial. Assim, a decolonialidade, originada da experiência da colonialidade, não se configura como um novo universal que reivindica ser a verdade absoluta, superando todas as concepções anteriormente existentes; ao contrário, trata-se de uma libertação.

---

7 [...] representa, en primer lugar, un cambio de perspectiva y actitud que se encuentra en las prácticas y formas de conocimiento de sujetos colonizados, desde los inicios mismos de la colonización, y, en segundo lugar, un proyecto de transformación sistemática y global de las presuposiciones e implicaciones de la modernidad, asumido por una variedad de sujetos en diálogo. (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 160)

O ponto de partida da decolonialidade foi a América Latina (Abya Yala), com sua rica diversidade de histórias e contextos temporais, de lutas e subversões, sendo os conceitos-chave para traçar a geopolítica do conhecimento/sensibilidade/crença, tanto como a corpo-política do conhecimento/sensibilidade/entendimento (Mignolo, 2017).

Ao destacar como o corpo está envolvido na criação de fronteiras que definem as identidades, Grosfoguel (2009) discute a ideia através da categoria nomeada por ele como ‘corpo-política’ que nos ajuda a compreender que o corpo, considerado deficiente, não é apenas biológico, mas também é influenciado e moldado por fatores socioculturais e políticos. Logo, não é apenas um fenômeno histórico, mas uma estrutura presente nas diversas esferas sociais, incluindo a educação inclusiva.

A decolonização epistemológica busca uma nova forma de comunicação intercultural e uma troca de experiências para promover uma visão mais ampla e inclusiva das experiências humanas (QUIJANO, 2014). Sendo assim, os estudos decoloniais e a educação inclusiva de pessoas com deficiência compartilham o objetivo de combater a exclusão e a marginalização enfrentadas por aqueles que não se enquadram nos padrões coloniais de igualdade.

Assim, ressaltamos como a decolonização epistemológica, ao buscar uma nova forma de comunicação intercultural e uma visão mais inclusiva das experiências humanas, está alinhada com o projeto de educação inclusiva. Nesse contexto, a interseção entre estudos decoloniais e a inclusão revela uma abordagem que integra e transforma, surgindo da necessidade de compreendermos o conceito de inclusão de maneira mais específica.

Desse modo, embora haja um discurso que todos têm as mesmas oportunidades na escola comum, as pessoas com deficiência se deparam com barreiras que sinalizam a carência de práticas educacionais inclusivas.

Sobre esses entraves nas instituições escolares, Skliar (2003) argumenta que, nas abordagens educacionais, o “outro”, historicamente foi marginalizado e ignorado, resultando em lutas sociais que forçaram a discussão e implementação de algumas reformas pedagógicas, visando buscar uma inclusão massiva desse “outro” no sistema educacional.

Considerando a força da colonialidade, como vimos anteriormente, os movimentos de inclusão tiveram que penetrar em modelos estabelecidos por essas próprias instituições de pensamentos coloniais, indicando que, apesar das intenções inclusivas, essa abordagem de educação ficou pautada nas “necessidades educativas especiais”, com o risco de homogeneizar experiências diversas, uma vez que, ao agrupar uma variedade de necessidades sob um único rótulo, pode-se perder a complexidade e singularidade das experiências individuais.

Foi um importante passo no reconhecimento das potencialidades individuais e debates sobre o compromisso com uma educação libertadora que atenda necessidades singulares, criando espaços de promoção da cidadania. Nesse viés, é importante ressaltar que nem todas as pessoas com ‘necessidades especiais’ têm ‘deficiência’, apesar de a maioria apresentar tais necessidades em diferentes áreas da vida, como na escola, no trabalho ou no transporte.

O termo “necessidades especiais” não é uma substituição direta da palavra “deficiência”, pois essas necessidades podem variar de condições atípicas, como deficiências, insuficiências orgânicas, transtornos mentais, altas habilidades, experiências de vida, entre outras. Assim, a compreensão das necessidades especiais vai além da deficiência, abrangendo um espectro mais amplo de circunstâncias que demandam atenção e apoio específicos (SASSAKI, 2013). A respeito disso, de acordo com Skliar (2009)<sup>14</sup>:

De fato, não houve mudanças radicais nos dispositivos técnicos e nos programas de formação que constroem discursos sobre a alteridade, seja ela

denominada como “deficiente”, “com necessidades educativas especiais”, “incapazes”, “diversidade”, etc. Em todas elas, há a presença de uma reinvenção de um outro que é sempre apontado como a fonte do mal, como a origem do problema. E, também, permanece incólume nossa produção do outro para assim nos sentirmos mais confiantes e seguros no lado do que é considerado normal (SKLIAR, 2009, p. 17 - tradução nossa)8.

