

# Educação inclusiva e relações étnico-raciais: uma análise interseccional afrocentrada

## *Inclusive education and ethnic-racial relations: an afro-centred intersectional analysis*

Alexia de Souza Freitas<sup>1</sup>  0000-0001-9088-9947

Gabriely Loze Grossi<sup>1</sup>  0000-0003-3613-5874

Emerson Costa de Melo<sup>2</sup>  0000-0002-4395-2517

### Resumo

A população brasileira possui raízes e identidades étnico-raciais plurais, o que torna complexo e desafiador o alcance de princípios de equidade e igualdade racial. Embora “o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” estejam assegurados pela Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, ao analisar o perfil

<sup>1</sup> Universidade do Estado de Minas Gerais, Núcleo de Estudos Africanos e Afro-Brasileiros. Carangola, MG, Brasil.

<sup>2</sup> Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense, *Campus Avançado Maricá*. Rod. Ver. Oldemar Guedes Figueiredo, Km12,5, Ubatiba, 24908-845, Maricá, RJ, Brasil. Correspondência para/Correspondence to: E.C. MELO. E-mail: <meloemersonc@gmail.com>.

Artigo elaborado a partir dos debates propostos no trabalho de conclusão de curso de A.S. FREITAS e G.L. GROSSI, intitulado “Educação inclusiva e relações étnico-raciais: uma análise afrocentrada sobre os dispositivos legais de inclusão e combate à discriminação racial. Universidade do Estado de Minas Gerais, 2021.

Como citar este artigo/How to cite this article

Freitas, A. S.; Grossi, G. L.; Melo, E. C. Educação inclusiva e relações étnico-raciais: uma análise interseccional afrocentrada. *Revista de Educação PUC-Campinas*, v. 27, e225428, 2022. <https://doi.org/10.24220/2318-0870v27e2022a5428>



cultural, social e econômico das pessoas negras, mais precisamente daquelas que portam Necessidades Educacionais Especiais, observa-se que o fenômeno da inclusão precisa driblar estereótipos pejorativos que as descrevem a partir de referenciais marginais que os invisibilizam socialmente. É nesta perspectiva que propomos, neste artigo, sistematizar a garantia de direitos previstos pela Lei nº 13.146/2015 – Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência –, a partir de uma crítica afrocêntrica explorando a necessidade de uma abordagem interseccional propositiva, tendo o Estatuto da Igualdade Racial, promulgado pela Lei nº 12.288/2010, como dispositivo basilar de intersecção. Trata-se de uma reflexão, ainda no estado da arte, que nos possibilitou identificar e colocar em evidência os (des)caminhos do processo de inclusão da pessoa negra com Necessidades Educacionais Especiais na escola/sociedade.

**Palavras-chave:** Afrocentricidade. Estatuto da igualdade racial. Inclusão.

## Abstract

*The Brazilian population has roots and plural ethnic-racial identities, which makes it complex and challenging the achievement of principles of racial equality and equity. Although “the good of all, without prejudices of origin, race, sex, color, age and any other forms of discrimination” are guaranteed by the Constitution of the Federative Republic of Brazil of 1988, when analyzing the cultural, social and economic profile of black people more precisely those with Special Educational Needs, it is observed that the phenomenon of inclusion needs to circumvent pejorative stereotypes that describe them from marginal references that make them socially invisible. It is in this perspective that we propose, in this article, to systematize the guarantee of rights provided for by Law nº 13.146/2015 – Brazilian Law of Inclusion of Persons with Disabilities – from an Afrocentric critique exploring the need for a intentional intersectional approach, having the Racial Equality Statute, promulgated by Law nº 12.288/2010, as the core device of intersection. It is a reflection, still in the state of the art, which enabled us to identify and highlight the (mis)paths of the process of inclusion of black people with special educational needs in school/society.*

**Keywords:** Afrocentricity. Racial equality statute. Inclusion.

## Introdução

O presente estudo coloca em evidência a necessidade da intersecção da educação inclusiva com a questão étnico-racial a fim de promover o debate sobre os desafios do processo de inclusão da pessoa negra com Necessidades Educacionais Especiais (NEEs)<sup>3</sup> no âmbito da educação básica. Para tanto, têm-se como referência os dispositivos legais que apresentam as diretrizes do tratamento de tais questões, em especial a Lei nº13.146/2015 – Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) e a Lei nº12.288/2010 – Lei do Estatuto da Igualdade Racial; fazendo uso também, do histórico dos dispositivos que ratificam essas, regulamentando e garantindo a dignidade da pessoa humana sem distinção de qualquer espécie, conforme previsto pela Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.

