



## **Educação e decolonialidade: um caminho de (des)construção para visibilizar outras experiências de pessoas com deficiência**

**Camila Siqueira Rodrigues Pellizzer**

Universidade de Caxias do Sul (UCS), Caxias do Sul, RS, Brasil

**Patrícia Giuriatti**

Universidade de Caxias do Sul (UCS), Caxias do Sul, RS, Brasil

### **RESUMO:**

Este artigo tem como objetivo refletir acerca da educação inclusiva de pessoas com deficiências no contexto do pensamento colonial e seus ecos na forma como essa população foi e continua sendo subjugada e invisibilizada pelas estruturas dominantes da sociedade, fator que vem sendo questionado pelo pensamento decolonial, o qual apresenta outras formas de ver e conceber a vida das pessoas com deficiência e seus percursos socioeducativos. A temática discutida está alinhada com nossos estudos investigativos em nível de doutorado, uma vez que os sujeitos das pesquisas em andamento são pessoas autistas, as quais, de acordo com a legislação nacional, também são consideradas pessoas com deficiência. Este estudo se situa no âmbito da abordagem qualitativa, com base na pesquisa bibliográfica (SOUZA, OLIVEIRA e ALVES, 2021) e, para o desenvolvimento metodológico, foram estudadas produções científicas circulantes na contemporaneidade, que são discutidas em interlocução com a literatura relativa ao tema. Os resultados indicam que o pensamento decolonial pode contribuir para o entendimento das formas de opressão vivenciadas pelas pessoas com deficiência, que pertencem a um grupo político, social e educacional historicamente marginalizado. Esse grupo, atualmente, luta por uma educação decolonial e anticapacitista, desafiando as estruturas de poder e preconceitos que perpetuam a exclusão e desvalorização desses indivíduos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Decolonialidade. Pessoas com deficiência. Direitos. Visibilidade.

### **ABSTRACT:**

This article aims to reflect on the inclusive education of people with disabilities in the context of colonial thinking and its echoes in the way this population was and continues to be subjugated and made invisible

by the dominant structures of society, a factor that has been questioned by decolonial thinking, the which presents other ways of seeing and conceiving the lives of people with disabilities and their socio-educational paths. The topic discussed is in line with our investigative studies at doctoral level, since the subjects of ongoing research are autistic people, who, according to national legislation, are also considered people with disabilities. This study is located within the scope of the qualitative approach, based on bibliographical research (SOUZA, OLIVEIRA and ALVES, 2021) and, for methodological development, scientific productions circulating in contemporary times were studied, which are discussed in dialogue with the literature related to the topic . The results indicate that decolonial thinking can contribute to understanding the forms of oppression experienced by people with disabilities, who belong to a historically marginalized political, social and educational group. This group is currently fighting for a decolonial and anti-ableism education, challenging the power structures and prejudices that perpetuate the exclusion and devaluation of these individuals.

**KEYWORDS:** Decoloniality. People with disabilities. Rights. Visibility

## INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo refletir acerca da educação inclusiva de pessoas com deficiências no contexto do pensamento colonial e seus ecos na forma como essa população foi e continua sendo subjugada e invisibilizada pelas estruturas dominantes da sociedade, fator que vem sendo questionado pelo pensamento decolonial, o qual apresenta outras formas de ver e conceber a vida das pessoas com deficiência e seus percursos socioeducativos. Os aspectos abordados tangenciam nossos estudos de doutorado, uma vez que os sujeitos das pesquisas em andamento são pessoas autistas, consideradas pela legislação nacional pessoas com deficiência.

A colonialidade é a continuidade do pensamento colonial, com características presentes nas dimensões do poder, saber e ser (TORRES, 2007), mesmo após o fim da colonização. A decolonialidade, por sua vez, propõe enfrentar essas opressões históricas, dando voz e visibilidade aos povos subalternizados e silenciados ao longo da história. Torna-se um caminho de (des)construção de padrões que determinam os modos de existência no mundo (LOPES, 2020), colocando todos os humanos em pé de igualdade. Nesse sentido, reconhecemos aproximações desse modo de pensar dominante comuns à forma em que a sociedade percebe a pessoa com deficiência, o que justifica a necessidade de diálogo e estudos a partir de outras lentes e bases epistemológicas para pensarmos a existência humana no mundo de modo digno e inclusivo.

