

Este material foi testado com as seguintes questões de acessibilidade:

- PDF lido por meio do software *NVDA* (leitor de tela para cegos e pessoas com baixa visão);
- Guia da *British Dyslexia Association* para criar o conteúdo seguindo padrões como escolha da fonte, tamanho e entrelinha, bem como o estilo de parágrafo e cor;
- As questões cromáticas testadas no site *CONTRAST CHECKER* (<https://contrastchecker.com/>) para contraste com fontes abaixo e acima de 18pts, para luminosidade e compatibilidade de cor junto a cor de fundo e teste de legibilidade para pessoas daltônicas.

Trajetórias Acadêmicas de Pessoas com Diferença Funcional na Educação Superior: Descolonizando o capacitismo e legitimando a diversidade

Academic Trajectories of People with Disabilities in Higher Education: Decolonizing ableism and legitimizing diversity

Trayectorias Académicas de Personas con Discapacidad en la Educación Superior: Descolonizando el Capacitismo y legitimando la Diversidad



Thais Aparecida Santos

Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ), Programa de Pós-Graduação em Psicologia, São João del-Rei, Minas Gerais, Brasil.

thaissantopsic@gmail.com



Celso Francisco Tondin

Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ), Programa de Pós-graduação em Psicologia, São João del-Rei, Minas Gerais, Brasil.

celsotondin@ufsj.edu.br

Resumo: O artigo discute trajetórias acadêmicas de pessoas com diferença funcional na educação superior brasileira, atravessadas por desigualdades e pela colonialidade do ser,

do saber e do poder. À luz de abordagens decoloniais e interseccionais, revisa a literatura (2009–2022) para identificar concepções de diferença funcional, intersecções com raça, gênero, classe, sexualidade e território, delineando caminhos para práticas anticapacitistas. A análise evidencia barreiras atitudinais, curriculares, arquitetônicas e epistemológicas e a persistência do paradigma biomédico, que produz déficits e inadequações. Em paralelo, emergem propostas que tomam a diferença funcional como categoria político-epistemológica e reivindicam justiça cognitiva, currículos pluriversos, pedagogias flexíveis e participação ativa na produção do conhecimento. Conclui-se que garantir acesso é insuficiente sem transformar normas e estruturas universitárias e orientar políticas e práticas para equidade, pertencimento e dignidade.

Palavras-chave: Diferença funcional. Educação superior. Interseccionalidade.

Abstract: This article discusses the academic trajectories of people with disabilities in Brazilian higher education, marked by inequalities and the coloniality of being, knowledge, and power. Using decolonial and intersectional approaches, it reviews the literature (2009–2022) to identify conceptions of disability, intersections with race, gender, class, sexuality, and territory, and pathways to anti-ableist practices. The analysis highlights attitudinal, curricular, architectural, and epistemological barriers, as well as the persistence of the biomedical paradigm, which produces deficits and inadequacies. In parallel, proposals emerge that take disability as a political-epistemological category and advocate for cognitive justice, pluriverse curricula, flexible pedagogies, and active participation in knowledge production. It concludes that guaranteeing access is insufficient without transforming university norms and structures and guiding policies and practices towards equity, belonging, and dignity.

Keywords: Functional difference. Higher education. Intersectionality.

Resumen: Este artículo analiza las trayectorias académicas de las personas con discapacidad en la educación superior brasileña, marcadas por las desigualdades y la colonialidad del ser, el conocimiento y el poder. Mediante enfoques decoloniales e interseccionales, revisa la literatura (2009-2022) para identificar concepciones de discapacidad, intersecciones con raza, género, clase, sexualidad y territorio, y vías para prácticas anticapacitistas. El análisis destaca las barreras actitudinales, curriculares, arquitectónicas y epistemológicas, así como la persistencia del paradigma biomédico, que produce déficits e insuficiencias. Paralelamente, surgen propuestas que toman la discapacidad como categoría político-epistemológica y abogan por la justicia cognitiva, currículos pluriversos, pedagogías flexibles y la participación activa en la producción de conocimiento. Concluye que garantizar el acceso es insuficiente sin transformar las normas y estructuras universitarias y orientar las políticas y prácticas hacia la equidad, la pertenencia y la dignidad.

Palabras clave: Diferencia funcional. Educación superior. Interseccionalidad.

Data de submissão: 07/01/2026

Data de aprovação: 10/06/2026

Introdução

A trajetória acadêmica de estudantes com diferença funcional¹ na educação superior dialoga com as desigualdades estruturais e simbólicas que atravessam as instituições universitárias brasileiras. Essas desigualdades se manifestam em formas variadas de exclusão, invisibilização e subalternização, muitas vezes naturalizadas no cotidiano institucional. A concepção de normalidade, associada à ideia de um indivíduo idealizado e normativo, se intersecta com a falta de acesso e de acessibilidade, reforçando o capacitismo historicamente enraizado nos sistemas educacionais e sociais (Carvalho-Freitas; Marques, 2009).