Deste modo, para alcançar os objetivos propostos, esta reflexão foi elaborada sob a luz da perspectiva afrocêntrica, que tem como um dos seus principais pressupostos críticos compreender o

<sup>3</sup> O termo NEEs empregado neste estudo, compreende aos sujeitos com Necessidades Educacionais Especiais que após serem observados e avaliados, apresentem a necessidade de atendimento educacional especializado, seja por algum tipo de impedimento de natureza física, intelectual, sensorial e/ou não sensorial, conforme estabelecido pela Resolução CNE/CEB Nº 2/2001, que Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2001a).

protagonismo e a capacidade de agenciamento da população negra diante os desafios de superação do racismo estrutural imposto pelo sistema de dominação racial branco. Modelo epistêmico proposto por Asante (2009) que torna possível desconstruir os estereótipos pejorativos e marginais que permeiam a construção da identidade social da pessoa negra, principalmente daquelas com NEEs que, mesmo tendo seus direitos assegurados por meio de dispositivos legais, enfrentam dificuldades no processo de inclusão no ambiente escolar por serem portadoras do fenótipo negro.

Considerando os fatores históricos de exploração e marginalização da população negra, não é errado afirmar que a pessoa negra com NEEs lida cotidianamente com uma série de confrontos que representam um considerável desafio social, pois dificilmente os sujeitos que fogem ao “padrão”, estabelecido pelo imaginário social hegemonicamente idealizado, conseguirão inserir-se e/ou integrar-se na sociedade sem lidar com a violência da discriminação, a desigualdade e, conseqüentemente, com o fenômeno de exclusão.

Neste caso, observa-se demasiada relevância estabelecer relações entre os dispositivos legais apresentados, para sinalizar as dificuldades que permeiam o processo de inclusão da pessoa negra com NEEs no ambiente escolar. Sobretudo ao considerar as dificuldades físicas e psicológicas enfrentadas pelos sujeitos com NEEs que têm de lidar cotidianamente com os conflitos históricos de marginalização, tanto da pessoa como do lugar da população negra na sociedade brasileira.

Faz-se relevante ressaltar, que os estudos sobre a questão assinalada ainda estão no estado da arte, ou seja, mesmo ancorados em exemplos e práticas efetivas, exigem maior dedicação em termos de pesquisas e debates teóricos. Neste caso, espera-se que a reflexão aqui encaminhada contribua para a promoção de novos debates sobre a necessidade da intersecção entre os dispositivos de inclusão da pessoa com NEEs com os instrumentos legais de combate ao racismo.

## **A Educação Inclusiva no Brasil – uma questão a ser ponderada**

Atualmente, por mais comum que seja se declarar como um “sujeito de direitos”, o cenário legal nem sempre foi assim. Os direitos atualmente conhecidos e que vão ao encontro de uma sociedade justa, igualitária e inclusiva, constituíram-se gradualmente durante a história através de lutas e reivindicações por melhorias nas condições de vida da população brasileira.

Segundo Bobbio (2004), esses conflitos formaram os direitos históricos. Estes foram cruciais para o afloramento de medidas legislativas de reconhecimento e valorização de indivíduos e grupos minoritários, na tentativa de minimizar os obstáculos acarretados pela marginalização, discriminação e exclusão.

Durante muito tempo, esses indivíduos viveram momentos aflitivos de brutal exclusão e, mesmo após deixarem de serem socialmente invisíveis, continuaram à margem da sociedade. Passaram a vivenciar processos de segregação socioespacial justificados a partir de suas (in)capacidades físicas e intelectivas. Neste caso, as dificuldades portadas pelos sujeitos justificavam o seu fracasso social e, conseqüentemente, a separação desses daqueles considerados “tipicamente normais”, confinando os díspares em espaços que tratavam a “deficiência” como doença (Minetto, 2010).

