



Desafios da inclusão escolar: epistemologias alternativas e a realidade periférica

Challenges of school inclusion: alternative epistemologies and the peripheral reality

Desafíos de la inclusión escolar: epistemologías alternativas y la realidad periférica

DOI: 10.55905/revconv.18n.5-236

Originals received: 4/15/2025

Acceptance for publication: 5/7/2025

Gisele Lopes Guerra Gaspar

Doutoranda em Educação, Comunicação e Cultura

Instituição: Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)

Endereço: Duque de Caxias – Rio de Janeiro, Brasil

E-mail: giza.guerra@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0009-0007-1597-1693>

Ediclea Mascarenhas Fernandes

Doutora em Ciências na Área de Saúde da Criança e da Mulher

Instituição: Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ)

Endereço: Rio de Janeiro – Rio de Janeiro, Brasil

E-mail: professoraediclea.uerj@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3998-2016>

RESUMO

O artigo investiga os desafios da inclusão escolar de pessoas com deficiência em territórios periféricos, articulando reflexões teóricas e experiências de vida com o intuito de compreender as dinâmicas de exclusão e propor caminhos alternativos para uma educação verdadeiramente inclusiva. Apesar dos avanços legais, a pesquisa evidencia que as políticas inclusivas não têm sido plenamente efetivadas em regiões periféricas. A escola, entendida como um microcosmo da sociedade, não apenas reproduz desigualdades estruturais, mas também pode se constituir em espaço de resistência e transformação social. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, com caráter descritivo-exploratório, fundamentada em uma revisão de literatura sobre o tema, com foco na perspectiva da pesquisa bibliográfica voltada para o tema abordado. Para a análise da problemática, dialoga-se com Foucault, discutindo as relações entre saber e poder no ambiente escolar, e como as práticas institucionais podem tanto excluir quanto possibilitar novas formas de inclusão. Recorre-se, ainda, a Stengers para a proposição de epistemologias alternativas que valorizem os saberes locais e as experiências vividas, e a Quijano, para demonstrar como a colonialidade do saber impacta a construção do currículo escolar, perpetuando uma visão eurocêntrica e excludente da educação. A reflexão enfatiza que a inclusão escolar não deve se restringir à inserção física de estudantes com deficiência, mas deve implicar transformações no currículo, na pedagogia e na formação docente. Conclui-se que a adoção de novas



epistemologías, que considerem as realidades locais e rompam com padrões capacitistas e eurocêntricos, é fundamental para a construção de uma escola efetivamente democrática.

Palavras-chave: inclusão, periferias, desigualdade social, colonialidade do saber.

ABSTRACT

The article investigates the challenges of school inclusion for people with disabilities in marginalized territories, combining theoretical reflections and lived experiences to understand the dynamics of exclusion and propose alternative paths toward truly inclusive education. Despite legal advances, the research highlights that inclusive policies have not been fully implemented in peripheral regions. The school, understood as a microcosm of society, not only reproduces structural inequalities but can also become a space of resistance and social transformation. This is a qualitative study with a descriptive-exploratory character, based on a literature review on the subject, focusing on a bibliographic research perspective geared toward the topic addressed. To analyze the issue, the work engages with Foucault, discussing the relationships between knowledge and power in the school environment, and how institutional practices can both exclude and enable new forms of inclusion. The study also draws on Stengers to propose alternative epistemologies that value local knowledge and lived experiences, and on Quijano to demonstrate how the coloniality of knowledge impacts curriculum development, perpetuating a Eurocentric and exclusionary view of education. The reflection emphasizes that school inclusion should not be limited to the physical insertion of students with disabilities, but must involve transformations in the curriculum, pedagogy, and teacher training. It concludes that adopting new epistemologies that consider local realities and break with ableist and Eurocentric standards is essential for building a truly democratic school.

Keywords: inclusion, peripheries, social inequality, coloniality of knowledge.