A concepção de deficiência, ainda enraizada na matriz biomédica, negligencia as barreiras estruturais à inclusão. Essa abordagem, além de patologizante, nega a diversidade ontológica das formas de existir, aprender e produzir conhecimentos. Neste contexto, a adoção do termo “diferença funcional” surge como um deslocamento político, ético e epistemológico. Mais que uma mudança terminológica, trata-se de uma recusa ao olhar normativo e

¹ Adotamos a expressão “diferença funcional”, com base na abordagem de Carvalho-Freitas e Marques (2009), que compreendem a deficiência não como uma condição restrita ao corpo, mas como resultado de barreiras sociais, simbólicas e estruturais, produzidas por uma sociedade que não se organiza para acolher a diversidade humana. A diferença funcional é entendida como uma construção social que requer a transformação dos modos de pensar, estruturar e incluir sujeitos na vida coletiva.

eurocentrado que hierarquiza corpos, saberes e modos de vida (Carvalho-Freitas; Marques, 2009).

A diferença funcional, conforme propõem autores como Carvalho-Freitas e Marques (2009), deve ser compreendida a partir da construção das barreiras sociais, culturais e institucionais que impedem a participação de determinados sujeitos na vida social, cultural e educacional. Assim, não se localiza a limitação no indivíduo, visibilizando-se os processos de exclusão para além da mera inserção nos espaços sociais e educacionais. Essa perspectiva aproxima-se dos estudos de Mignolo (2003), Quijano (2005a; 2005b) e Walsh (2009), que denunciam a colonialidade do ser, do saber e do poder como forças estruturantes das desigualdades sociais, inclusive no contexto educacional.

Este artigo propõe uma análise sobre a exclusão de pessoas com diferença funcional no contexto do ensino superior, sob o enfoque das abordagens decolonial e interseccional. A interseccionalidade, neste caso, nos ajuda a compreender que as experiências de exclusão vividas por estudantes com diferença funcional não se articulam isoladamente, mas são atravessadas por vários marcadores sociais como raça, gênero, classe, território e sexualidade, que se entrelaçam e produzem formas complexas de opressão.

A universidade, como espaço de produção e legitimação do saber, não é neutra. Ao contrário, sua estrutura foi constituída com base em valores eurocêntricos e heteronormativos. Nesse sentido, torna-se necessário interrogar: quem são os indivíduos considerados legítimos para ocupar os espaços acadêmicos e que formas de aprendizagem e corporeidade são reconhecidas como possíveis? Tais perguntas são fundamentais para pensar que a educação superior deve atuar para além da inserção, se comprometendo, de fato, com a inclusão e a equidade.

Articulamos nossa argumentação com base em uma revisão de literatura de natureza qualitativa, fundamentada nos referenciais da decolonialidade e dos estudos críticos sobre a deficiência. A proposta foi analisar como as interseccionalidades entre a diferença funcional, a educação superior e a inclusão têm sido abordadas em pesquisas acadêmicas, especialmente à luz de perspectivas que tensionam os paradigmas normativos da educação. Para isso, foram selecionadas produções teóricas de autoras e autores como Hooks (2019), Sousa Santos (2019), Kilomba (2019), Collins (2019), entre outros, cujas contribuições dialogam com as interseccionalidades e as práticas sociais anticapacitistas.

Referencial Teórico

Neste artigo, adotamos o termo “diferença funcional” como uma alternativa crítica à expressão tradicional “deficiência”. Essa escolha tem por objetivo desconstruir a perspectiva biomédica e capacitista, cuja própria morfologia, marcada pelo prefixo “de” em “deficiência”, carrega a ideia de falta, inadequação ou insuficiência, em relação a um suposto padrão de funcionamento corporal. Ao optarmos por “diferença funcional”, propomos um deslocamento do olhar patologizante para uma compreensão que valoriza a pluralidade dos modos de ser e existir. Essa terminologia está alinhada a uma abordagem decolonial e social, que reconhece que cada indivíduo se relaciona de maneira singular com o corpo, com os outros e com os espaços, rompendo as normativas que pretendem universalizar experiências e fixar identidades (Carvalho-Freitas; Marques, 2009; Carvalho-Freitas; Freitas; Pollo, 2019).

Ao abordar a interseccionalidade, é imprescindível considerar fatores como raça, classe e gênero, que se entrelaçam na vivência das pessoas com deficiência. Segundo o Censo Demográfico de 2022, o Brasil possui 18,6 milhões de pessoas com deficiência, o que representa 8,9% da população geral. Dentre essas, mais da metade são

mulheres, totalizando cerca de 10 milhões, o equivalente a 10% da população feminina. No que se refere à distribuição por cor/raça, os dados indicam que 9,5% se identificam como pretas, 8,9% como pardas e 8,7% como brancas. Esses números evidenciam a presença significativa de pessoas com deficiência no país e revelam como as opressões estruturais se cruzam, impactando de maneira distinta os corpos desviantes em contextos radicalizados e de desigualdade social (Brasil, 2023).

Os dados apresentados revelam a dimensão de uma temática historicamente invisibilizada, cuja complexidade se entrelaça com a perspectiva decolonial. Considerar os marcadores de raça, classe e gênero na análise da deficiência é fundamental para compreender a interseccionalidade. Ser mulher com deficiência, transgênera ou negra, em razão da marginalização produzida por marcadores sociais e identitários, implica o enfrentamento não somente de barreiras arquitetônicas e atitudinais, mas também do racismo estrutural, do sexismo e de fatores excludentes de gênero (Carvalho-Freitas; Freitas; Pollo, 2019).