A partir dos anos de 1980/90, com o processo de (re)democratização da sociedade brasileira, observa-se a (des)construção de paradigmas, os quais visam promover a equidade social para os sujeitos negros e indígenas, marginalizados e destituídos historicamente de assistência social específica. Neste contexto, também é possível observar a ocorrência de mudanças significativas no âmbito das políticas de integração da pessoa com NEEs, principalmente às iniciativas de posicionamento em prol da escolarização que eles carecem, utilizando para isso, a escola de ensino especial como estratégia de promoção da “normalização” desses sujeitos frente à educação.

Sobre esta questão, Sasaki (1998, p. 3) sinaliza que a política de integração adotada inicialmente pelo governo brasileiro “[...] sempre procurou diminuir a diferença entre a pessoa deficiente em relação à maioria da população, através da reabilitação, da educação especial e até de cirurgias, pois ela parte do pressuposto de que as diferenças constituem um obstáculo, um transtorno que se interpõe à aceitação social”.

Portanto, quando falamos de uma educação pautada em direitos básicos, a política de integração deixa lacunas na perspectiva de assegurar a dignidade e o valor dos sujeitos com NEEs, visto que impõe a esses um enquadramento educacional e um determinado “padrão” que reprime suas subjetividades e necessidades ao uniformizar as formas de ensino.

Em contraponto, na tentativa de suprir com essas lacunas, em meados dos anos de 1990, vislumbrou-se uma inserção de maneira mais radical que se expandisse para a vivência social e educacional, rompendo com os obstáculos existentes para uma participação ativa em sociedade. Assim, com o intuito de atingir a igualdade de oportunidades e condições de vida digna, emergiu uma nova concepção de educação voltada para uma política de inclusão, onde as escolas, de acordo com a Declaração de Salamanca:

[...] devem reconhecer as necessidades de todos os alunos, adaptar-se aos diferentes estilos e ritmos de aprendizagem, assegurando respostas educacionais adequadas por meio de um currículo flexível, boa organização escolar, diversificação de recursos e entrosamento com suas comunidades (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 1994, p. 5).

Vale lembrar que a seguridade de tais direitos no âmbito da educação nacional, tomou forma efetiva a partir da promulgação das Leis nº9.394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB – (Brasil, 1996) e nº13.146/2015 (Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência), que possuem como características comuns a garantia dos direitos dos cidadãos brasileiros.

Avançando na legislação como ponto de partida para a análise dos fatores políticos e legislativos que propiciaram a garantia de inclusão desses sujeitos no sistema de direitos brasileiros, destaca-se aqui o terceiro artigo da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Os objetivos fundamentais da garantia de inclusão, sob a construção de uma sociedade livre, justa e democrática são pontuados, visando erradicar a pobreza e a marginalização, reduzindo as desigualdades sociais e regionais, promovendo o bem de todos (Brasil, 1988).

É por meio da Constituição de 1988 que o acesso à educação é reconhecido por lei como um direito fundamental alienável, conforme exposto no art. 205: “A educação, direito de todos e dever do

Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988, *online*).

Em prosseguimento, no art. 206, inciso I, são definidos parâmetros de igualdade e de possíveis melhorias no viés educacional, versando sobre a igualdade de condições de acesso e permanência na escola como um dos princípios para o ensino (Brasil, 1988).

Vale recordar que a Lei nº4.024/1961 – LDB (Brasil, 1961), já sinalizava a importância do debate sobre a relevância de medidas de inclusão social e de atendimento educacional às “pessoas deficientes” e que, posteriormente, a LDB de 1996, acentuou essa necessidade de empreender esforços para garantir a emancipação dos direitos incumbidos aos sujeitos com NEEs, evidenciando a Educação Especial como modalidade de educação escolar, garantindo o ensino através de currículos, métodos e organizações específicas predispostos em seu art. 59. Recorda-se ainda, que a LDB de 1996 possibilitou a ampliação do debate acerca da educação inclusiva. Pois foi a partir dela que diversos programas voltados para a educação inclusiva foram criados, distinguindo-se dos estabelecidos nos anos de 1990 por atingir as redes municipais de ensino.