RESUMEN

El artículo analiza los desafíos de la inclusión escolar de personas con discapacidad en territorios periféricos, combinando reflexiones teóricas y experiencias de vida para comprender las dinámicas de exclusión y proponer alternativas hacia una educación inclusiva. Aunque existen avances legales, las políticas inclusivas no se aplican plenamente en zonas periféricas. La escuela, como microcosmos social, reproduce desigualdades, pero también puede ser un espacio de resistencia y transformación. La investigación es cualitativa, de carácter descriptivo-exploratorio, basada en revisión bibliográfica. Se apoya en Foucault para discutir cómo las relaciones entre saber y poder en la escuela pueden excluir o incluir, en Stengers para proponer epistemologías que valoren saberes locales y experiencias vividas, y en Quijano para evidenciar cómo la colonialidad del saber influye en un currículo escolar eurocéntrico y excluyente. La inclusión escolar debe ir más allá de la presencia física de estudiantes con discapacidad y exigir cambios profundos en el currículo, en la pedagogía y en la formación docente. Concluye que es esencial adoptar epistemologías que rompan con visiones capacitistas y eurocéntricas, considerando las realidades locales para construir una escuela democrática e inclusiva.

Palabras clave: inclusión, periferias, desigualdad social, colonialidad del saber



1 INTRODUÇÃO

Desigualdades históricas e contemporâneas têm assinalado a inclusão de pessoas com deficiência, ganhando camadas mais profundas em contextos periféricos. A Baixada Fluminense (RJ), que tem sua imagem associada aquilo que Milton Santos (2009) denominou de uma 'periferia verdadeiramente periférica', é uma região tradicionalmente reconhecida pela violência e carências em infraestrutura. Nesse contexto, os direitos das pessoas com deficiência são frequentemente afetados devido a precariedade dos equipamentos urbanos e pela insuficiência nos serviços de saúde, educação e cultura. Ainda que amparada por um arcabouço legal que visa a promoção da inclusão e da cidadania a pessoas com deficiência, a escola também tem sido um microcosmo das dificuldades enfrentadas pelas populações dos territórios periféricos.

O presente artigo busca refletir sobre as condições de inclusão escolar de pessoas com deficiência em periferias urbanas, tomando como ponto de partida minha experiência enquanto mãe de duas crianças autistas e professora de estudantes autistas na rede pública de Duque de Caxias. Pesquisar a partir das minhas vivências é fazer uso da compreensão da realidade na qual estou inserida e, desta interação, propor outras práticas discursivas que não legitime e naturalize a reprodução de uma sociedade capacitista e excludente.

A partir da compreensão de que a deficiência é parte da diversidade humana e não como uma condição individual limitadora Pletsch (2020), também propomos deslocar o foco das limitações da pessoa para as barreiras sociais que produzem a exclusão, situando a deficiência no campo da justiça e dos direitos humanos.

A reflexão aqui apresentada propõe a interlocução com alguns teóricos. Recorro a Michel Foucault e sua discussão sobre poder e saber para compreender como as práticas institucionais moldam as dinâmicas de exclusão e inclusão no ambiente escolar. Em seguida, vou dialogar com Isabelle Stengers e sua crítica ao modelo tradicional da ciência para propor a necessidade de epistemologias alternativas que valorizem experiências vividas, capazes de desafiar paradigmas hegemônicos e produzir discursos mais inclusivos. Ainda, busco em Quijano a contribuição dos estudos anticoloniais para pensar a educação, o currículo e os sujeitos da educação inclusiva para além da racionalidade moderna.

Referenciado nessa fundamentação teórica, o artigo explora a escola como um espaço repleto de tensões, onde as práticas de poder podem, por um lado, manter exclusões, e por outro,



criar oportunidades para resistências e mudanças. Apesar de uma legislação nacional e internacional que reconhece a inclusão como um direito fundamental do ser humano, sua efetivação exige não apenas mudanças estruturais, mas também a construção de novos discursos que reconheçam a singularidade das realidades periféricas. Ao situar a discussão na Baixada Fluminense, busco evidenciar como a interseção entre lugar de fala, epistemologias alternativas e práticas educativas pode contribuir para uma compreensão mais ampla e crítica da acessibilidade e dos direitos das pessoas com deficiência.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 CONTEXTUALIZAÇÃO: INCLUSÃO, PERIFERIAS E A ESCOLA

Tradicionalmente o termo periferia tem uma concepção geográfica: em linha gerais, “intelectuais passaram a denominar periferia um território geográfico cujas principais características eram pobreza, precariedade e distância em relação ao centro” (D’Andrea, 2020a, p.20). Até então, as periferias também têm sido problematizadas historicamente pelo pensamento hegemônico a partir de uma perspectiva totalizante e homogênea, negando a complexidade e a heterogeneidade que caracterizam esses espaços (D’Andrea, 2020a).