Os estudos sobre a interseccionalidade têm contribuído para a emancipação de indivíduos em diferentes contextos sociais e educacionais, sobretudo ao oferecer uma perspectiva anticapacitista que questiona a patologização das existências e as barreiras impostas

socialmente. A interseccionalidade, concebida a partir da crítica feminista negra, revela como múltiplas formas de opressão se articulam simultaneamente, evidenciando as limitações de um feminismo hegemônico, centrado em experiências brancas, eurocêtricas e capacitistas (Crenshaw, 2002). Essa abordagem permite compreender que os marcadores sociais de exclusão, como gênero, raça, classe e deficiência, não atuam de forma isolada, mas de maneira entrelaçada, muitas vezes, mascarando as desigualdades que sustentam os processos de exclusão.

A interseccionalidade, conforme discutida por Gesser, Bock e Mello (2020), amplia a compreensão sobre as experiências narradas por estudantes com diferença funcional, evidenciando como raça, gênero e classe se entrelaçam e atravessam suas trajetórias acadêmicas. Assim, repensar e promover a inclusão torna-se crucial nos espaços universitários, especialmente na revisão dos currículos, das práticas pedagógicas e das políticas educacionais, de modo a promover uma descolonização efetiva dos saberes e a valorização das diversidades.

Segundo Sasaki (2008), é essencial assegurar processos de inclusão que valorizem as pluralidades, garantindo o direito à educação e à participação plena de todas as pessoas, independentemente das dificuldades que apresentem. Esse entendimento reforça a importância de uma universidade que não apenas aceite, mas acolha a

diversidade como um princípio ético, político e pedagógico. Enfatizamos, ainda, a necessidade de desconstruir o capacitismo naturalizado na sociedade, destacando a urgência de eliminar barreiras que dificultam o processo de ensino e aprendizagem.

Portanto, discorrer sobre diferença funcional a partir da interseccionalidade implica reconhecer que as opressões e o eurocentrismo não se constituem de forma isolada, mas intersectam em complexas exclusões. Apresentam-se, então, opressões interligadas, a partir do posicionamento ocupado por cada indivíduo, nas variadas estruturas sociais, nas quais são estabelecidos os estereótipos marcados pelo corpo, acesso, acessibilidade e educação (Collins, 2019; Gesser; Bock; Lopes, 2020).

Kilomba (2019) evidencia como a linguagem opera como um campo de poder, no qual os termos utilizados para nomear identidades não são neutros, mas carregam marcas de dominação, exclusão e hierarquização. Ao refletir sobre essas dinâmicas, questionam-se expressões tradicionalmente naturalizadas e defende-se a construção de um vocabulário mais inclusivo, que não reforce estigmas, como ocorre com o termo “deficiência”:

Não posso deixar de escrever um último parágrafo, para lembrar que a língua, por mais poética que possa ser, tem também uma dimensão política de criar, fixar e perpetuar relações de poder e de violência, pois cada palavra que usamos define o lugar de uma identidade (Kilomba, 2019, p. 14).

Diante da reflexão proposta por Kilomba (2019), o termo “diferença funcional” contribui para uma ruptura com a colonialidade, o capacitismo e as normativas excludentes que historicamente discriminam essas pessoas. Esse deslocamento terminológico e epistemológico promove a abertura para novas formas de ensinar, aprender, dialogar, emancipar, nomear e ressignificar as experiências humanas, rompendo com o olhar estigmatizante e hierarquizante. Trata-se de um movimento de descolonização da linguagem e das práticas sociais, que valoriza a diversidade para uma sociedade mais justa, plural e inclusiva.

Neste contexto, a Declaração de Salamanca representa um marco ao enfatizar a inclusão educacional como um princípio orientador para a construção de sistemas educativos mais justos e equitativos. O documento destaca a necessidade de políticas públicas e legislações que assegurem o atendimento educacional especializado, de modo a contemplar as demandas específicas das pessoas com deficiência. Mais que adaptar o ensino, trata-se de promover relações sociais e educacionais que afirmam a cidadania, valorizam a diversidade humana e contribuem para a superação das barreiras que historicamente foram enraizadas (UNESCO, 1994).

A inclusão não pode ser compreendida apenas como um suporte técnico, plausível ou afirmativo, mas como um

processo de transformação subjetiva, coletiva e educacional em todas as formas de ser, sentir, interagir, aprender e educar. Busca-se, a partir de novas metodologias, abrir possibilidades para repensar a educação, a práxis pedagógica e educacional em um espaço pluriverso para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e humana. Encaminhamos os próximos passos dessa argumentação na próxima seção, com o delineamento de nossa metodologia.

Metodologia

A pesquisa caracteriza-se por sua natureza qualitativa, desenvolvida na forma de revisão de literatura. A escolha dessa metodologia deve-se à intenção de compreender as interações entre diferenças, interseccionalidade e inclusão de pessoas com diferenças funcionais na educação superior, articuladas à perspectiva decolonial e interseccional. O levantamento bibliográfico foi realizado em diferentes bases de dados e repositórios institucionais, incluindo artigos científicos, dissertações e teses disponíveis em bibliotecas digitais.