Ao refletir sobre o percurso da concepção inclusiva, é possível identificar dentre os amparos que estiveram presentes a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, promulgada através do Decreto nº3.956 de 2001, que promoveu no campo educacional uma nova leitura da educação especial, instituindo medidas a fim de promover a eliminação das barreiras às pessoas com NEEs na escola (Brasil, 2001b).

Vale assinalar que os anos 2000, constituíram-se como cenário promissor para a questão da educação inclusiva. Em 2007, a Organização da Nações Unidas (ONU) realizou a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência ressaltando o direito à “[...] universalidade, a indivisibilidade, a interdependência e a inter-relação de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais, bem como a necessidade de que todas as pessoas com deficiência tenham a garantia de poder desfrutá-las, sem discriminação” (Brasil, 2007, *online*). Esta serviu de alicerce para a constituição do Estatuto da Pessoa com Deficiência, promulgada pelo governo brasileiro em 2008.

Seguindo os desdobramentos dos movimentos em curso e atendendo às reivindicações de instituições dedicadas à inclusão e das famílias de pessoas com necessidades educacionais especiais, foi somente no ano de 2015, que o governo brasileiro promulgou a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência “[...] destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (Brasil, 2015, *online*), possibilitando ao país a constituição de novos dispositivos legais para a autonomia dessa causa.

Em termos de segurança dos direitos, a Lei Brasileira de Inclusão reforça diretamente a necessidade fundamental de revisão do Projeto Pedagógico que garante adaptações e condições igualitárias para o exercício da cidadania; objetivando a igualdade e a não discriminação, conforme estabelecido no art. 5º, inciso III: “[...] a pessoa com deficiência será protegida de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, tortura, crueldade, opressão e tratamento desumano ou degradante” (Brasil, 2015, *online*).

Diante do exposto, considera-se que a lei em questão tenha proporcionado respaldo legal aos cidadãos brasileiros com necessidades especiais que se encontram no meio social de forma excluída e negligenciada, contribuindo para a melhoria na eficácia da cultura de inclusão e para o estabelecimento de mecanismos que permitiram ultrapassar barreiras sociais, políticas, econômicas e culturais que perpassam o debate de uma sociedade, de fato inclusiva. Porém, ao analisar cuidadosamente a Lei nº13.146, a partir de uma perspectiva afrocentrada, observa-se que não há uma aproximação do debate da Educação Inclusiva com a questão das relações étnico-raciais. Neste caso, a LBI não trata das peculiaridades do perfil cultural, social, familiar, político, econômico da população negra com NEEs, o que gera um sentimento de abandono legal no combate à discriminação, principalmente ao não considerar os estereótipos pejorativos que levam a marginalização e a segregação da população negra, fator que pode dificultar ainda mais o processo de inclusão.

### **Relações étnico-raciais e educação inclusiva: a ausência de diálogos e os aspectos do problema**

Ao se tratar da educação, considerando os fatores sinalizados, é evidente que as pessoas com NEEs tiveram seu acesso negado à educação escolar devido a construção e valoração de mitos relacionados à sua capacidade para o desempenho de atividades em relação às demais pessoas, o que resultou em práticas históricas de exclusão e segregação. Questão, aliás, que se agrava ainda mais quando a pessoa com necessidades educacionais especiais é negra, pois além de vivenciar a constante exclusão racial, ainda encontra-se num cenário de desigualdades por demanda especial em âmbito educacional.

Considerando os desafios existentes na intersecção dos estigmas que afetam a pessoa negra com NEEs, cabe pontuar que a maioria da população afrodescendente teve acesso à educação em período recente da nossa história. Essa questão está diretamente relacionada à segregação ocasionada pela marginalização da gente negra gerada em tempos de escravização. A acentuação consolidou-se no período pós-abolição, devido a carência de um planejamento de integração social numa época em que as escolas atendiam prioritariamente uma elite branca.