## REVERBERAÇÕES DO PENSAMENTO COLONIAL NA CONTEMPORANEIDADE

Nossa pesquisa se situa no âmbito da abordagem qualitativa, com base na pesquisa bibliográfica (SOUZA, OLIVEIRA e ALVES, 2021) e, para o desenvolvimento metodológico, foram estudadas produções científicas circulantes na contemporaneidade, que são discutidas em interlocução com a literatura relativa ao tema, em que o pesquisador busca obras já publicadas relevantes para conhecer e analisar o tema problema da pesquisa a ser realizada, sendo primordial na construção da pesquisa científica, uma vez que nos permite conhecer melhor o fenômeno em estudo (SOUZA, OLIVEIRA e ALVES, 2021).

Iniciar uma escrita, além de uma atitude ética e responsiva com as palavras escolhidas é também um (re)encontro com a nossa humanidade e profissionalidade docente, pois rememoramos nossas vivências com pessoas com deficiência e com a gramática educativa que assumimos. Identificamos na forma capacitista com a qual historicamente a pessoa com deficiência foi e ainda é tratada pela sociedade, aproximações com o pensamento colonial nas três dimensões (poder, saber e ser) as quais instauram um conjunto de preconceitos e estereótipos acerca da pessoa com deficiência.

O pensamento colonizador faz com que as capacidades das pessoas com deficiência sejam suprimidas por um discurso eurocêntrico totalizante, excludente e capacitista, cujo objetivo é manter a estrutura de dominação e apagamento do Outro.

O estudo de Silva, Baltar e Lourenço (2018) aponta a forma como o colonialismo permanece até os dias de hoje nas estruturas sociais por meio da lógica colonial e as populações dominadas por identidades submetidas a hegemonia eurocêntrica:

Com o desenrolar dos séculos, o colonialismo se consolidou na América Latina de tal forma que mesmo com a independência e formação de Estados nacionais, a lógica colonial permaneceu nas estruturas sociais, imbricada com a expansão e impacto do imperialismo e do capitalismo no subcontinente. Esta lógica, que foi construída no imaginário dos colonizados ao longo do tempo, se naturalizou na forma de uma colonização internalizada. O que resulta desse longo processo é claramente visível nos dias de hoje. Como exemplo temos a manutenção da colonialidade do poder e de uma dependência cultural (não apenas social e econômica), que implicam na hegemonia eurocêntrica como perspectiva de conhecimento (SILVA, BALTAR E LOURENÇO, 2018, p. 04).

O filósofo Nelson Maldonado-Torres (2007) introduz três conceitos-chave para compreender as dinâmicas do colonialismo e seus legados: colonialidade do poder, refere-se à inter-relação entre as formas modernas de exploração e dominação, evidenciando como as hierarquias raciais, econômicas e de gênero foram estabelecidas e mantidas durante e após o período colonial; colonialidade do saber, refere-se à maneira como as epistemologias e a produção de conhecimento na tradição europeia reproduzem regimes de pensamento colonial (essa forma de conhecimento eurocêntrico é considerada universal, enquanto outras formas de saber são marginalizadas ou desvalorizadas); e a colonialidade do ser, que relaciona-se à experiência vivida da colonização e seu impacto na linguagem, na subjetividade e na identidade das pessoas colonizadas. Ao abordar tais dimensões da colonialidade, esse mesmo autor explora como a colonização afeta a existência e a percepção de si mesmo e dos outros.

Todos esses conceitos corroboram para a compreensão de como as estruturas coloniais continuam a influenciar as relações sociais, culturais e epistemológicas no mundo contemporâneo, afetando, sobretudo, o pensamento latino-americano.

Nesse sentido, a decolonização é uma forma de contestação da hegemonia atual nas formas de poder, saber e ser (MALDONADO-TORRES, 2008). O propósito da decolonialidade é desconstruir, reconstruir e co-construir uma sociedade mais diversa, justa e igualitária (BELTRAME e OLTRAMARI, 2023). Como manifestação de resistência, o pensamento decolonial visa a desconstrução da estrutura de dominação e revitaliza uma alternativa para devolver a voz e a visibilidade aos povos subalternizados e oprimidos. As pessoas com deficiência também se enquadram como oprimidos em uma sociedade ainda opressora. Nas palavras de Freire, (1987, p. 31):

Quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela.