O recorte abrangeu o período entre 2009 e 2022, contemplando tanto produções clássicas da área quanto publicações recentes, de forma a garantir uma visão histórica e atualizada do tema. A seleção das buscas

priorizou textos que dialogam com estudos críticos da diferença funcional, teorias feministas e decoloniais, além de documentos oficiais e legislações nacionais e internacionais relacionadas à educação e à inclusão.

O processo metodológico consistiu em leituras, seguido da categorização temática e da análise interpretativa do material coletado com os seguintes descritores: Psicologia, educação, deficiência, decolonialidade, interseccionalidade e Educação Superior. A análise permitiu identificar lacunas, distanciamentos, aprofundamentos nas discussões sobre a diferença funcional e a educação superior, evidenciando práticas capacitistas e eurocêntricas ainda presentes, mas também apontando experiências e possibilidades que reforçam a relevância da decolonialidade para o campo da inclusão.

A Tabela 1 evidencia os materiais utilizados em nossa argumentação.

Tabela 1. Fontes bibliográficas usadas no estudo

Título da obra	Autor(es) utilizados (nome completo)/Instituição responsável	Ano de publicação
Declaração de Salamanca	UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura	1994
Documento sobre discriminação racial e gênero	Kimberlé Crenshaw	2002
Inclusão: construindo uma sociedade para todos	Romeu Kazumi Sassaki	2008

**Trajetórias Acadêmicas de Pessoas com Diferença Funcional na Educação Superior:
Descolonizando o Capacitismo e Legitimando a Diversidade**

Thais Aparecida Santos • Celso Francisco Tondin

Pessoas com deficiência e trabalho	Maria Nivalda de Carvalho-Freitas; Aline Lúcia Marques	2009
Legislação brasileira sobre inclusão e cotas	Brasil – Decreto nº 6.949/2009 (Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência) e Lei nº 12.711/2012 (Lei de Cotas)	2009–2012
Pode o subalterno falar?	Gayatri Chakravorty Spivak	2010
O desafio das diferenças nas escolas	Maria Teresa Eglér Mantoan	2011
Gênero, eficiência, cuidado e capacitismo (Dissertação)	Ana Gabriela Mello	2014
Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina	Aníbal Quijano	2005
Colonialidad y Modernidad-racionalidad	Aníbal Quijano	1992
Ensinando a transgredir	bell hooks	2019
Memórias da plantação	Grada Kilomba	2019
Epistemologia feminista negra	Patricia Hill Collins	2019
O fim do império cognitivo	Boaventura de Sousa Santos	2019
Estudos da deficiência: anticapacitismo e emancipação social	Marli Gesser; G. L. K. Bock; Paulo Henrique Lopes	2020
Estudos da deficiência: interseccionalidade, anticapacitismo e emancipação social	Marli Gesser; Paula Bock; Ana Gabriela de Mello	2020
Censo Demográfico 2022	Brasil – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)	2023

Fonte: Elaboração própria (2025).

As discussões sobre as contribuições desses materiais serão apresentadas nas próximas seções.

Resultados e Discussão

A universidade ocupa diferentes espaços de produção do ser, do saber e do poder, atuando na produção do conhecimento, nos processos de ensino e aprendizagem e na formação acadêmica e profissional. Porém, as formas de ingresso, permanência e conclusão dos cursos de educação superior têm rompido com as ações de inclusão das pessoas com diferença funcional, o que contribui para as desigualdades e exclusões. Falar de histórias e narrativas universitárias nos leva ao entendimento das ações inclusivas que sustentam o pertencimento e a equidade dos estudantes (Mantoan, 2011; Gesser; Bock; Lopes, 2020).

Para tanto, as transformações e as experiências narram os saberes pluralizados e codificados. A historiadora feminista norte-americana Scott (1998, p. 27) ilustra que:

Não são os indivíduos que têm experiência, mas os sujeitos que são constituídos através da experiência. A experiência, de acordo com essa definição, torna-se, não a origem de nossa explicação, não a evidência autorizada (porque vista ou sentida) que fundamenta o conhecimento, mas em cima daquilo que buscamos explicar, aquilo sobre o qual se produz conhecimento. Pensar a experiência dessa forma é historicizá-la, assim como as identidades que ela produz. [...] é uma historicização que implica uma análise crítica de todas as categorias explicativas que normalmente não são questionadas, incluindo a categoria “experiência”.

De acordo com Quijano (1992), a colonialidade configurou uma nova ordem e estrutura social, estabelecendo padrões da normalidade como única possibilidade de ser e estar no mundo, fragilizando a subjetividade do indivíduo. Na perspectiva da deficiência, podemos alocar essas pessoas como inválidas ou aleijadas para a racionalidade ocidental. Essa perspectiva pode ser entrelaçada com o sistema de crenças, ideias, simbologias e conhecimentos da dominação colonial. Esse discurso tinha como objetivo o rompimento da produção de novos espaços sociais, acessibilidade, pertencimento e participação na vida social. Desse modo, não é o fato concreto, mas as narrativas que são impostas pelo colonizador aos colonizados.