E, mesmo com o aumento das demandas dos movimentos sociais por direitos específicos de inclusão, o governo brasileiro não logrou êxito ao integrá-los à sociedade, principalmente, por não considerar as singularidades culturais que estão para além das necessidades educativas especiais, peculiaridades que se interseccionam em questões econômicas, políticas, culturais, religiosas e, incontestavelmente, em relações de gênero e raça.

Neste caso, vale recordar que no final do século XIX, período de transição entre o pré e pós-abolição, o governo brasileiro adotou um conjunto de medidas de incentivo a vinda de migrantes europeus para o Brasil a fim de embranquecer gradualmente a população brasileira, isentando-se da responsabilidade histórica de reparação dos povos escravizados (Schwarcz, 2012). Perspectiva esta que, em momento posterior, por volta dos anos de 1930, contribuiria também para a constituição do mito da democracia racial amplamente divulgado e utilizado nos dias atuais, principalmente para difundir a ideia de que todos os brasileiros são iguais, eliminando do campo governamental a necessidade da promoção de políticas públicas específicas para grupos marginalizados, neste caso, da população negra.

A adoção de tal medida (re)afirmou discursos históricos racialistas reduzindo a população negra a condições inferiores a dos brancos criando, com isso, a ilusão da “incapacidade negra”, isentando-se da responsabilidade de um passado de descaracterização e de desigualdades culturais, sociais, políticas e econômicas geradas pelo sistema mercantil-escravagista. Esta perspectiva se assemelha ao capacitismo ligado aos indivíduos com NEEs que, de acordo com Mello (2016, p. 3266), “[...] hierarquiza os sujeitos em função da adequação de seus corpos a um ideal de beleza e capacidade funcional”, ou seja, é estabelecido um padrão normatizador que quando não alcançado indica a incapacidade dos sujeitos, desconsiderando suas possibilidades.

Cabe pontuar que no capacitismo tem-se uma avaliação acrítica dos sujeitos, contando apenas com o preconceito ou, como sugerido por Gomes *et al.* (2005, p. 54), a elaboração de um “[...] conceito [prévio] formado antecipadamente, sem maior ponderação ou conhecimento dos fatos”, o que igualmente acontece no racismo que atinge o povo negro, que através desses conceitos preestabelecidos socialmente, sofrem com a violência das práticas de discriminação racial, que ainda sob a perspectiva da autora “[...] pode ser considerada como a prática do racismo e a efetivação do preconceito”.

Esse entendimento, ou melhor, a falta dele em relação à diferença é definido por meio das relações sociais, pois:

[...] nenhuma criança nasce preconceituosa. Ela aprende a sê-lo. Todos nós cumprimos uma longa trajetória de socialização que se inicia na família, vizinhança, escola, igreja, círculo de amizades e se prolonga até a inserção em instituições enquanto profissionais ou atuando em comunidades e movimentos sociais e políticos. Sendo assim, podemos considerar que os primeiros julgamentos raciais apresentados pelas crianças são frutos do seu contato com o mundo adulto (Gomes *et al.*, 2005, p. 54).

Logo, tanto a família quanto a sociedade têm papel fundamental na construção da identidade e na percepção da diferença que nos influencia a estabelecer o que consideramos bom e a criar o que consideramos ruim, o que implica dizer que as concepções que temos de indivíduos que fogem do padrão branco-hegemônico foram construídas socialmente por meio de temporalidades históricas, ou seja, não são ideias inatas. Portanto, ao inexistir uma convicção pré-definida desde o nascimento, considera-se importante refletir sobre qual momento e de que forma são estimulados e promovidos determinados valores, inclusive aqueles baseados na exclusão de uns e outros.

Ainda que o trabalho de empreender uma reeducação das relações étnico-raciais não esteja diretamente relacionado como uma tarefa específica da escola, as desigualdades e discriminações passam por ela. E a escola, como ambiente interventor, precisa ofertar um espaço propício de escuta e diálogo para o desenvolvimento de ações antidiscriminatórias colaborando, assim, com o processo de emancipação dos grupos marginalizados.