O conhecimento seria um caminho para a libertação tanto do pensamento quanto da práxis, ainda que utópico em nossa sociedade. No entanto, a partir das

reflexões dentro do universo acadêmico, uma questão fundamental com a qual a universidade precisa se deparar é como situar o conhecimento (re)produzido em seus espaços, para ressignificá-lo criticamente desde o local de sua produção.

Desse ponto de partida, decorre a necessidade de decolonizar o conhecimento e o poder; no lugar de pensar em epistemologias universais, pensar em pluriversalidade (DE HOLANDA, 2016). A decolonialidade do poder, como horizonte de sentido histórico diferente, é um projeto de defesa das condições de existência que favorece todas as formas de vida no planeta e que, para tornar-se viável, perpassa um conjunto de práticas sociais (Holanda, 2016).

À vista disso, a decolonialidade não só favorece, mas possibilita que todas as formas de existências humanas, principalmente os sujeitos oprimidos pela sociedade, inclusive as pessoas com deficiência, saiam da condição de oprimidos para protagonistas de sua própria história, a partir de sua consciência, conhecimento e reflexão. Freire (1987) associa o conhecimento não somente teórico, mas na prática:

Somente quando os oprimidos descobrem, nitidamente, o opressor, e se engajam na luta organizada por sua libertação, começam a crer em si mesmos, superando, assim, sua “conivência” com o regime opressor. Se esta descoberta não pode ser feita em nível puramente intelectual, mas da ação, o que nos parece fundamental, é que esta não se cinja a mero ativismo, mas esteja associada a sério empenho de reflexão, para que seja práxis (FREIRE, 1987, p.31).

Contudo, os estudos de De Holanda (2016) apontam que a resistência que foi sendo construída em resposta e enfrentamento ao colonialismo não esteve assentada, originalmente, no desenvolvimento de um espírito libertário, ao contrário, foi uma resposta a oportunidades econômicas e políticas. Diz ainda: “o liberalismo latino-americano foi usado apenas para validar uma conjuntura social e política onde a conservação prevaleceu sobre a transformação” (DE HOLANDA, 2016, p. 10).

Por isso, foi e segue sendo desafiadora a mudança de paradigma e enfrentamento a estas marcas que estruturaram as lógicas do mundo e (ainda) colonizam a América Latina. Há que se olhar para as forças de dominação que ainda imperam e influenciam o pensamento latino-americano, pois o controle deste poder desloca-se também para a legitimação ou não dos saberes construídos pelos intelectuais que se situam, geograficamente, em países considerados periféricos,

sobretudo porque a hegemonia eurocêntrica ainda se apresenta como em uma abordagem superior de conhecimento.

Segundo Silva, Baltar e Lourenço (2018, p. 70) “o conhecimento se desenvolve dentro do espaço que lhe é disponibilizado e a partir da episteme oferecida (...) desta forma o conhecimento está organizado segundo centros de poder”. Esse projeto de predominância hegemônica de mundo, de sociedade, de educação é que queremos problematizar para pensarmos as diferentes existências humanas no mundo. Não há um ser humano universal, todos somos seres situados em um contexto histórico e geográfico (político, antropológico, sociológico). Além disso, compete-nos pensar quais são os espaços dados ou vedados para as pessoas com deficiência, sobretudo para o autista, em uma sociedade que assenta sua forma de pensar, sentir e agir enraizado em um ser humano universal e neurotípico.

## **POLÍTICAS AFIRMATIVAS COMO TEXTOS QUE FAZEM NASCER OUTRAS PALAVRAS**

Embora nossa experiência democrática seja recente e constituída por inúmeras fragilidades, no âmbito deste texto, não daremos ênfase sobre estes aspectos. Consideramos, inspiradas em De Holanda (2016), que o Estado democrático e de direito, como construção da modernidade, trouxe para o rol de discussão conceitos de força, lei, poder e direito. Destes pontos que a autora elenca, destacamos “lei” e “direito”, ainda que força e poder estejam interligados, para tecer as palavras que se seguem. Do ponto de vista dos paradigmas (exclusão, integração e inclusão) que historicamente influenciaram a forma como a deficiência vem sendo concebida, defendemos os avanços gerados pela conquista de direitos os quais se vinculam a legislações nacionais, influenciadas também pelas legislações internacionais.