Para Skliar (2009), o termo “Educação Especial” expressa uma construção disciplinar vinculada à ideia de “normalidade” para categorizar e organizar o desconforto originado pela “anormalidade”. Além disso, o autor destaca que a educação especial não deve ser reduzida à oposição entre paradigmas terapêuticos e antropológicos, tendo em vista que a reflexão central não é apenas uma questão de paradigmas, mas uma disputa mais ampla para abordar a perpetuação da educação especial “tradicional”.

Essa discussão da relação entre a modernidade/colonialidade e escolaridade sugere que, na escola, a uniformidade impeça a presença do diferente. Tanto na ordem da modernidade quanto da escola (projeto da modernidade) estão se desintegrando no presente, abrindo espaço para uma nova pedagogia, caracterizada por ser descontínua, provocadora do pensamento, capaz de romper com o conhecimento estabelecido, e que rejeita a mesmice ou a repetição da educação bancária, lembrando Paulo Freire (1987).

Logo, há a necessidade de uma pedagogia que desorganize a ordem, desafie a coerência e permita a multiplicidade de perspectivas,

---

8 De hecho, no ha habido cambios radicales en los dispositivos técnicos y en los programas de formación que construyen discursos acerca de la alteridad, sea ésta denominada como "deficiente", "con necesidades educativas especiales", "discapacitadas", "diversidad", etc. Hay en todas ellas la presencia de una reinvención de un otro que es siempre señalado como la fuente del mal, como el origen del problema. Y, también, permanece incólume nuestra producción del otro para así sentirnos más confiantes y más seguros en el lado de lo normal. (SKLIAR, 2009, p. 17)

desmentindo um passado nostálgico e conduzindo a um futuro incerto (SKLIAR, 2003). Desse modo, na intenção de contribuir para a construção de uma educação inclusiva, que considere as especificidades culturais e históricas de cada região, valorizando o conhecimento local e promovendo uma formação crítica e emancipatória dos alunos com baixa visão, propomos um giro epistemológico nas práticas de ensino fundamentadas na colonialidade.

## **2. Giro epistemológico: práticas pedagógicas decoloniais**

De acordo com Skliar (2003, p. 46), é possível compreender a pedagogia a partir de três modos:

- a) o outro que deve ser anulado;
- b) o outro como hóspede da nossa hospitalidade e
- c) o outro que reverbera permanentemente.

Em relação à primeira, enquanto o outro que deve ser anulado, envolve a negação do outro, impondo a ele uma identidade fixa e invalidando a diferença; a segunda abordagem sobre o outro, como hóspede da nossa hospitalidade, busca assimilar o outro como hóspede, buscando adaptá-lo para que deixe de ser o “outro” para que se torne igual, ou seja, mais uma repetição de um padrão que desconsidera a identidade; e, por último, o outro que reverbera permanentemente, nesse caso, através de uma pedagogia que reconhece o outro como uma voz que reflete constantemente, desafiando os discursos negativos das outras abordagens, cujo movimento epistêmico associamos às contribuições do giro decolonial como possibilidades de decolonizar as práticas escolares e construir uma estrutura com justiça curricular e práticas educativas inclusivas.

Em vista disso, o giro decolonial, fundamentado na ruptura das tessituras de poder e hierarquias coloniais, corrobora para uma abordagem pedagógica que busca não apenas narrativas contra-hegemônicas, mas também promover uma educação que valorize as diversas perspectivas presentes no espaço escolar. Isso ocorre por meio do reconhecimento da multiplicidade de vozes que ecoam, visando romper com os paradigmas educacionais tradicionais.

Na educação das pessoas com deficiência, os padrões coloniais de poder, saber e ser foram reproduzidos através da exclusão, medicalização e segregação. Posteriormente, buscou-se a integração no espaço escolar, culminando finalmente a proposta de inclusão (SKLIAR, 2009; SILVA, 2009).