As dicotomias são abrangentes e se alastram através de um sistema que rotula as pessoas com diferenças funcionais e, principalmente, as mulheres, atribuídas em um viés capacitista entre a esfera masculina e o poder coletivo. Partimos da epistemologia da diversidade e da pluralidade inclusiva, a fim de questionar a opressão neoliberal na pesquisa, na ciência e no pertencimento, para a promoção da equidade social das vidas silenciadas. Carvalho-Freitas e Marques explicam que:

Nesse sentido, considera a deficiência uma falha da sociedade em ser acessível a todos, isto é, a sociedade, como está organizada, exclui as pessoas que não se enquadram dentro do padrão de normalidade vigente.

Esses processos de exclusão ocorrem no trabalho, no transporte público, nos espaços de lazer, etc. que não estão adaptados para a diversidade humana. Nesse sentido, a deficiência é da sociedade que não se organiza para ser acessível a todos (Carvalho-Freitas; Marques, 2009, p. 244-257).

Assim, a diferença funcional é atravessada por barreiras sociais que se concentram nos espaços culturais, sociais e educacionais que ainda reproduzem barreiras de exclusão. Na universidade, por exemplo, as adaptações estão longe, de fato, de serem inclusivas, e quando ocorrem, acontecem em relação aos espaços físicos e não com base nas metodologias inclusivas, por exemplo: a utilização do Braille, a avaliação de currículos e as ementas institucionais inclusivas. Nesta perspectiva, é preciso reconhecer que a inclusão não é somente a presença física das pessoas com diferença funcional, mas a promoção de ações nos espaços nos quais se encontram esses sujeitos e não se reduz a ações meramente normativas (Carvalho-Freitas; Marques, 2009).

Neste contexto, a articulação entre universidade, decolonialidade e diferença funcional se inscreve no enfrentamento dos paradigmas da colonialidade do ser, do saber e do poder, profundamente enraizados na hegemonia eurocêntrica que permeia esse contexto social. Essa hegemonia se manifesta pela imposição de normatividades, especialmente vinculadas à heteronormatividade, à branquitude e à noção de uma funcionalidade corporal

padrão. Assim, torna-se fundamental visibilizar e afirmar a perspectiva decolonial como caminho para a construção de relações pedagógicas mais igualitárias nas instituições de educação superior (Quijano, 2005a).

A colonialidade do ser, do saber e do poder, conforme formulada por Quijano (2005a), estrutura a modernidade e, conseqüentemente, sustenta práticas que limitam e normatizam as experiências das pessoas com diferença funcional, produzindo barreiras invisíveis que restringem o acesso equitativo ao conhecimento e à participação social plena. Descolonizar, nesse sentido, significa romper com os paradigmas que reduzem a diferença funcional à limitação ou à deficiência, abrindo espaço para formas de aprendizagem mais emancipadoras, inclusivas e que acolham a diversidade sensorial, intelectual e corporal.

Os indivíduos são moldados por espaços sociais e relações das quais fazem parte, sendo narrados por suas experiências, mediadas por diversos saberes, conhecimentos e identidades. Para Spivak (2010, p. 13), “há uma relação intrínseca entre o “falar por” e o “representar”, pois, em ambos os casos, a representação é um ato de fala em que há a pressuposição de um falante e de ouvinte”. A educação emancipatória e inclusiva compreende ações singulares e coletivas das interações e socializações. O desenvolvimento educacional inclusivo propõe a compreensão de cada especificidade da diferença funcional

que sustente as hegemonias presentes na forma de ensino e aprendizagem no desenvolvimento pleno nas instituições de ensino e como a sociedade e a educação lidam com a diferença.

Descolonizar esses espaços significa romper com as narrativas hegemônicas, deslocar os lugares instituídos de fala e de pertencimento, possibilitando que a liberdade se traduza concretamente em presença, escuta e reconhecimento. Libertar-se, nesse contexto, é confrontar os desencontros impostos pelas estruturas eurocêntricas, normativas e excludentes pré-estabelecidas, que, embora se apresentem como democráticas e inclusivas, seguem perpetuando desigualdades e marginalizações sutis e persistentes (Hooks, 2019). Assim,

[...] academia não é o paraíso. Mas o aprendizado é um lugar onde o paraíso pode ser criado. A sala de aula [em outros termos a Universidade], com todas as suas limitações, continua sendo um ambiente de possibilidades de trabalhar pela liberdade, de exigir de nós e dos nossos camaradas uma abertura da mente e do coração que nos permita encarar a realidade ao mesmo tempo em que, coletivamente, imaginamos esquemas para cruzar fronteiras, para transgredir. Isso é a educação como prática da liberdade (Hooks, 2019, p. 273).

A educação como prática libertadora propõe que os ambientes acadêmicos sejam capazes de promover a inclusão, rompendo com os discursos historicamente construídos e colonizadores. É nesse contexto que podemos associar a prática libertadora à contribuição para a inclusão

das vozes silenciadas e ao rompimento com as epistemologias marginalizadas que traduzem a decolonização do ser, saber e poder. A colonialidade do ser refere-se ao silenciamento daqueles que foram subalternizados historicamente. Segundo Quijano (2005b), esse apagamento centraliza as rupturas raciais, culturais e sociais eurocêntricas, que se manifestam na desvalorização das experiências e narrativas que fogem da normalidade ditada socialmente.