As políticas afirmativas de defesa dos direitos das pessoas com deficiência são textos legais que tensionam as formas de (in)visibilizar algumas existências humanas. Entendemos tais textos como outras palavras que dão nascimento a outras formas de olhar para as pessoas com deficiência, em uma tentativa de ruptura de uma sociedade capacitista a qual olha para o sujeito fixando-o na falta, na ausência, na impossibilidade.

Existem marcos políticos que corroboram com os avanços na e da legislação em diferentes âmbitos no que diz respeito às pessoas com deficiência no Brasil, entre eles o direito à educação, principalmente nas últimas décadas. Dentre eles podemos citar a Declaração de Salamanca (1994), a Lei 8.069/1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), a Lei 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação); a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008), Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2009), a Lei 12.764/2012 (Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista), a lei 13.146/2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência) a Lei 13.977/2020 (Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista).

Do ponto de vista da formulação de políticas, sobretudo de políticas educativas, segundo Ball e Mainardes (2011), o contexto do texto (Lei) decorre do contexto de influência, portanto, dos movimentos sociais e da sociedade civil organizada. Nesse sentido, compreendemos que os discursos médicos e farmacológicos também influenciam na forma como a sociedade vai elegendo e assumindo algumas palavras para enunciar a vida humana. Como exemplo dessas formas de enunciações utilizadas inclusive em algumas literaturas nacionais e internacionais encontramos a palavras “típico” para referir-se a pessoa sem deficiência e “atípico” para sinalizar que o sujeito é deficiente.

Compreendemos que a singularidade de cada ser humano não deveria ser considerada a partir de uma lógica binária (típico/atípico) que categoriza e inferioriza o outro. Toda vida humana é uma existência no mundo e, portanto, envolve uma atitude ética e responsiva com o ser e estar no mundo da pessoa com deficiência. Por isso pensamos também na justiça existencial (LOPES, 2022). Uma justiça que reconhece a pessoa com deficiência como produtora de cultura, de história e de geografias e, portanto, de modos de viver.

Essa justiça existencial à qual nos referimos encontra ecos de defesa de direitos nos marcos legais supracitados os quais trazem importantes avanços na compreensão sobre o paradigma da inclusão. Intenciona também o rompimento com o paradigma da segregação e da integração, fazendo nascer um outro modo de olhar para a deficiência, deslocando o problema do sujeito e devolvendo-o para a sociedade, ou seja, a problemática está nos obstáculos e barreiras que a própria

sociedade cria. Em uma sociedade pautada em um projeto hegemônico, que universaliza o sujeito a partir de determinados padrões considerados aceitáveis, produtivos e capacitistas, tem suas reverberações na sua própria história colonizada, colonizadora e colonizante do outro.

De Holanda (2016) afirma que não é possível pensar a colonialidade de poder dissociada das instituições políticas (inclusive dos partidos políticos). A lei é, para nós, um exercício de poder. Do ponto de vista das legislações aqui mencionadas e que estão intimamente vinculadas às políticas educacionais, reconhecemos que seus ciclos (BALL; MAINARDES, 2011) têm sua origem nos discursos que ganham força socialmente e passam a influenciar o pensamento de um grupo. Na medida que se pretende tirar a pessoa com deficiência de uma condição inferior à outra humanidade, surgem os textos da lei que afetam diretamente a vida dos sujeitos. Do ponto de vista político, elas representam um primeiro movimento de/para decolonizar o pensamento das classes dominantes e dominadoras que tendem a ampliar as desigualdades entre os sujeitos.

Essa mudança de paradigma que desloca o problema do sujeito para a sociedade se materializa pela e com a legislação que é simultaneamente um campo de disputas, de poder e de possibilidade de construção de outros saberes. As legislações têm em seu presente-futuro um horizonte de defesa, promoção e garantia de direitos que reverberam ecos de saberes e conhecimentos construídos socialmente. Dessa forma, podemos discutir o acesso à escola, o direito à educação e a aprendizagem da pessoa com deficiência como um processo de decolonização desse território que, na sua origem, esteve a serviço de um determinado público com vistas e ênfase nas lógicas de mercado (capital) que vislumbra a preparação do sujeito para o mundo do trabalho, fortalecendo as lógicas capacitistas.