A definição do termo periferia se dilui a partir da década de 1990 em três trajetórias distintas: a academia, que viu sua explicação perder relevância justamente enquanto começava a relativizar o termo; a indústria do entretenimento, que explorou intensamente uma estética da pobreza antes de gradualmente abandoná-la; e os próprios moradores das periferias, que continuaram a ressignificar o termo em suas vivências.

Ao ressignificar o termo periferia, a população periférica o faz em caráter de denúncia, enfatizando a pobreza e violência, mas também cultura e potência. Como ato político, declarar a violência e pobreza era também negar e buscar a superação de tais fenômenos. Desta tensão, tem início a de ampliação do significado de periferia, engendrado pelo rap, um canal poderoso de publicização das mazelas desses territórios. Em busca de dar conta desta ambivalência para definir a periferia, abraçamos as palavras de D’Andrea (2020b, p.35):

periferia expressa fundamentalmente uma desigualdade na distribuição da riqueza no espaço. No momento em que se aplacarem as diferenças sociais entre centralidade e



periferia, essa dicotomia terá um sentido apenas geográfico, esvaziando, assim, a necessidade de uma afirmação política, social e subjetiva por meio do conceito periferia. Enquanto isso não ocorrer, o conceito periferia segue vigente.

As periferias urbanas, como a Baixada Fluminense, refletem as dificuldades geradas pelas desigualdades estruturais e injustiças sociais historicamente acumuladas, que marginalizam as populações vulneráveis desses territórios. É essencial abandonar a visão que associa exclusivamente a periferia à pobreza e exclusão para reconhecer como essas localidades são impactadas por processos de desigualdade que restringem o acesso a direitos básicos e à cidadania.

Nesse contexto, as pessoas com deficiência enfrentam desafios agravados pela ausência de políticas públicas inclusivas, que ampliam as barreiras impostas pela injustiça social. Esse grupo, considerado vulnerável, representa cerca de 9% da população brasileira¹, evidenciando a urgência de políticas públicas que garantam sua participação efetiva na sociedade. Visando assegurar o pleno exercício da cidadania, é dever do Estado e da sociedade civil organizada promover a acessibilidade, assegurando a liberdade e a igualdade às pessoas com deficiências. A acessibilidade, elemento indispensável para a inclusão das pessoas com deficiência, é um direito fundamental, assegurado por alguns dispositivos legais:

O dever de implementação da acessibilidade está presente no texto constitucional brasileiro desde sua promulgação, em 1988, tendo recebido importante reforço no ano de 2009 com a internalização, com equivalência de emenda constitucional, da Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU. (Araújo e Maia, 2026, p. 242)

Através do princípio da acessibilidade, a cidade e todos os seus serviços deveriam ser pensados a fim de permitir às pessoas com deficiência que possam exercer sem prejuízo seus direitos fundamentais e tendo garantida a sua participação social. É ir além do ‘direito de ir e vir’ ao ter ampliado o alcance e a utilização com autonomia e segurança dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos (Fernandes e Orrico, 2012). No cenário atual das cidades brasileiras e suas periferias, pode-se constatar que a maioria não está preparada às pessoas com deficiência. São

¹ O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) divulgou os resultados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua) na terceira coleta de 2022. Encomendada pelo Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania, a pesquisa revelou que cerca de 18,9 milhões de pessoas, ou 8,9% do total, possui algum tipo de deficiência no Brasil.

<<https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/pessoa-com-deficiencia/estatisticas>>



edificações, mobiliários urbanos e serviços de uso público e coletivo que não oferecem condições de autonomia, segurança, independência e comodidade. Culturalmente, também há uma resistência através da indiferença aos processos de inclusão, como também em respeito às diferenças.

O conceito de acessibilidade deve ser verificado de forma ampla, e não apenas restrita a questões físicas e arquitetônicas, uma vez que o vocábulo expressa um conjunto de dimensões diversas, complementares e indispensáveis para que haja um processo de efetiva inclusão. (Brasil, 2013, p.36)

Monteiro e Fernandes pontuam que as barreiras atitudinais constituem “o maior entrave enfrentado pelas pessoas com deficiência, pois revelam de uma desconstrução de dentro para fora” (2022, p. 66). Essas barreiras são culturalmente construídas e reforçam a ideia de que a deficiência está na esfera da incapacidade, restringindo oportunidades e naturalizando a segregação. O conceito de acessibilidade se torna fundamental a fim de enfrentar materialmente as condições de exclusão e que deve caminhar ao lado de uma mudança cultural e discursiva que valorize a diversidade e reconheça a deficiência como parte da condição humana, e não como um fator de inferiorização.