Na colonização do saber, o eurocentrismo é marcado pela orientação do conhecimento, enviesado pelas instituições que se configuram por uma única forma de aprendizagem, impossibilitando novas formas de conhecimento. Na educação superior, essa ideia se concentra nas visões racionais e normativas, estabelecidas pela normatização do ensino e aprendizagem (Quijano, 2005b). Salientamos que na diferença funcional, nas universidades, esses sujeitos são reduzidos a um corpo que seja funcional. Ou seja, que produza e que seja enviesado nos padrões normativos, incapacitando a forma de ensinar, aprender e reconhecer suas potencialidades e construções acadêmicas e científicas.

A colonialidade do poder se insere nas estruturas instituídas e em suas políticas de aprendizagem, centralizando padrões sistêmicos como normas, contexto pedagógico, sistematização de um público heteronormativo

e normatizado. Contudo, quando chega um estudante com diferença funcional, as estruturas são abaladas na subalternidade, emergindo barreiras de acesso e acessibilidade e ausência de estruturas que sustentam o pertencimento nos espaços universitários (Quijano, 2005b). Portanto, a decolonialidade do ser, do saber e do poder é uma desmistificação da alienação e subalternização nas práticas de ensino e aprendizagem, com o rompimento de dicotomias eurocêtricas. Para Walsh (2009), a decolonialidade não é somente uma crítica, mas uma construção pluriversa de novas formas de acessar, pertencer, aprender e incluir.

A colonialidade, nas esferas universitárias, centraliza o epistemicídio descrito por Sousa Santos (2019), que tece as ressonâncias do eurocentrismo. Assim, as pessoas com diferença funcional são silenciadas em suas construções históricas, sociais e educacionais. O epistemicídio dialoga com a negação das narrativas vivenciadas, negação da anormalidade, o que centraliza visões padronizadas. Em vista disso, falar sobre o epistemicídio nas universidades é dizer acerca de novos reconhecimentos, vozes e individualidades que vão além do acesso e da acessibilidade no espaço universitário.

A descolonização enfatiza o rompimento das reproduções acadêmicas, nas invisibilidades de estudantes com diferença funcional nas universidades, das vivências

dilaceradas e da invisibilidade da diversidade humana. Descolonizar, então, implica reconfigurar as práticas educativas que são pautadas pela sustentação de um conhecimento legítimo e unificado (Walsh, 2009; Mignolo, 2017). No campo da diferença funcional, essa leitura é essencial para compreendermos como certos corpos são sistematicamente deslegitimados e invisibilizados, privados de acesso pleno aos espaços de reconhecimento social, como a universidade.

Esse marcador de diferença reforça processos de desumanização, ao negar a esses sujeitos a participação ativa e equânime na produção e circulação do conhecimento. Portanto, a decolonialidade do ser demanda mais do que o mero reconhecimento formal dos corpos “diferentes” pelas normativas institucionais. Trata-se de uma mudança estrutural que permita a inter-relação entre sujeitos plurais no âmbito universitário, superando modelos de integração baseados apenas na tolerância ou na adaptação, rumo à construção de uma universidade descolonizada e inclusiva (Walsh, 2009; Mignolo, 2017).

Diante desse cenário, é fundamental repensar as práticas institucionais que historicamente centralizam a exclusão e produzem a subalternização, abrindo caminhos para novas formas de ser, pensar e agir. Descolonizar os espaços universitários significa ir além da lógica da mera inclusão formal, promovendo o reconhecimento de novos

saberes, a valorização das pluralidades silenciadas e a construção de políticas que rompam com o assistencialismo e a superficialidade das ações de acolhimento (Walsh, 2009; Mignolo, 2017). Trata-se de instaurar uma universidade que assuma as exigências políticas da diferença, garantindo não apenas o acesso físico, mas também o acesso simbólico e epistemológico, possibilitando processos construtivos em que indivíduos historicamente excluídos se tornem protagonistas na produção e na circulação do conhecimento (Mantoan, 2011; Gesser; Bock; Mello, 2020).

Decolonizar é, antes de tudo, uma prática libertadora, necessária para a criação de espaços verdadeiramente inclusivos. Para que a inclusão se concretize, é imprescindível a construção de ambientes pedagógicos que sustentem e promovam a escuta ativa, o cuidado e a transformação. Como ressalta Hooks (2019, p. 273), “a sala de aula, com todas as suas limitações, continua sendo um ambiente de possibilidades”, espaço no qual se pode romper com as hierarquias tradicionais e instaurar relações mais horizontais. Assim, a decolonialidade na educação superior só é efetiva se reconhecermos que esse espaço deve acolher todas as formas de ser e de saber, ampliando práticas que priorizem as diferenças e fomentem transformações profundas na maneira como pensamos, ensinamos e convivemos. Desse modo, decolonizar é transformar a universidade em um espaço humanizado, no

qual a pluralidade seja condição indispensável para o conhecimento e a emancipação.

Considerações Finais

Analisar as trajetórias acadêmicas de pessoas com diferença funcional na educação superior permite afirmar que a universidade, tal como historicamente estruturada, segue operando a partir de lógicas de colonialidade do ser, do saber e do poder que naturalizam exclusões e silenciam determinadas presenças. Ao longo do texto, evidenciou-se que o acesso conquistado por meio de políticas de inclusão e de ações afirmativas não tem sido suficiente para garantir permanência qualificada, pertencimento e reconhecimento efetivo desses sujeitos nos espaços acadêmicos. A presença de barreiras atitudinais, curriculares, arquitetônicas e epistemológicas reafirma a urgência de reposicionar a diferença funcional no centro do debate sobre democracia, justiça social e pluralidade nas instituições de ensino superior.