Por força de lei, a pessoa com deficiência tem direito ao acesso à escola. Contudo, assim como o fim do período de colonização não significou simultaneamente o fim da colonialidade, o mesmo ocorre aos processos de inclusão. Estar dentro da escola não significa necessariamente estar incluído nos processos educativos, tampouco ter os saberes e modos de existência da pessoa com deficiência legitimado como se almeja no campo epistêmico.

## **DECOLONIALIDADE E A CONSTRUÇÃO DE OUTROS CAMINHOS EDUCACIONAIS**

O lema “nada sobre nós, sem nós” emergiu durante a construção da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e tornou-se mundialmente conhecido, pois suas palavras carregam em si significados relevantes para pensarmos o processo de decolonialidade. Sasaki (2007), intelectual brasileiro que atua no campo da deficiência e da inclusão dissecou esse lema falando dos sentidos de cada uma das palavras.

Isso significa dizer que a palavra “nada” envolve a ideia de que nenhum resultado ou conquista poderia ser pensado ou construído, seja no campo legal ou pedagógico, sem a participação da pessoa com deficiência. O que envolve inclusive a formulação de programas ou projetos com desdobramentos na oferta de serviços ainda que estes sejam para a promoção ou efetivação de direitos (lazer, saúde, educação, assistência etc.). O termo “sobre nós” refere-se a toda e qualquer pessoa com deficiência, ou seja, não importa a tipologia, a classe social, a etnia, o gênero, a nacionalidade. O uso da vírgula, intencionalmente colocado na sequência, convida a uma pausa e tem, nesse contexto, uma função de figura de linguagem, a qual, segundo Sasaki (2007) pode ser entendido como: há de ser pensado, gerado, criado. “Sem nós”, como mencionado anteriormente remete à ideia de que é preciso assegurar a plena participação das pessoas com deficiência.

Esse lema também é título de livro e de outros escritos e de eventos, dá visibilidade às vozes das pessoas com deficiência afirmando a condição de sujeitos da própria história e expressa a convicção das pessoas com deficiência de que elas sabem o que é melhor para elas. Na contramão da historicidade da exclusão vivenciada por este grupo, há interlocutores teóricos que inauguram outro espaço-tempo para construir um diálogo entre os diferentes sujeitos colocando suas vozes em equipotência, ou seja, assumindo a condição polifônica (BAKTHIN, 2011) entre os seres humanos, como uma possibilidade de colocar todas as existências em condição de igualdade.

Outro autor que nos inspira é o argentino Carlos Skliar. Para ele, a palavra é um veículo de conhecimento que tem potencial de criar outros mundos possíveis. Sua abordagem teórica perpassa a filosofia, a literatura e a pedagogia. Do seu lugar de fala, intelectual latino-americano, reconhece que o próprio nascimento humano é um acontecimento desigual, ou seja, as condições de cada sujeito no mundo, mas sobretudo, nos países de terceiro mundo (compreendidos mundialmente como países periféricos) a desigualdade é uma condição ainda mais exponencial e o ato educativo pode, simbolicamente, oferecer outra oportunidade de recomeço (SKLIAR, 2023).

No entanto, para que esse recomeço seja possível, faz-se urgente vislumbrar um presente-futuro que passa pela redefinição da escola e dos processos educativos. Pensamos essa redefinição como uma decolonização dos saberes, em que a própria escola e os profissionais da intelectualidade que nela habitam, carecem desenvolver suas autorias na construção de outras culturas que sejam de libertação e não de aprisionamentos e dominação do outro. A escola como um lugar de encontro entre alteridades.

Skliar (2017; 2023) nos inspira a pensar essa nova tarefa educativa em que se almeja romper com as lógicas vinculadas ao verbo preparar em que a educação foi ao longo dos anos vinculada. Uma palavra-verbo que, além de postergar o presente dos sujeitos envolvidos em nome de um futuro incerto, reforça a concepção de um ato educativo como um mero capacitismo. Condição esta que está a serviço das lógicas do capital que seguem colonizando(-nos).