Para isso, entende-se ser necessário o fortalecimento da abordagem defendida pela Educação Inclusiva, compreendida aqui como aquela que busca evitar qualquer restrição de acesso ao sistema escolar. Nessa abordagem ela não se limita aos sujeitos especiais, mas engloba também outros grupos que carecem dessa ampliação e democratização de discussões, o que segundo Arnaiz (2005) retrata a emancipação do conceito tradicional de educação inclusiva, impulsionando de forma progressiva para outros grupos padecentes da exclusão, passando a ser compreendida como uma tentativa de

ofertar educação de qualidade para todos, visando um processo de inclusão baseado no respeito e valorização das diferenças.

Sendo assim, desenvolver uma prática inclusiva se associa à busca pela inclusão social, que se caracteriza como “[...] ato de trazer aquele que é excluído socialmente, por qualquer motivo, para uma sociedade que participa de todos os aspectos e dimensões da vida, isto é, dos âmbitos econômico, cultural, político, religioso etc.” (Inclusão, 2020, *online*). Logo:

[...] a inclusão escolar faz de cada um de nós um agente, um articulador, um multiplicador das suas ações. Colaboração, parceria e solidariedade fazem parte desse contexto no qual a escola dita inclusiva, como uma unidade-empresa, une todos em torno dos mesmos objetivos e dos mesmos fins (Hermes; Lunardi-Lazzarin, 2015, p. 541).

Todavia, esse tipo de colaboração só é possível a partir do momento em que o homem se conscientiza de que ele não está apenas no mundo (em contato com ele), mas também com o mundo (se relacionando com ele), o que implica em sua abertura à realidade e o desloca para a função de organismo das relações que estabelece, sejam elas pessoais, impessoais, corpóreas ou incorpóreas (Freire, 1995). Ou seja, a partir do momento que o homem se relaciona com o mundo ele passa a ser agente passível de transformações sociais (quer boas, quer ruins). Nesse aspecto que se encontra a importância em fazer da educação/escola uma ferramenta de encontros baseados no respeito e na tolerância, sendo possível assim, alcançar melhorias significativas à inclusão dos diversos grupos sociais excluídos.

Nesta perspectiva, Vanessa Silva e Wilker Silva (2018, p. 582) sinalizam que,

[...] as instituições construam estratégias para desenvolver uma crítica interseccional sobre os diferentes marcadores sociais de seus estudantes, defendendo que estes marcadores sejam reconhecidos como fortalecedores de identidades plurais, o que, em ampla escala, viabiliza a construção de acessos a estruturas verdadeiramente inclusivas.

Desse modo, é de fundamental importância que ocorra a ampliação de medidas voltadas para o estudo das especificidades dos sujeitos com o propósito de auxiliar no enfrentamento da marginalização daquele que é diverso, de forma a atingir o reconhecimento e a valorização da pessoa negra com necessidades educacionais específicas.

## **A Lei nº13.146/2015 sob uma perspectiva afrocentrada**

É possível notar que os direitos fundamentais previstos pela Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 se constituam como avanços significativos no trato da figura humana. No entanto, a estrutura desigual e excludente em que a sociedade brasileira foi edificada faz com que esses direitos não ofereçam os subsídios necessários para atingir as parcelas sociais específicas. Parcelas que, devido as suas diferenças, foram postas em condições desiguais de acesso aos diversos serviços ofertados à população, tornando relevante a criação de leis complementares baseadas no respeito e na tolerância objetivando o atendimento da heterogeneidade da sociedade brasileira, atingindo segmentos que foram agrupados por meio de suas diferenças.

Neste sentido, salienta-se que tanto a LBI quanto o Estatuto da Igualdade Racial indicam dispositivos diretos a serem abordados para que ocorra a inclusão social do público referido, sendo alguns deles coincidentes. Entre esses tópicos são destacados aqueles que dizem respeito ao direito em: condições de igualdade, saúde, educação, moradia e trabalho. Entretanto, historicamente, indivíduos considerados diferentes da “normalidade” foram postos à margem da sociedade, muitas vezes sem o reconhecimento de sua humanidade. Acredita-se que tais atitudes criaram barreiras que impedem, ainda hoje, o seu acesso aos direitos fundamentais como aqueles previstos nas leis mencionadas.

