


## PENSANDO APROXIMAÇÕES ENTRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A PERSPECTIVA DECOLONIAL: UM ESBOÇO DE CRÍTICA

 <https://doi.org/10.56238/arev7n4-243>

Data de submissão: 23/03/2025

Data de publicação: 23/04/2025

**André Luiz Sena Mariano**

Doutor em Educação pela UFSCar  
Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG)  
E-mail: andre.sena@unifal-mg.edu.br

**Ivan Vilaça dos Santos**

Mestre em Educação pela UNIFAL-MG  
Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG)  
E-mail: ivanvsantos92@gmail.com

### RESUMO

Descolonizar a educação inclusiva é um convite crítico para revisar as ideias europeias dominantes sobre justiça social, equidade, direitos humanos, entre outras. 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. Este texto, de tom ensaístico, procura discutir as possibilidades de se pensar as aproximações entre a educação inclusiva e a inflexão decolonial. Não se trata aqui de apresentar tal inflexão como uma novidade última capaz de solucionar as discussões teóricas e práticas da área e, tampouco, de postulá-la como a única forma possível de se entender a complexidade desse campo. Ao contrário disso, busca-se apresentar, sem qualquer intento de exaurir o exercício, um esboço rudimentar para que o velho problema da educação inclusiva possa encontrar novas leituras e, quiçá, delinear projetos educativos que se permitam a produção de práticas de resistência, de insurgência. Para tanto, o texto, num primeiro momento, explicita, em linhas gerais, alguns contornos da inflexão decolonial para, num segundo e central momento, pensar as aproximações que podem ser erigidas entre a educação inclusiva e a decolonialidade. O texto se encerra apostando que a decolonialidade pode se apresentar como um poderoso artefato que se coloca para além de mera integração dos sujeitos alvos da educação inclusiva, sendo, dessa forma, uma possibilidade de construção de práticas pedagógicas a partir de pressupostos outros.

**Palavras-chave:** Estudos Decoloniais. Educação Inclusiva. Práticas Pedagógicas.

## 1 INTRODUÇÃO

Este texto, de tom ensaístico, procura discutir as possibilidades de se pensar as aproximações entre a educação inclusiva e a inflexão decolonial. Não se trata aqui de apresentar tal inflexão como uma novidade última capaz de solucionar as discussões teóricas e práticas da área e, tampouco, de postulá-la como a única forma possível de se entender a complexidade desse campo. Ao contrário disso, busca-se apresentar, sem qualquer intento de exaurir o exercício, um esboço rudimentar para que, em termos de Ballestrin (2013), o velho problema da educação inclusiva possa encontrar novas leituras e, quiçá, delinear projetos educativos outros que se permitam a produção de práticas de resistência, de insurgência.

Para tanto, o texto, num primeiro momento, explicita, em linhas gerais, alguns contornos da inflexão decolonial para, num segundo e central momento, pensar as aproximações que podem ser erigidas entre a educação inclusiva e a decolonialidade. O texto se encerra apostando que a decolonialidade pode se apresentar como um poderoso artefato que se coloca para além de mera integração dos sujeitos alvos da educação inclusiva, sendo, dessa forma, uma possibilidade de construção de práticas pedagógicas a partir de pressupostos outros.

## 2 A DECOLONIALIDADE EM PAUTA

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, momento em que 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 iniciou 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.

O Grupo Modernidade/Colonialidade, estabelecido por pessoas de diversas universidades nas Américas, teve como meta fomentar uma revitalização crítica e prospectiva das ciências sociais na América Latina que 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 D. 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.

Ballestrin (2013) aborda as contribuições do pensamento pós-colonial 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; 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, em que pesem os rótulos que antecederam as problematizações do grupo, Maldonado-Torres (2008) cunhou o termo “giro decolonial” para se referir a mudança de olhares que esse grupo estava propondo na produção de conhecimento. Para o autor, é possível afirmar que o giro decolonial se refere a três aspectos centrais: a) a percepção de que as formas de poder modernas, ao mesmo tempo que produzem, ocultam a criação de tecnologias de morte para grupos subalternizados; em segundo lugar, ao reconhecimento de que as formas de poder são múltiplas e que as formas de viver e de produzir conhecimento dos grupos historicamente invisibilizados pode apresentar caminhos possíveis para o enfrentamento desse sistema colonial; em terceiro lugar e não menos importante, trata-se de uma diferenciação entre a ideia e o sentir de um lado e o projeto descolonial, por outro. Nas palavras do autor:

La idea de descolonización es tan vieja como la colonización moderna misma. Se trata primeramente no de una idea como tal, sino de un sentimiento y sentido de horror ante el despliegue de las formas coloniales de poder en la modernidad, formas que se encargaron de dividir el mundo entre jerarquías de señorío y distintas formas de esclavitud basadas, ya no en diferencias étnicas o religiosas, sino más propiamente en diferencias presumidamente naturales, esto es, ancladas en la corporalidad misma de sujetos considerados como no enteramente humanos. Nos referimos a lo que se puede considerar como un grito de espanto por parte de un sujeto viviente y donador de sentido ante la aparición del mundo moderno/colonial que plantea la dispensabilidad de ciertos sujetos humanos como elemento constitutivo de su avance civilizatorio y de expansión global (MALDONADO-TORRES, 2008, p. 66).

Em síntese, o giro decolonial não se configura como uma postura de ojeriza em relação aos paradigmas dominantes. Trata-se de uma tentativa de reconhecer que outros modos de produção de conhecimento, ignorados pelo sistema colonial hegemônico, podem e devem ser considerados

igualmente válidos e, assim, se apresentarem como alternativas para que possamos produzir novos olhares para os velhos problemas sociais (BALLESTRIN, 2013).

### **3 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/as estudantes sejam reconhecidos/as em sua plena humanidade e potencial.

Ocampo-González (2022) afirma que 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-semiológica<sup>1</sup> 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.

Em outra obra, Ocampo-González (2023) nos faz 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.

---

<sup>1</sup> 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 estudantes, professores/as e demais agentes educacionais em contextos marcados pela colonialidade.

Mantoan (2017) 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 existentes, revela o aspecto artificial dessas representações, destacando sua faceta não explorada e, muitas vezes, idealizada, acessada por uma razão supostamente superior.

Mantoan (2017) aponta 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/as, que desafia o projeto educacional hegemônico, eurocêntrico e excludente, provocando discontinuidades na história da educação pública brasileira.

Nesse sentido, 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, hierarquiza,

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. Dessa forma, simplificações e generalizações como essas não apenas obscurecem, mas também ocultam as relações de poder dentro dessas comunidades.

Segundo Ocampo-González (2022), a Educação Inclusiva enfrenta cinco desafios fundamentais, quais sejam: 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 abaixo conceitua os desafios que moldam o entendimento das desigualdades educacionais e das complexidades sociais e culturais envolvidas na inclusão educacional.



Quadro 1 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, acrescentando 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 ontoepistemes<sup>2</sup> 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.

Míguez e Persíncula (2023) ressaltam a contínua influência da colonização em nossas formas de existir, conhecer e exercer poder. Ao destacar a persistência dessa influência, elas 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 da Declaração de Salamanca, em 1994, 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

---

<sup>2</sup> O conceito de **ontoepistemes** 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.



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. 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/as e educadores/as 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 discentes 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) defende ser 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-política<sup>3</sup> revela as práticas de resistência e 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

---

<sup>3</sup> [...] 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. 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)

inconscientemente, desvalorizam a humanidade e a dignidade de alunos considerados "diferentes". Esses/as estudantes, muitas vezes, são vistos/as 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/as 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).

Gómez e Ortega (2023) destacam a necessidade de compreender o contexto histórico do início do colonialismo nas Américas, marcado não apenas 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/as 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, as autoras argumentam que o poder colonial se manifesta em relações assimétricas que favorecem as línguas dominantes fonosonoras 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.

Oliveira (2024) argumenta que as pessoas com deficiência, incluindo as 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.

Gómez (2023) destaca-se a emergência de uma nova abordagem que se distancia dos padrões da colonialidade, ampliando as categorias de colonialidade (do 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) sinalizam 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, conforme demonstra 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.

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, portanto, 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” (Oliveira; 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).

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 eurocêntricas 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 eurocêntricas e reorientá-las para dialogar com realidades locais e pluriversais.



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 Lima (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.

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 subjugou 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).