A autora Mantoan (2003; 2017) nos ajuda a refletir sobre essas indagações alertando que precisamos compreender a inclusão como um movimento que desafia a aceitação superficial das diferenças e questiona a imutabilidade das identidades. Ela destaca que essas identidades são construções artificiais e, ao contrário dos modelos ideais e hierarquizados, a inclusão revela a natureza instável da identidade e a multiplicidade da diferença.

Nessa direção, o giro decolonial também é um movimento que busca criar espaços de inclusão, seja inclusão escolar, seja educação inclusiva. Essas são abordagens que vão de encontro às concepções tradicionais de representação e padrões identitários perpetuados pelas instituições escolares. Além disso, a inclusão busca assegurar a participação de todos os estudantes no ambiente educacional, indo além da atenção somente aos alunos com deficiência, mas reconhecendo e valorizando as diversidades existentes na sala de aula.

Nesse viés, Silva (2009) destaca a importância da diferenciação entre inclusão educativa e educação inclusiva, visto que representam processos distintos. Enquanto a inclusão escolar versa sobre incluir

pessoas com necessidades educativas especiais, a educação inclusiva vai além, compreendendo que todos os alunos estão na escola para aprender e interagir, independentemente das dificuldades que possam enfrentar. Outrossim, a educação inclusiva envolve uma atitude, prática pedagógica flexível e estratégias de aprendizagem colaborativa.

No entanto, Skliar (2001) nos alerta sobre os “mitos da diversidade” que circundam as políticas de inclusão. O primeiro envolve culpar a pessoa com deficiência por suas próprias dificuldades, como se fossem responsáveis por sua condição; o segundo mito é a ideia de que todos os membros de uma cultura vivem da mesma forma, ignorando as experiências individuais; e o terceiro mito é a crença de que a tolerância resolve todos os conflitos culturais, sem uma análise crítica dos sistemas educacionais existentes para lidar com a diversidade. O autor também disserta uma crítica ao uso do termo “diversidade” ao lado da ideia de igualdade mascarando as subjetividades.

Diante dessa perspectiva, a ideia de uma Pedagogia Decolonial e Inclusiva busca desafiar e superar estruturas de poder e hierarquias presentes nas práticas educacionais que estão sob a influência da colonialidade. Ela busca construir novos caminhos do ser, do estar, do pensar, do olhar, do escutar, sentir e viver. Essa pedagogia se caracteriza por reconhecer, primeiramente, que muitas práticas educacionais reproduzem uma visão colonial do mundo, que marginaliza culturas, conhecimentos e perspectivas não ocidentais. Propõe, então, decolonizar esse processo educacional, em face da valorização das diversas epistemologias, cosmologias, identidades e experiências (WALSH, 2013).

Essa pedagogia tem como objetivo estabelecer um marco epistemológico que resgate histórias e legados anticoloniais, pois a partir da alteridade negada historicamente é possível revelar as desigualdades ocultas da modernidade nas esferas política, cultural, econômica e epistêmica. Em outras palavras, o objetivo é transcender as fronteiras

disciplinares e promover uma abordagem intercultural, dialógica e transformadora na educação (MOUJÁN, 2020).

O desafio proposto por uma pedagogia decolonizadora consiste em ultrapassar as fronteiras do conhecimento, conforme Maldonado-Torres (2016):

O caráter fronteiriço do pensamento decolonial também aponta para seu caráter transdisciplinar: o projeto e a atitude decolonizadora leva o sujeito cognoscente que emerge da zona do não ser a alimentar-se do ativismo social, da criação artística e do conhecimento (em algum caso também da espiritualidade) em vias de revelar, desmantelar e superar a linha ontológica moderno-colonial. O encontro de fronteiras entre o conhecimento que se impõe a partir da zona do ser com a experiência e o conhecimento que se dão na zona do não ser e simultaneamente o encontro entre as distintas esferas do pensamento, da ação e da criação, onde se encontra o sujeito em processo de decolonização, desafiam a rigidez das disciplinas e seus métodos (MALDONADO-TORRES, 2016, p. 94).

Através das epistemologias de fronteira é possível questionar a subalternização dos conhecimentos oprimidos. Para Paulo Freire (1987, p. 71), “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão”, pois a ideia de libertação é centrada em desafiar sistemas de conhecimento que perpetuam dominação e buscar a transformação social de forma coletiva e cultural, corroborando com o pensamento transdisciplinar da transgressão de fronteiras.