Nesse sentido, a adoção do termo “diferença funcional” adquire um caráter político e epistemológico estratégico, pois desloca a compreensão da deficiência como déficit individual para uma leitura crítica das estruturas sociais que produzem incapacidade e exclusão. Ao recusar a lógica biomédica e capacitista, abre-se espaço para reconhecer a

multiplicidade dos corpos, das experiências e dos modos de aprender, rompendo com a ideia de normalidade como parâmetro universal. Esse deslocamento conceitual está intrinsecamente articulado às perspectivas decoloniais e interseccionais mobilizadas no artigo, uma vez que permite evidenciar como raça, gênero, classe, sexualidade e território se entrecruzam com a diferença funcional, produzindo camadas complexas de opressão e de silenciamento.

As reflexões apresentadas indicam que descolonizar a educação superior implica reconfigurar profundamente currículos, práticas pedagógicas, formas de avaliação e modos de gestão universitária. Não basta garantir recursos pontuais de acessibilidade ou adequações individuais. É necessário questionar quais saberes são legitimados, quem tem direito à voz e de que maneira a produção de conhecimento continua marcada por epistemicídios que desautorizam experiências e conhecimentos de sujeitos historicamente subalternizados. Uma universidade comprometida com a inclusão não se limita a integrar corpos “diferentes” à lógica já existente, mas se dispõe a transformar-se a partir desses corpos, reconhecendo-os como produtores legítimos de conhecimento e como protagonistas da vida acadêmica.

Do ponto de vista prático e político, os achados deste estudo sugerem a necessidade de fortalecimento de

políticas institucionais que articulem acessibilidade, permanência estudantil, formação continuada de docentes e de técnico-administrativos, revisão de projetos pedagógicos e criação de espaços de escuta das narrativas de pessoas com diferença funcional. Recomenda-se, ainda, o desenvolvimento de pesquisas que aprofundem a análise de experiências concretas de estudantes na educação superior, valorizando metodologias qualitativas, narrativas e participativas que permitam complexificar a leitura das interseccionalidades envolvidas. Tais iniciativas podem subsidiar ações mais consistentes de enfrentamento ao capacitismo e às formas sutis de exclusão que persistem no cotidiano universitário.

Por fim, compreender a educação como prática libertadora significa reconhecer que a universidade pode e deve ser um espaço de possibilidades, no qual fronteiras são tensionadas e novas formas de estar, saber e conviver são experimentadas. Descolonizar o capacitismo e legitimar a diferença funcional como dimensão constitutiva da experiência humana é condição para a construção de uma educação superior verdadeiramente democrática, plural e comprometida com a dignidade de todas as pessoas. Ao assumir a pluralidade de corpos e de epistemologias como princípio estruturante, a universidade se aproxima de um horizonte em que inclusão, equidade e justiça social deixam de ser apenas enunciados normativos e passam a se

concretizar nas práticas, nas relações e nas políticas que organizam a vida acadêmica.

Referências bibliográficas

BRASIL. **DECRETO Nº 6.949 DE 25 DE AGOSTO DE 2009.** PROMULGA A CONVENÇÃO INTERNACIONAL SOBRE OS DIREITOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA E SEU PROTOCOLO FACULTATIVO, ASSINADOS EM NOVA YORK, EM 30 DE MARÇO DE 2007.

BRASIL. **LEI Nº 12.711 DE 29 DE AGOSTO DE 2012.** DISPÕE SOBRE O INGRESSO NAS UNIVERSIDADES FEDERAIS E NAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO TÉCNICO DE NÍVEL MÉDIO E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS.

BRASIL. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **CENSO DEMOGRÁFICO 2022.** RIO DE JANEIRO: IBGE, 2023.

CARVALHO-FREITAS, MARIA NIVALDA DE; MARQUES, ALINE LÚCIA. PESSOAS COM DEFICIÊNCIA E TRABALHO: PERCEPÇÃO DE GERENTES E PÓS-GRADUANDOS EM ADMINISTRAÇÃO. **PSICOLOGIA: CIÊNCIA E PROFISSÃO**, v. 29, n. 2, p. 244-257, 2009.

CARVALHO-FREITAS, MARIA NIVALDA DE; FREITAS, LUCIANA C.; POLLO, TÂNIA C. (ORGS.). **INSTITUIÇÕES, SAÚDE E SOCIEDADE: CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA.** BELO HORIZONTE: EDUEMG, 2019. p. 100-123.

COLLINS, PATRICIA HILL. EPISTEMOLOGIA FEMINISTA NEGRA. *In*: BERNARDINO-COSTA, JOAZE; MALDONADO-TORRES, NELSON; GROSGOUEL, RAMÓN (ORGS.). **DECOLONIALIDADE E PENSAMENTO AFRODIASPÓRICO.** 2. ED. BELO HORIZONTE: AUTÊNTICA, 2019. p. 139-170. (COLEÇÃO CULTURA NEGRA E IDENTIDADES).