Vale assinalar que a perspectiva existente sobre as pessoas com NEEs e suas peculiaridades impulsionou práticas de exclusão e segregação, fato que pode ser observado na dinâmica estabelecida pelo Hospital Colônia de Barbacena, fundado no ano de 1903, na cidade de Barbacena, em Minas Gerais. O hospital psiquiátrico foi instalado com o propósito de promover uma “limpeza social” (Arbex, 2013) e tentar corrigir os malquistos socialmente, ou seja, corrigir aqueles que se desviavam do ser humano “típico normal”. Pode-se afirmar que, ao longo da história, a deficiência tratada como uma patologia permitiu o desenvolvimento de comportamentos e práticas desumanas que ainda nutrem o imaginário social do povo brasileiro com atitudes preconceituosas.

Nesta perspectiva, vale recordar também, o passado histórico de escravização da população negra que mesmo após a abolição da escravatura, foi excluída e invisibilizada nos processos estruturantes e constituintes da formação histórica brasileira, o que colaborou com a crescente prática de discriminação racial que, segundo Santos (2007, p. 21), após “[...] associada a valores e hierarquias marginais, pode ser o ponto de partida para uma série de ações individuais, grupais, políticas tais como a segregação, a exclusão, a eliminação de indivíduos e grupos humanos inteiros” em razão de sua raça e cor de pele, caracterizando assim as desigualdades raciais estruturais manifestadas na contemporaneidade.

Ante o exposto, é possível observar que tanto a pessoa com necessidades educacionais especiais, quanto a negra, sofrem de discriminação, sendo a primeira correspondente a “[...] toda forma de distinção, restrição ou exclusão, por ação ou omissão, que tenha o propósito ou o efeito de prejudicar, impedir ou anular o reconhecimento ou o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais de pessoa com deficiência” (Brasil, 2015, *online*); e estando a segunda diretamente relacionada com a questão racial, envolvendo “[...] toda distinção, exclusão, restrição ou preferência baseada em raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica que tenha por objeto anular ou restringir o reconhecimento, gozo ou exercício, em igualdade de condições, de direitos humanos e liberdades fundamentais” (Brasil, 2010, *online*). Assim, a partir do reconhecimento da existência dessas discriminações e no quanto elas são responsáveis pela existência de “barreiras atitudinais” em relação a esses dois grupos específicos, é importante ressaltar que essas duas leis foram criadas objetivando, em síntese, a valorização e inclusão social desses sujeitos.

Faz-se relevante salientar que no parágrafo único do art. 5º da Lei nº13.146/2015 são destacados os grupos de pessoas que são considerados especialmente vulneráveis e devem, portanto, receber atenção especial, sendo eles: “[...] a criança, o adolescente, a mulher e o idoso, com deficiência” (Brasil, 2015, *online*). Todos esses grupos de pessoas apontados anteriormente, também sofreram/sofrem de negligência por parte da sociedade e do Estado, então, igualmente possuem aparatos legais que divulgam a necessidade de observância para que eles possam viver em condições de vida digna. No

entanto, considerando os apontamentos aqui destacados no concernente ao povo negro, acredita-se que seria de fundamental relevância incluí-los na pauta dos duplamente marginalizados quando deficientes, logo, carecendo de maior cuidado e acompanhamento.

Já em conformidade com o art. 2º da Lei nº 12.288, “[...] é dever do Estado e da sociedade garantir a igualdade de oportunidades à população negra” (Brasil, 2010, *online*), obrigação que será desenvolvida por meio de elementos destacados nos incisos que compõem o art. 4º do Estatuto da Igualdade Racial. Destacam-se aqui aqueles que fazem alusão a: inclusão nas políticas públicas, ajustes normativos e adoção de programas de ações afirmativas, pois todos esses apoiam a promoção de providências que buscam reparar distorções e desigualdades sociais ocasionadas por práticas discriminatórias, evidenciando, portanto, a possibilidade da temática racial ser incluída como um agravante no trato da pessoa com NEEs, uma vez que são vítimas de processos históricos únicos de exploração e marginalização.