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A colonialidade, em suas múltiplas dimensões (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, se olhados a partir de uma perspectiva contracolonial, 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. Se insistirmos em olhar a educação inclusiva exclusivamente pelas lentes coloniais, contribuiremos para perpetuar alguns olhares de piedade sobre seus sujeitos, de assistencialismo e de hierarquização social; neste caso, as práticas de inclusão parecem mais próximas daquilo que Walsh denuncia como sendo mera integração assmiliacionista de sujeitos para responder a demandas do capitalismo neoliberal, isto é, a colonialidade transforma a educação inclusiva e seus sujeitos em meros produtos que se ajustam às “brechas” deixadas pelo desenho das escalas de poder.

Na contramão dessa acepção e sem entendê-la como panaceia ou único caminho possível para pensar a educação inclusiva, 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.

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 estudante 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

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. *Revista Brasileira de Ciência Política*, n.11, 2013, pp.89-117.

CAMPOS, Sonia. Discapacidade em chave decolonial: Uma mirada de la diferencia. *Revista de Estudos Anti Utilitaristas e Pos Coloniais*, v. 5, n. 1, p. 175-202, 2015. Acesso em: 05 mar. 2023.

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.

DÍAZ, Sharon et al. Capítulo I Desconstrucción del sujeto de la discapacidad desde la perspectiva decolonial. ¿Quién es el sujeto de la discapacidad? Exploraciones, configuraciones y potencialidades, p. 35, 2012.

FERRARI, Marcela Beatriz. Feminismos descoloniales y discapacidad: hacia una conceptualización de la colonialidad de la capacidad. *Nómadas*, n. 52, p. 115-131, 2023.

GÓMEZ, Ana Paula. "Estética y 'discapacidad': Elementos para la construcción de un diálogo visual pluriversal." In: DÍAZ, Sharon; GÓMEZ, Ana Paula; MIGUEZ, María Noel. *Decolonialidad y discapacidad nuevos horizontes de sentido*, coordinado por Sharon Díaz, Ana Paula Gómez y María Noel Míguez. 1a ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO; Uruguay: UDELAR- Universidad de la República, 2023, pp. 97-113.

GÓMEZ, Ana Paula; ORTEGA, María. La irrupción de la lengua de señas en la Udelar: aportes para una reflexión desde la descolonialidad. In: DÍAZ, Sharon; GÓMEZ, Ana Paula; MIGUEZ, María Noel. *Decolonialidad y discapacidad nuevos horizontes de sentido*, coordinado por Sharon Díaz, Ana Paula Gómez y María Noel Míguez. 1a ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO; Uruguay: UDELAR- Universidad de la República, 2023, pp. 175-190.

MALDONADO-TORRES, N. (2007). Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In S. Castro-Gómez & R. Grosfoguel (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 y Pontificia Universidad Javeriana.

MALDONADO-TORRES, (2008). La descolonización y el giro decolonial. *Tábula Rasa*, n. 9, jul/dez, 2008, pp. 61-72.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. Uma escola hospitaleira. *Revista Estudos Aplicados em Educação*, v.7, 2022, pp. 5-14.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. Inclusão, diferença e deficiência: sentidos, deslocamentos, proposições. *Inclusão Social*, v. 10, n. 2, 2017.

MANTOAN, Maria Teresa; LIMA, Norma. Notas sobre inclusão, escola e diferença. *ETD: Educação Temática Digital*, v.19, n. 4, pp. 824-832, 2017.

MIGNOLO, Walter D. Colonialidade: o lado mais obscuro da modernidade. Revista brasileira de ciências sociais, v. 32, 2017, pp. 1-18.

MIGNOLO, Walter D. Desobediência Epistêmica, Pensamento Independente e Liberdade Decolonial. Tradução de Isabella B. Veiga. 2021.

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.

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

OCAMPO-GONZÁLEZ, Aldo. Epistemología de la educación inclusiva. Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación, n. 15, p. 6, 2022.

OLIVEIRA, Waldma Máira Meneses de. (2024). Por uma pedagogia decolonial Surda: o sinalizar do outro nos preceitos de Enrique Dussel. Revista Cocar, Edição Especial N.24, p. 1-20. ISSN: 2237-0315. Dossiê: Homenagem a Enrique Dussel: seu legado para a educação em Abya Yala.

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.

WALTON, Elizabeth. Decolonising (Through) Inclusive Education? Educational Research for Social Change (ERSC) , vol. 7 , edição especial , pp. 31-45 , 2018.