As instituições de ensino, situadas no centro dessas dinâmicas, simbolizam em menor escala tanto os obstáculos quanto as oportunidades para a inclusão de indivíduos com deficiência. Enquanto instituição social, ela constitui como que uma amostra das diversidades sociais e culturais representadas na sociedade. É na escola que emerge questões que mobilizam a vida nas sociedades contemporâneas, abrangendo desigualdades sociais, questões de gênero, os desafios da democracia e os aspectos relacionados à cidadania, além da (re)construção das identidades pessoais e culturais (Vieira, 2012).

Na Baixada Fluminense, as escolas públicas enfrentam dificuldades relacionadas à infraestrutura, formação docente e recursos pedagógicos, mas são também espaços onde práticas inovadoras e comunitárias têm emergido para enfrentar os desafios da exclusão e da invisibilidade. Descortinar que as desigualdades espaciais moldam as desigualdades educacionais, é também reconhecer como estas estruturas afetam o cotidiano de estudantes com deficiência.

Ribeiro e Vóvio (2017) destacam a complexidade envolvida na produção das desigualdades escolares em regiões periféricas. Fatores como acesso precário à moradia,



distância das áreas centrais com maior poder aquisitivo, baixa efetividade das políticas educacionais, insuficiência de investimentos em segurança e fragilidades na formação continuada dos professores contribuem para criar um contexto desfavorável. Esses elementos, em conjunto, agravam as desvantagens enfrentadas pelas populações mais pobres que residem em territórios vulneráveis.

O estudo de Rnica e Batista (2012) também aponta a correlação entre desigualdades educacionais e a vulnerabilidade social do território. Os autores mostram que a qualidade das oportunidades educacionais tende a diminuir à medida que aumentam os níveis de vulnerabilidade da região. Por meio da análise dos resultados de avaliações de larga escala, os pesquisadores demonstram uma relação direta entre a qualidade da educação oferecida e as condições socioespaciais do entorno.

Ao considerar a escola como um espaço potencial de questionamento e transformação das injustiças sociais, este artigo reforça a importância de uma educação inclusiva que transcenda abordagens meramente técnicas. A escola deve ser valorizada como um local de encontro entre direitos humanos, justiça social e diversidade de experiências, sobretudo em territórios como a Baixada Fluminense, onde esses princípios são essenciais para combater desigualdades históricas.

2.2 INTERLOCUÇÕES TEÓRICAS: PODER, SABER E EPISTEMOLOGIAS ALTERNATIVAS

A inclusão de pessoas com deficiência em territórios periféricos, pode ser examinada a partir de uma articulação entre as noções de poder e saber propostas por Michel Foucault e a crítica ao modelo tradicional da ciência desenvolvida por Isabelle Stengers. Essas interlocuções teóricas permitem uma reflexão crítica sobre as dinâmicas institucionais que configuram práticas tanto de inclusão quanto de exclusão, além de destacar a urgência de epistemologias alternativas que reconheçam e valorizem saberes locais e experiências vividas.

Apesar de Foucault não ter se ocupado das instituições escolares em seus textos, podemos traçar conexões entre a produção de saber, a dinâmica do poder e a inclusão e exclusão de pessoas com deficiência nas escolares. A partir do capítulo "*Verdade e Poder*", podemos compreender que saber e poder se relacionam ao funcionarem conjuntamente moldando comportamentos,



definindo normas e estruturando práticas sociais. Essa convergência fica evidente no contexto escolar, onde o conhecimento produzido por disciplinas como a medicina, psicologia e pedagogia define o que é considerado "normal" e "anormal", legitimando práticas institucionais que, ainda que aparentemente inclusivas, frequentemente reproduzem desigualdades ao desconsiderar as especificidades das pessoas com deficiência.