Uma cultura outra capaz de pensar e construir novas atmosferas, repletas de humanidades em que o existir, o crescer e o educar aconteçam no acolhimento e na multiplicidade de mundos em contraposição à hegemonia geradora de desigualdades e injustiças sociais.

As marcas da colonialidade do poder, do saber e do ser se associam e estão intimamente ligadas à imagem de mundo hegemônico mencionada por Carlos Skliar. É preciso pensar os espaços-tempos produtores de cultura e os espaços-tempos reprodutores de aculturação que libertam ou aprisionam os sujeitos e as múltiplas formas de vida e de viver no mundo. O movimento contra hegemônico, que no âmbito deste artigo denominamos pensamento decolonial, implica novas enunciações (BAKTHIN, 2015) acerca do mundo, as quais possam multiplicar, novas imagens (no

sentido de concepção filosófica) de vida e de mundo. No texto *Somos artesãos de recomeços*, Skliar (2023) aponta aspectos para refletirmos acerca da formação contemporânea para os educadores, uma perspectiva que também se coloca no contrafluxo das formações capacitistas atualizadoras destes profissionais, formações que acabam reforçando o projeto educativo em vigência, isto é, ainda colonizador dos corpos e dos saberes.

Pensar o contemporâneo, portanto o novo, significa olhar para as possibilidades de cada sujeito e situação, reconhecendo os obstáculos e dificuldades que seguem aniquilando e invisibilizando vidas nos tempos atuais. A abordagem de Skliar (2023) envolve três gestos. O primeiro diz respeito a um gesto retrospectivo, em que possamos ser capazes de olhar para o passado para melhor compreendermos o presente e assim lançarmos olhos para o horizonte que se almeja. O segundo gesto é o de generosidade em que o ato educativo possa ser concebido como uma artesanaria educativa a qual se manifesta a partir de um terceiro movimento, traduzido como um gesto comunitário que relaciona generosamente o conhecimento à ideia de cuidado e curiosidade com e entre o mundo e a vida, desprendendo o conhecimento de seu utilitarismo.

Nessa perspectiva, Mia Mingus (2017) defende que deficiência e capacitismo não são questões secundárias e, em torno destes dois pontos, escreve sobre a intimidade de acesso como um sentimento libertador, leve e amoroso em que pessoas com deficiência e pessoas sem deficiência atuam juntas na criação de acessos possíveis em um mundo inacessível porque tem em suas bases a visão capacitista. Alega ainda que esse estar junto é o elo mais difícil e desafiador de ser construído. Mingus (2017, p. 3) entende a “intimidade de acesso como algo que pode transformar o acesso comum em uma ferramenta de libertação, ao invés de apenas reforçar a “inclusão” e a “igualdade”.

Reconhecemos que ainda é frágil o cultivo da intimidade com o outro para que ocorra o enfrentamento ao capacitismo e isolamento que essas existências sofrem continuamente. Reside na humanização das relações entre humanos, ultrapassando a preeminência da corponormatividade que a deficiência passará a ser compreendida como um valor e não como uma falta ou incapacidade.

## **(IN) CONCLUSÕES**

Estamos cientes que na estrutura de um texto acadêmico, há necessidade de concluir os escritos. No entanto, também como ato político frente ao tema desenvolvido nestas breves páginas de texto, não tecemos conclusões como fechamento e término de algo, no entanto, assumimos para o final desta escrita a expressão *inconclusões*, como manifesto de um acabamento temporário, a uma forma de poder e de saber que vem ao longo dos tempos afetando algumas formas de existência no mundo, ou seja, as pessoas com deficiência. Cabe ressaltar ainda, os limites de abrangência deste estudo em si, pois a conquista de direitos por meio de marcos legais é algo recente, assim como o paradigma da inclusão pautado no modelo social ainda não está consolidado. Deixamos como inconclusas questões acerca do autismo, pois, embora no âmbito da lei, conforme mencionamos no início deste texto, os autistas tenham conquistado o direito circunscrito à pessoa com deficiência, entendemos que há exclusões e marcas de desvalorização as quais os autistas ainda vivenciam.