CRENSHAW, KIMBERLÉ. DOCUMENTO PARA O ENCONTRO DE ESPECIALISTAS EM ASPECTOS DA DISCRIMINAÇÃO RACIAL RELATIVOS AO GÊNERO. **ESTUDOS FEMINISTAS**, v. 10, n. 1, p. 171-188, 2002.

GESSER, MARLI; BOCK, G. L. K.; LOPES, PAULO HENRIQUE (ORGS.). **ESTUDOS DA DEFICIÊNCIA: ANTICAPACITISMO E EMANCIPAÇÃO SOCIAL.** CURITIBA: CRV, 2020.

GESSER, MARLI; BOCK, PAULA; MELLO, ANA GABRIELA DE. ESTUDOS DA DEFICIÊNCIA: INTERSECCIONALIDADE, ANTICAPACITISMO E EMANCIPAÇÃO SOCIAL. *In*: GESSER, MARLI; BOCK, K.; LOPES, PAULO HENRIQUE (ORGS.). **ESTUDOS DA DEFICIÊNCIA: ANTICAPACITISMO E EMANCIPAÇÃO SOCIAL**. CURITIBA: CRV, 2020. p. 125-143.

HOOKS, BELL. **ENSINANDO A TRANSGREDIR: A EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA DA LIBERDADE**. SÃO PAULO: WMF MARTINS FONTES, 2019.

KILOMBA, GRADA. **MEMÓRIAS DA PLANTAÇÃO: EPISÓDIOS DE RACISMO COTIDIANO**. TRADUÇÃO DE JESS OLIVEIRA. 3. ED. RIO DE JANEIRO: COBOGÓ, 2019. (OBRA ORIGINAL PUBLICADA EM 2008).

MANTOAN, MARIA TERESA EGLÉR (ORG.). **O DESAFIO DAS DIFERENÇAS NAS ESCOLAS**. PETRÓPOLIS, RJ: VOZES, 2011.

MELLO, ANA GABRIELA. **GÊNERO, EFICIÊNCIA, CUIDADO E CAPACITISMO: UMA ANÁLISE ANTROPOLÓGICA DE EXPERIÊNCIAS, NARRATIVAS E OBSERVAÇÕES SOBRE VIOLÊNCIAS CONTRA MULHERES COM DEFICIÊNCIA**. 2014. 262 F. DISSERTAÇÃO (MESTRADO EM ANTROPOLOGIA SOCIAL) – UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, FLORIANÓPOLIS, 2014.

MIGNOLO, WALTER D. **HISTORIAS LOCALES/DISEÑOS GLOBALES: COLONIALIDAD, CONOCIMIENTOS SUBALTERNOS Y PENSAMIENTO FRONTERIZO**. MADRID: AKAL, 2003.

MIGNOLO, WALTER D. COLONIALIDADE: O LADO MAIS ESCURO DA MODERNIDADE. *In*: MARTINS, SÉRGIO P.; FERREIRA, L. C. M. (ORGS.). **EPISTEMOLOGIAS DO SUL**. SÃO PAULO: CORTEZ, 2017. p. 393-431.

QUIJANO, ANÍBAL. COLONIALIDAD Y MODERNIDAD-RACIONALIDAD. *In*: BONILLA, H. (ORG.). **Los CONQUISTADOS**. BOGOTÁ: TERCER MUNDO EDICIONES; FLACSO, 1992. p. 437-449.

QUIJANO, ANÍBAL. COLONIALIDADE DO PODER, EUROCENTRISMO E AMÉRICA LATINA. *In*: LANDER, EDGARDO (ORG.). **A COLONIALIDADE DO SABER: EUROCENTRISMO E CIÊNCIAS SOCIAIS - PERSPECTIVAS LATINO-AMERICANAS**. CIUDAD AUTÓNOMA DE BUENOS AIRES, ARGENTINA: CLACSO, 2005A. P. 201-231.

QUIJANO, ANÍBAL. COLONIALIDADE DO PODER E CLASSIFICAÇÃO SOCIAL. **ESTUDOS AVANÇADOS**, v. 19, n. 55, p. 117-128, 2005B.

SASSAKI, ROMEU KAZUMI. **INCLUSÃO: CONSTRUINDO UMA SOCIEDADE PARA TODOS**. 8. ED. RIO DE JANEIRO: WVA, 2008.

SCOTT, JOAN W. A EXPERIÊNCIA. *In*: SCOTT, JOAN W. **GÊNERO E A POLÍTICA DA HISTÓRIA**. CAMPINAS: UNICAMP, 1998. p. 25-58.

SOUSA SANTOS, BOAVENTURA DE. **O FIM DO IMPÉRIO COGNITIVO: A AFIRMAÇÃO DAS EPISTEMOLOGIAS DO SUL**. BELO HORIZONTE: AUTÊNTICA, 2019.

SPIVAK, GAYATRI CHAKRAVORTY. **PODE O SUBALTERNO FALAR?** 1. ED. BELO HORIZONTE: EDITORA UFMG, 2010.

UNESCO. **DECLARAÇÃO DE SALAMANCA E LINHA DE AÇÃO SOBRE NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS**. PARIS: ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 1994.

WALSH, CATHERINE. **INTERCULTURALIDADE, DESCOLONIZAÇÃO DO ESTADO E DO CONHECIMENTO**. SÃO PAULO: INSTITUTO PAULO FREIRE, 2009.