Ao mesmo tempo que reconhecemos o caráter repressivo do poder, em seu texto Foucault nos apresenta a sua condição ambivalente, ao afirmar que o poder também é produtivo, criar categorias, discursos e subjetividades:

O que faz com que o poder se mantenha e que seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como uma força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso. Deve-se considera-lo como uma rede produtiva que atravessa todo o corpo social muito mais do que uma instância negativa que tem por função reprimir. (Foucault, 2022, p. 45)

Diferentemente de uma visão habitual que entende o poder apenas como proibição ou repressão, Foucault enfatiza que o poder também cria realidades: ele cria saberes, discursos e subjetividades. O poder opera como uma rede que permeia toda a sociedade, influenciando as formas como as pessoas pensam, agem e interagem.

No contexto das instituições escolares, essa perspectiva nos permite compreender como práticas de exclusão de pessoas com deficiência são construídas e legitimadas. Por meio de discursos científicos ou pedagógicos, o poder não apenas classifica os estudantes como "aptos" ou "inaptos", mas também organiza os espaços e as práticas educacionais que produzem exclusões, além de cria narrativas que justificam essas barreiras. Por exemplo, diagnósticos médicos justificam redução de carga horária ou a exclusão do aluno de determinada atividade, situações que são naturalizadas porque foram legitimadas por um grupo com autoridade de saber (a medicina) vinculada ao poder.

Falando de grupos com autoridade socialmente estabelecidas e produção de saber, Foucault mostra como as instituições utilizam o conhecimento para controlar e disciplinar corpos. Neste capítulo, ele ressalta o conceito de regimes de verdade que valida certas afirmações como verdadeiras ou falsas e as autoridades que têm o poder de fazer essas distinções.

Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua "política geral" de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira



como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro. (Foucault, 2022, p.51)

No caso das pessoas com deficiência, a ruptura de um modelo inclusivo se dá quando discursos científicos validam práticas discriminatórias, como a avaliação padronizada ou o diagnóstico que serve mais para justificar a exclusão do que para promover apoio educacional.

Embora o poder esteja diretamente ligado à produção de saber e à organização de estruturas excludentes, como as que marginalizam pessoas com deficiência nas escolas, há também espaço para rupturas significativas. De acordo com Foucault, essas rupturas frequentemente surgem do papel crítico desempenhado pelos intelectuais, que atuam como agentes de transformação ao questionarem as bases históricas e sociais dessas exclusões.

O problema político essencial para o intelectual não é criticar os conteúdos ideológicos que estariam ligados à ciência ou fazer com que sua prática científica seja acompanhada por uma ideologia justa; mas saber se é possível constituir uma nova política da verdade. O problema não é mudar a 'consciência' das pessoas, ou o que elas têm na cabeça, mas o regime político, econômico, institucional de produção da verdade. (Foucault, 2022, p.54)

Na escola, isso significa que intelectuais (professores, pedagogos e pesquisadores) podem agir dentro de suas áreas específicas para desestabilizar as estruturas de poder e saber que sustentam as práticas não inclusivas. Esses profissionais são capazes de questionar práticas já enraizadas, como o uso de diagnósticos para justificar a segregação, e propor alternativas inclusivas, como pedagogias críticas, metodologias de suporte e acessibilidade e políticas de acolhimento que reconheçam a diversidade humana.

Além disso, estes intelectuais podem desempenhar um papel fundamental na politização das questões locais e da comunidade, conectando-as a lutas mais amplas.

Os intelectuais se habituaram a trabalhar não no 'universal', no 'exemplar', no 'justo e verdadeiro para todos', mas em setores determinados, em pontos precisos em que os situavam suas condições de trabalho, seja suas condições de vida [...]. Certamente com isso ganharam uma consciência muito mais concreta e imediata das lutas. (Foucault, 2022, p. 46)

Essa politização permite que diversos profissionais (professores, médicos, assistentes sociais, entre outros) trabalhem juntos para desestabilizar as engrenagens do poder. Essa



cooperação é essencial para transformar práticas escolares excludentes em modelos inclusivos, baseados na ideia de que todas as pessoas têm direito à educação em espaços comuns e acessíveis.