Mota Neto (2016) discute uma Pedagogia Decolonial, ancorada nos pensamentos de Paulo Freire e Orlando Fals Borda. Essa abordagem educacional, voltada para a libertação, exige observar algumas atitudes para sua efetividade: a primeira diz respeito à importância de educadores subversivos, que são definidos como aqueles progressistas, democráticos e críticos, que desenvolvem estratégias que permitem, às pessoas em situação de opressão, não apenas reconhecer, mas também enfrentar e transformar o cenário de opressão. Uma outra atitude consiste na necessidade de criar uma pedagogia contextualizada, ou seja, isso implica

em criar espaços de aprendizagem que considerem o contexto da história de vida dos educandos, suas necessidades reais e seus anseios.

Além disso, Mota Neto (2016) também destaca a importância da valorização das memórias coletivas, pois apesar dos desafios impostos pela modernidade/colonialidade, essas memórias persistem e são repassadas de geração em geração por meio de práticas únicas como, por exemplo, a oralidade. Com isso, é possível buscar por novas coordenadas epistemológicas que transcendem a ciência moderna, explorando coordenadas mais autônomas, oriundas das experiências das pessoas e que representem melhor os seus saberes no Sul global, isto é, uma revisão profunda dos paradigmas epistemológicos estabelecidos, buscando uma perspectiva mais inclusiva.

Por fim, Mota Neto (2016) ressalta que a pedagogia como uma utopia política trata do caráter intrinsecamente político de todo processo de formação humana. Assim, a educação não é uma atividade neutra, e sim um elemento central na luta política. A intersecção entre política e educação é enfatizada como essencial no processo dinâmico de desenvolvimento da ontologia do ser.

Portanto, é essencial e necessário romper com os paradigmas sobre inclusão e escola inclusiva. Sobre isso, Skliar (2001) nos alerta para que os discursos sobre inclusão não estejam apenas nas zonas periféricas de discussão, e sim esteja presente nos debates centrais e incluídos nas abordagens educacionais, sendo discutidos de maneira crítica nas práticas institucionais, mediante o trabalho dos educadores.

### **3. Chão da escola: o papel docente nas práticas inclusivas decoloniais**

As práticas sociais desenvolvidas na educação podem reproduzir e reforçar os padrões de colonialidade ou tomar um movimento de resistência à dominação e à opressão, transformando as práticas pedagógicas através de uma abordagem pautada na insurgência, reexistência e re-humanização (WALSH, 2013).

O perfil do educador decolonial é descrito por Mota Neto (2016) como alguém politicamente comprometido com as classes populares e grupos oprimidos, demonstrando sensibilidade ética para lidar com o sofrimento do outro. Tem capacidade de liderança democrática, impulsionando e sendo guiado por projetos coletivos, possuindo humildade e acreditando na capacidade das pessoas mais vulneráveis. É alguém que respeita saberes populares e conhecimentos ancestrais sem ser populista, e é capaz de transitar em diversos espaços sociais, mas é consciente de que seu lugar é ao lado dos movimentos sociais de resistência.

Dessa forma, esse perfil de educador decolonial atende aos processos educativos que objetivamos vivenciar na prática social em uma perspectiva inclusiva, especialmente, observando cuidadosamente o que nos alerta Costa (2012, p. 44): “os processos educativos vêm se constituindo em uma prática de educação bancária, aquela capaz de ver o outro, o diferente, o estranho, o deficiente como mero receptáculo do saber docente”.

Em uma perspectiva inclusiva, Costa (2012) reforça que a prática social da convivência escolar não pode negar a necessidade de ouvir o outro, o diferente, o estranho, o deficiente. Tal ação dialógica configura-se como uma prática relevante ao processo de inclusão escolar do estudante com deficiência, falar com os outros e não para os outros, falar aos outros

e não sobre os outros. Nesse sentido, a interação efetiva e inclusiva torna-se fundamental e este é, também, um movimento decolonial.

Nessa direção, Skliar (2001) nos lembra que qualquer reforma educacional significativa requer uma transformação radical no processo de formação de educadores, para que seja evitada as abordagens que descrevam a alteridade de maneira negativa, baseada em uma ideia de diferença patológica ou de supostas limitações. O autor exalta a importância de uma formação que envolva não somente os educadores, mas toda comunidade escolar no mundo da alteridade.