Assumir a nossa humanidade é também reconhecer a contradição humana. É possível observarmos um movimento social de muita visibilidade sobre e para a pessoa com deficiência (leia-se também, para o autista) nos últimos anos, porém, é preciso atentarmos a serviço de quem tais bandeiras estão sendo levantadas, pois as lógicas do mercado capital passaram a ver o atendimento às necessidades da pessoa com deficiência como um nicho mercadológico em que determinadas verdades e abordagens são (im)postas como abordagens únicas de “tratamento”, as quais se valem do discurso da falta, da incapacidade, da cura e da busca por uma normatividade. Eis aqui as contradições humanas, entendemos que a multiplicidade de mundos implica o entendimento da excepcionalidade da diversidade, estamos assumindo que romper com os preconceitos e estigmas que se estruturam no processo colonizador não se aniquilam de um instante para o outro, sobretudo quando as forças majoritárias (lógicas do capital; discursos farmacológicos e médicos) mascaram seus interesses privados em nome da defesa e do direito da pessoa com deficiência.

O pensamento decolonial busca combater as formas de opressão dos grupos subalternizados, todavia as produções acerca do debate das pessoas com deficiência ainda são insuficientes. Reconhecer as marcas de uma sociedade que oprime e coloniza a pessoa com deficiência é um primeiro movimento para defender que essa população também pertence a um grupo político, social e educacional ao qual foi negado historicamente a possibilidade de uma educação decolonial anticapacitista.

Ao explorar a dinâmica entre opressão e resistência, defendemos que os nossos conhecimentos sejam direcionados para o fortalecimento da luta e ampliação da visibilidade das pessoas com deficiência e que todo e qualquer processo que afeta as suas vidas seja pensado e construído com a participação legítima da pessoa com deficiência. Entendemos que assegurar o direito à representatividade é uma estratégia para a construção de um pensamento decolonial.

## REFERÊNCIAS

BALL, Stephen J. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (Org.). Políticas Educacionais: questões e dilemas. **São Paulo**: Cortez, 2011.

BAKHTIN, Mikhail. Estética da Criação Verbal. **São Paulo**: Editora VWF Martins Fontes, 2011.

DE HOLANDA, Francisco Uribam Xavier. Crise da Democracia e Decolonialidade Do Poder. Ciências Sociais, **Ceará**, 2020. [s. d], [s. l]. Disponível em: <https://cienciassociais.ufc.br/wp-content/uploads/2020/05/crise-da-democracia-e-descolonialidade.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2024

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. **Rio de Janeiro**: Paz e Terra, 1987.

MALDONADO-TORRES, Nelson. (2008). La descolonización y el giro descolonial. Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, **Bogotá**, Colombia. Tabula rasa, 1(9), pp. 61-72.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, **Santiago**; GROSGUÉL, Ramón(orgs.). El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. **Bogotá**: Siglo del Hombre, 2007.

MINGUS, Mia. Intimidade de acesso, interdependência e justiça da deficiência. Disponível em: < Mia Mingus Longmore Lecture Video Now Available! – Disability Remix Blog (wordpress.com)>. Acesso em: 12 de julho de 2024.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Nada sobre nós, sem nós: Da integração à inclusão – Parte1. Revista Nacional de Reabilitação, ano X, n. 57, p. 8-16, jul./ago. 2007.

SILVA, Fabrício Pereira da; BALTAR, Paula; LOURENÇO, Beatriz. Colonialidade do Saber, Dependência Epistêmica e os Limites do Conceito de Democracia na América Latina. Revista de Estudos e Pesquisas sobre as Américas, **Brasília**, v. 12, p. 68-87, 2018

LOPES, Jader Janer Moreira. Geografia da infância, justiça existencial e amorosidade espacial. Revista de Educação Pública, **Rio de Janeiro**, v. 31, p. 1-13, jan/dez, 2022.

SKLIAR, Carlos. Pedagogías de las diferencias. Ciudad Autónoma de **Buenos Aires**. Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2017.

SKLIAR, Carlos. Somos artesanos de recomianzos. El Cardo, **Entre Ríos**, n.o 19, 2023. Disponível em: < <https://pcient.uner.edu.ar/index.php/elcardo/article/view/1622>> . Acesso em: 12 de julho de 2024.

SOUZA, Angélica S, OLIVEIRA, Guilherme S. ALVES, Lais H. A pesquisa bibliográfica: Princípios e fundamentos, Cadernos da Fucamp, **Monte Carmelo**, v.20, n.43, p.64-83, 2021.