A crítica de Stengers ao modelo tradicional da ciência complementa esse diálogo ao desafiar a ideia de uma ciência universal e neutra. Em *"Uma Outra Ciência é Possível"*, Stengers propõe uma ciência mais situada e inclusiva, que reconheça a legitimidade do diálogo com a sociedade. Em oposição a esse distanciamento entre ciência e sociedade, ela desenvolve o conceito de “inteligência pública” (Stengers, 2023) ao reconhecer que diferentes grupos sociais possuem conhecimentos valiosos que precisam ser incorporados ao debate, argumentando que a produção do conhecimento deve levar em conta as preocupações e experiências daqueles que vivem os problemas que a ciência busca resolver. Essa perspectiva é especialmente relevante para a discussão sobre inclusão em contextos periféricos, onde as soluções precisam ser construídas em diálogo com as realidades vividas pelas comunidades. No caso da escola, é estreitar a parceria com a família e suas demandas, que constitui uma fonte de saberes que muitas vezes é ignorada pelas políticas públicas e práticas institucionais. Valorizar esses saberes implica não apenas legitimar experiências vividas, mas também desafiar epistemologias hegemônicas que frequentemente silenciam as experiências concretas dos sujeitos envolvidos (o aluno e a sua família).

A escola, assim como a ciência, tem sido historicamente apresentada como um espaço neutro de produção e disseminação de conhecimento. No entanto, traçando um paralelo com o texto de Stengers, podemos inferir que os saberes que circulam nesta instituição frequentemente operam dentro de uma lógica normativa, que privilegia modelos homogêneos de ensino e aprendizagem, reforçando padrões de exclusão. Um outro conceito da autora que traduz essa busca por verdades sem considerar os contextos e os sujeitos envolvidos é o de “ciência rápida” (Stengers, 2023), que explica a imposição de um currículo padronizado e de critérios de desempenho tidos como universais e visando uma pretensa objetividade. Contudo, a escola também pode ser um espaço de resistência e transformação, desde que as práticas pedagógicas rompam com essa lógica e reconheçam a diversidade como parte constitutiva do conhecimento.

As reflexões de Aníbal Quijano e dos estudos decoloniais também nos ajudam a problematizar este currículo engessado que perdura nas escolas ao evidenciar como a colonialidade do poder estrutura desigualdades que afetam, simultaneamente, sujeitos periféricos e pessoas com deficiência. Sob sua influência, vivemos um modelo de educação padronizado,



eurocêntrico e excludente, que não considera as múltiplas formas de conhecimento e existência dos sujeitos historicamente marginalizados.

En consecuencia, las otras culturas son diferentes en el sentido de ser desiguales, de hecho inferiores, por naturaleza. Solopueden ser "objetos" de conocimiento y/o de practicas de dominacion. En esa perspectiva, la relacion entre la cultura europea y las otras culturas, se establecio y desde entonces se mantiene, como una relacion entre "sujeto" y "objeto". Bloqueo, en consecuencia, toda relacion de comunicacion y de intercambio de conocimientos y de modos de producir conocimientos entre las culturas, ya que el paradigma implica que entre "sujeto" y "objeto" no puede haber sino una relacion de exterioridade. (Quijano, 1992, p.16)

Refletir sobre os processos de inclusão dentro desse contexto é admitir que o que vem ocorrendo é mais como um processo de adaptação ao sistema vigente, ao invés de uma transformação estrutural que reconheça e valorize as diferenças. Nosso currículo ainda é uma ferramenta de homogeneização excluindo experiências e epistemologias que não se encaixam no modelo ocidental hegemônico.

Como mostraria la practica colonial europea, el paradigma hace posible tambien omitir toda referencia a todo otro "sujeto" fuera del contexto europeo, esto es hacer invisible el orden colonial como totalidad, en el momento mismo en que la propia idea de Europa esta constituyendose por relacion, precisamente, al resto del mundo en colonizacion. (Quijano, 1992, p.16)

No caso da educação inclusiva, a modernidade cria e exclui esse outro diferente, negando as pessoas com deficiência um lugar na sociedade, ao não reconhecer toda a experiencia que está fora do modelo hegemônico de ser e de existir. Para superar essa lógica, é necessárias outras epistemologias que considere as realidades e experiências próprias dos sujeitos da educação inclusiva, permitindo que esses conhecimentos integrem a construção curricular e pedagógica.

3 METODOLOGIA DE PESQUISA

Esta seção visa apresentar a abordagem metodológica que norteou a condução do presente estudo. A investigação realizada teve como objetivo refletir sobre os desafios da inclusão escolar de pessoas com deficiência em territórios periféricos, especialmente na Baixada Fluminense. Para tanto, optou-se por um estudo de natureza qualitativa, com caráter exploratório-descritivo. Essa opção metodológica se justifica pela complexidade e subjetividade do fenômeno estudado,



que exige uma imersão sensível nas realidades locais e nas experiências dos sujeitos, muitas vezes silenciadas pelos discursos institucionais hegemônicos.