Essas contribuições são essenciais para que os padrões sociais não sejam reforçados na educação, no entanto, práticas neutras não são a solução. Ignorar a diversidade no cotidiano escolar pode resultar em reproduções de práticas que marginalizam e excluem. A neutralidade do educador diante de certas situações ou necessidades educacionais contrapõe os objetivos de uma educação inclusiva e decolonizadora, pois nessa visão o ambiente escolar deve promover a emancipação dos estudantes, proporcionando desenvolvimento e mudança de posturas (LIMA, 2023). Nesse viés, a educação que decoloniza e inclui encontra-se atrelada a uma práxis de libertação:

O que nos parece indiscutível é que, se pretendemos a libertação dos homens não podemos começar por aliená-los ou mantê-los alienados. A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra mísia, oca, mitificante. É práxis, que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-los (FREIRE, 1987, p. 67).

Para tanto, a práxis de libertação em uma perspectiva inclusiva exige que os estudantes, em particular, aqueles relacionados a deficiências e dificuldades de aprendizagem, antes marginalizados e sem “voz” no sistema educacional, tenham suas habilidades valorizadas e respeitadas. Cabe aos educadores agirem para que os sons (os gritos) dos

silenciados sejam ouvidos e compreendidos, por meio de estratégias de inclusão que sejam reais no sistema educacional (LIMA, 2023).

Por essa razão, Skliar (2009) sugere uma crítica à abordagem tradicional na formação de professores para a inclusão dos alunos com deficiência. Esse cenário ainda parece confuso tanto para a escola como para os educadores. Segundo o autor, é necessária uma abordagem mais abrangente e ética na formação, que enfatize a importância das experiências e vivências do outro. Assim, é necessário que haja uma pedagogia outra, na qual os educadores estejam familiarizados com a alteridade na educação.

No entanto, não há mudança educacional em um sentido amplo sem um movimento da comunidade escolar. Não se trata apenas de esforços individuais, não se trata apenas de “hospedar” o outro como um ato de filantropia e aceitação desse “outro”.

Nas palavras de Skliar (2009, p. 19 - tradução nossa), “não faça metástase, faça metamorfose”, para sugerir cautela na promoção de uma educação inclusiva sem considerar as implicações éticas e culturais. Mudanças no sistema educacional devem ser cuidadosamente planejadas, levando em consideração os atores desse processo e buscando uma transformação positiva em vez da propagação deliberada de uma inclusão que beira a fronteira da exclusão.

Diante das reflexões sobre educação decolonial, compreendemos que as práticas desenvolvidas no espaço escolar têm potencial tanto de reforçar os padrões de colonialidade quanto de tornar-se um ponto de resistência e libertação, haja vista que os educadores decoloniais possuem comprometimento político, ético e desafiador das práticas tradicionais opressoras. No entanto, o desafio é complexo, pois a busca por uma educação inclusiva e decolonizadora requer uma práxis de libertação que emancipe os estudantes e enalteçam suas habilidades. Assim, nesse mosaico de reflexões sobre educação decolonial inclusiva, o chamado é

para uma metamorfose dos padrões coloniais de poder excludentes para a propagação de uma educação efetivamente inclusiva.

## Conclusão

Diante do embasamento teórico ao qual ancoramos este estudo, verificamos que a construção da identidade da pessoa com deficiência é um processo complexo que envolve aspectos sócio-históricos, culturais e políticos. Também observamos que a ontologia centralizadora produz espaços de invisibilização, subalternizando e estigmatizando as pessoas com deficiência. Em consequência disso, o conceito de deficiência foi constituído em um padrão hegemônico, que apresenta um modelo social capacitista e excludente. Sendo assim, compreende-se que é necessário desafiar o padrão de poder estabelecido pela colonialidade do ser, reconhecendo e valorizando a ontologia de todos os seres humanos, independentemente de sua condição visual, sensorial, mental ou física.

Nesse contexto, a pesquisa continua argumentando sobre a necessidade urgente de abordagens pedagógicas libertadoras e, em particular, apresenta discussões emergentes do Sul Global, como a Pedagogia Decolonial. Tais abordagens buscam fissuras nos paradigmas tradicionais, almejando a criação de estratégias pedagógicas que rompam com estruturas historicamente marcadas pela marginalização das diferenças, mediante o apagamento e a subalternização de pessoas com deficiência. É primordial destacar que o escopo da educação inclusiva transcende o espaço escolar e as fronteiras da sala de aula.