Conforme destacado por Alyrio (2013), o estudo exploratório-descritivo “reúne características dos dois tipos de pesquisa, aprimora as ideias, quando há pouco conhecimento de um determinado assunto, como estudos exploratórios e tem como objetivo descrever um determinado fenômeno, como todo estudo descritivo”. Essa abordagem foi escolhida por possibilitar uma análise mais aprofundada dos significados e contextos relacionados à inclusão, especialmente quando permeada por questões sociais, históricas e territoriais.

Do ponto de vista técnico, trata-se de uma pesquisa de cunho bibliográfico, sendo fundamental para todo o percurso investigativo, já que é através desse referencial teórico que o pesquisador se atualiza sobre o assunto indicado e aumenta seus conhecimentos teórico e intelectual (Alyrio, 2013). Assim, esta etapa foi baseada na análise crítica de textos e autores que discutem temas como poder e saber, epistemologias alternativas e colonialidade do conhecimento. A revisão de literatura não se limita a mapear produções já consolidadas, mas busca problematizar os fundamentos epistemológicos que sustentam as práticas pedagógicas e os currículos escolares, questionando os efeitos excludentes de uma racionalidade eurocêntrica e capacitista.

A fundamentação teórica articula os pensamentos de D’Andrea, Michel Foucault, Isabelle Stengers e Aníbal Quijano. Foucault contribui com a discussão sobre os regimes de verdade e o modo como o saber institucionaliza práticas de exclusão, mesmo sob o discurso da inclusão. Stengers é mobilizada para propor uma ciência mais sensível aos contextos e experiências vividas, que reconheça o valor dos saberes locais e desafie a imposição de critérios universais de verdade. Já Quijano oferece as bases para uma leitura decolonial do currículo escolar, demonstrando como a colonialidade do saber produz exclusões que atravessam raça, território, classe e deficiência.

Por meio desse diálogo teórico-metodológico, buscou-se construir uma leitura crítica e engajada das condições de inclusão escolar em territórios periféricos, contribuindo para o debate sobre práticas pedagógicas emancipadoras e a urgência de uma educação efetivamente democrática.



4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão escolar de pessoas com deficiência nas periferias, como a Baixada Fluminense, vai além implementação de políticas públicas: requer uma transformação estrutural e discursiva que reconheça as particularidades desses territórios. O artigo buscou problematizar como as estruturas de poder e saber influenciam as práticas pedagógicas e a construção das subjetividades. Apesar dos avanços legais e institucionais, a efetivação da inclusão ainda enfrenta barreiras que vão desde a precariedade das infraestruturas escolares até a resistência cultural à aceitação da diversidade.

Com base nos aportes de Foucault, observamos que o poder e o saber operam de maneira integrada na escola, legitimando práticas que muitas vezes naturalizam a exclusão ao definirem o que é “normal” ou “adequado”. A partir dessa lógica, discursos científicos e pedagógicos muitas vezes atuam mais para justificar a marginalização do que para promover acolhimento e equidade. Entretanto, a própria concepção foucaultiana de poder como algo produtivo abre a possibilidade de resistência e reinvenção, colocando os profissionais da educação como agentes fundamentais na constituição de novos discursos e práticas inclusivas.

A interlocução com Stengers nos convida a desacelerar os modos de produção do saber escolar, abrindo espaço para que experiências e saberes locais sejam reconhecidos como legítimos. Essa “inteligência pública” que a autora propõe reforça o papel das famílias, dos estudantes e das comunidades na construção de uma escola mais dialógica e situada. Descentralizar o saber escolar é também uma estratégia de enfrentamento à “ciência rápida” que padroniza e silencia a diversidade, evidenciando a urgência de metodologias mais sensíveis às realidades vividas.

Nesse sentido, a crítica de Quijano à colonialidade do saber ilumina como o currículo escolar pode operar como uma ferramenta de exclusão ao reproduzir uma visão eurocêntrica e capacitista do conhecimento. Superar essa lógica requer o reconhecimento de outras epistemologias — periféricas, decoloniais e inclusivas — que rompam com a ideia de um único modelo válido de sujeito, aprendizagem e saber.

Além disso, ponderamos que a exclusão das pessoas com deficiência nas periferias não se dá apenas através de barreiras arquitetônicas ou materiais, mas principalmente as barreiras simbólicas e atitudinais que sustentam a exclusão, como também por uma lógica estrutural que



invisibiliza essas populações e restringe seu direito à cidadania plena. Nesse sentido, a interseccionalidade entre deficiência e desigualdade territorial mostra a urgência de políticas educacionais que considerem particularidades dessas comunidades. Isso implica não apenas garantir adaptações físicas, mas também escutar as vozes historicamente silenciadas — as das pessoas com deficiência, das mães, das professoras de territórios periféricos rever currículos, práticas e formação docente para que a inclusão não seja apenas uma ideia, mas uma realidade que incorporem à vida escolar estes saberes.

Por fim, reforçamos que a luta pela inclusão deve ser contínua e coletiva, que implica vislumbrando uma esperança na superação dos desafios que ainda persistem e avançar na consolidação de uma educação inclusiva, que respeite e valorize todas as formas de existência e aprendizagem.

AGRADECIMENTOS

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



REFERÊNCIAS

ALYRIO, Rovigati Danilo. **Métodos e técnicas de pesquisa em administração**. 2 ed. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2013.

ARAUJO, Luiz Alberto David; MAIA, Maurício. A Cidade, o Dever Constitucional de Inclusão Social e a Acessibilidade / The City, the Constitutional Duty to Inclusion and Accessibility. **Revista de Direito da Cidade**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 1, p. 225–244, 2016. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/rdc/article/view/19901>>. Acesso em: 12 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referenciais de acessibilidade na educação superior e a avaliação in loco do sistema nacional de avaliação da educação superior (SINAES)**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2013. Disponível em: <<https://www.ifmg.edu.br/portal/ensino/napnee-1/documentos/referenciais-acessibilidade-sinaes/view>>. Acesso em 13 jan. 2025.

D'ANDREA, Tiaraju Pablo. **40 ideias de periferia: história, conjuntura e pós-pandemia**. São Paulo: Dandara. 2020a.

D'ANDREA, Tiaraju Pablo. Contribuições para a definição dos conceitos periferia e sujeitas e sujeitos periféricos. **Novos estudos CEBRAP**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 19-36, jan. 2020b. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/nec/a/whJqBpqmD6Zx6BY54mMjqXQ/?format=pdf>>. Acesso em: 07 jan. 2025.

FERNANDES, Edicléa Mascarenhas; ORRICO, Hélio Ferreira. **Acessibilidade e inclusão social**. 2ª. Ed. Rio de Janeiro. Deescubra, 2012.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

MONTEIRO, Felipe Vieira; FERNANDES, Edicléa Mascarenhas. A educação inclusiva como periférica para a pessoa com deficiência visual. **Periferia, [S. l.]**, v. 14, n. 1, p. 53–71, 2022. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/periferia/article/view/60167>>. Acesso em: 15 fev. 2025.

PLETSCH, Márcia Denise. O que há de especial na Educação Especial brasileira? **Momento: Diálogos em Educação**, Rio Grande, v. 29, n. 1, p. 57–70, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.14295/momento.v29i1.9677>. Acesso em: 20 abr. 2025.

QUIJANO, Anibal. Colonialidad y modernidad/racionalidade. **Perú Indígena**, Lima, v.12, n.29, p.11-20, 1992.

RIBEIRO, Vanda Mendes.; VÓVIO, Cláudia Lemos. Desigualdade escolar e vulnerabilidade social no território. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 2, p. 71-87, 2017. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/er/a/pdCgb87YnG6cj8RQpMjXHkm/>> Acesso em: 13 jan. 2025.



RNICA, Maurício; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. A escola, a metrópole e a vizinhança vulnerável. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n.146, p.640–666, 2012. Disponível em: <<https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/35/55>>. Acesso em: 13 jan. 2025.

SANTOS, Milton. **O trabalho do Geógrafo no Terceiro Mundo**. 5º ed. São Paulo, 2009.

STENGERS, Isabelle. **Uma outra ciência é possível?** Manifesto por uma desaceleração das ciências. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2023.

VIEIRA, Ana Maria. Pedagogia Social nas escolas: um olhar sobre a mediação e educação social. **Cadernos de Pedagogia Social**, Porto, 4, p. 9-26, 2012. Disponível em: <<https://iconline.ipleiria.pt/handle/10400.8/2083>>. Acesso em: 13 jan. 2025.