## Referências Bibliográficas

- BERNARDINO-COSTA, Joaze. Decolonialidade, Atlântico Negro e intelectuais negros brasileiros: em busca de um diálogo horizontal. Sociedade e Estado, Brasília, v. 33, n. 1, p. 117-35, abr. 2018.
- CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da “invenção do outro”. In: LANDER, Edgardo (Org.) A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Clacso, 2005, p. 87-95.
- COSTA, Vanderlei Balbino da. Inclusão do deficiente visual no ensino regular. Jundiaí: Paco Editorial, 2012.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 17. Ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GROSFOGUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENEZES, Maria Paula (Orgs.). Epistemologias do Sul. Coimbra: Edições Almedina, 2009.
- LANDER, Edgardo et al. (Ed.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas. CLACSO, Conselho Latino-americano de Ciências Sociais, 2005.
- LIMA, Jânio Oliveira et al. Representação do Outro na Educação Escolar. Educação, Diversidade e Interculturalidade, p. 51-70, 2023.
- MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. El giro decolonial.

Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global, p. 127-167, 2007.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Transdisciplinaridade e decolonialidade. *Sociedade e Estado*, v. 31, n. 1, p. 75–97, jan. 2016.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; PRIETO, Rosângela Gavioli. Inclusão escolar: o que é. Por quê, v. 12, 2003.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão, diferença e deficiência: sentidos, deslocamentos, proposições. *Inclusão Social*, [S. l.], v. 10, n. 2, 2017. Disponível em: <https://revista.ibict.br/inclusao/article/view/4030>. Acesso em: 8 junho. 2024.

MIGNOLO, Walter D. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. *Revista brasileira de ciências sociais*, v. 32, 2017.

MIGNOLO, Walter D. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. *Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade*, no 34, p. 287-324, 2008.

MOTA NETO, João Colares da. Por uma Pedagogia Decolonial na América Latina: reflexões em torno do pensamento de Paulo Freire e Orlando Fals Borda. Curitiba: CRV, 2016.

MOUJÁN, Inês Fernandéz. Diálogos Entre Saberes e Práticas Pedagógicas Descoloniais: In: *Pedagogias De(s)coloniais Saberes e Fazeres*. Goiânia, 2020.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: QUIJANO, Aníbal. A colonialidade do saber:

eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino- americanas. Buenos Aires: CLACSO, p. 117-142, 2005.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad y modernidade-racionalidad. In: PALERMO, Zulma; PABLO, Quintero (Comp.). Aníbal Quijano: textos de fundación. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Del Signo, 2014.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (Orgs). Epistemologias do Sul. Coimbra: Gráfica de Coimbra, p. 73-117, 2009.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Como chamar as pessoas que têm deficiência? Revista da Sociedade Brasileira de Ostomizados, ano I, n. 1, 1º sem. 2013, p.8-11.

SEGATO, Rita Laura. Ejes argumentales de la perspectiva de la Colonialidad del Poder.

Revista Casa de las América, v. 272, p. 17-39, 2013.

SKLIAR, Carlos. A invenção e a exclusão da alteridade “deficiente” a partir dos significados da normalidade. Educação & Realidade, v. 24, n. 2, 1999.

SKLÍAR, Carlos. Seis perguntas sobre a questão da inclusão ou de como acabar de uma vez por todas com as velhas-e novas-fronteiras em educação!. Pro-posições, v. 12, n. 2-3, p. 11- 21, 2001.

SKLIAR, Carlos. A inclusão que é “nossa” e a diferença que é do “outro”. Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, p. 15-34, 2006.

SKLIAR, Carlos. Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. Políticas y falta de políticas en relación con las diferencias en educación. *Revista Educación y Pedagogía*, [S. l.], v. 17, n. 41, p. 11–22, 2009.

SILVA, Maria Odete Emygdio da. Da exclusão à inclusão: concepções e práticas. *Revista Lusófona de Educação*, 2009,13, 135-153.

WALSH, Catherine (Ed.). *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.). *Identidade e diferença a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, p.7-72, 2000.