Vale frisar também, que tanto a LBI quanto o Estatuto da Igualdade Racial, objetivam a defesa dos direitos e oportunidades de grupos minoritários frente ao cenário de discriminação, intolerância e desigualdade. Contudo, apesar de ambas as leis tratarem de aspectos específicos de cada grupo, alguns componentes norteadores assegurados por elas se interligam, demonstrando que tanto os portadores de NEEs quanto a população negra seguem em luta em prol da garantia de seus direitos fundamentais.

A educação enquanto um direito adquirido tanto na LBI quanto no Estatuto da Igualdade Racial, sinaliza a necessidade de constituir-se um sistema educacional inclusivo, com educação de qualidade e contrário às práticas de discriminação. Na primeira, a educação é um meio para alcançar o máximo desenvolvimento dos alunos de acordo com seus interesses e necessidades, devendo o poder público promover o aprimoramento dos sistemas educacionais, com fomento à pesquisa e formação adequada de profissionais. Na segunda, a responsabilidade do poder público está em adotar programas de ações afirmativas, o que incluiu, conforme a primeira, o incentivo a pesquisa e formação adequada dos educadores, dando suporte para que, posteriormente, possa ser incorporado o ensino de história geral da África e da história da população negra no Brasil em todo o currículo escolar. Essa atividade tem como propósito destacar a contribuição desses para o desenvolvimento social, econômico, político e cultural do país (Brasil, 2010); como uma das frentes de superação dos estereótipos históricos de marginalização.

De acordo com Boto (2005), o processo “evolutivo” dos direitos relacionados à educação escolar se divide em três gerações, estando configuradas em: (1) direito de acesso de todos à escola pública; (2) direito de uma qualidade de ensino igualitária; (3) direito às identidades, à pluralidade cultural, de valores e em defesa das diferenças. Na última, já não basta apenas garantir que todos frequentem as escolas para o acesso a um ensino comum mas valorizar as diferenças, sejam elas: históricas, culturais, étnicas, econômicas ou sociais. Esse aspecto propicia o uso de novas histórias que recontam e trazem novos sentidos aos antes determinados pelas histórias únicas – branco-hegemônicas.

Ainda sob perspectiva da autora, os direitos humanos foram se constituindo em conformidade com as reivindicações postas por grupos minoritários, sendo possível observar o quadro “evolutivo” da perspectiva inclusiva perpassando as três gerações e/ou níveis dos direitos relacionados à educação escolar de maneira não linear, em que a Lei nº13.146/2015 e a Lei nº12.288/2010 estão em consonância com a terceira geração, enquanto as práticas demonstram posicionamentos de primeira e/ou segunda geração, onde apenas a garantia ao acesso à escola seja suficientemente um ato inclusivo.

Referente ao acesso e permanência de todos os cidadãos no meio educacional garantidos pela Constituição de 1988, esbarramos nos direitos de primeira e segunda geração pautados em um ensino universal e de qualidade para todos, de uma universalização da condição do indivíduo humano como agente de direitos. Isto nos faz refletir criticamente sobre o discurso universalista, ou homogêneo, de direitos, o qual na maioria das vezes implica, a partir da interpretação dos direitos universais, em uma incapacidade de visualizar criticamente as nuances históricas que envolvem os diversos e diferentes grupos sociais que constituem a sociedade brasileira.

Portanto, ambas as leis direcionam para a necessidade de se constituir um aprimoramento do sistema de educação, tendo como referência o princípio de inclusão educacional garantindo acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade, a fim de promover a inclusão plena e a eliminação de barreiras que dificultam o aprendizado (Brasil, 2015); bem como a inclusão de temáticas que reconheçam valores concernentes à pluralidade ética e cultural da sociedade nos conteúdos curriculares de formação de professores (Brasil, 2010), estimulando a criação, a implementação, o incentivo e o acompanhamento da pessoa negra com NEEs, incluindo-os de modo pleno, valorizando e reconhecendo suas subjetividades perante a sociedade.

Neste caso, não se pode perder de vista que a pessoa negra que faz parte do grupo dos sujeitos com NEEs carrega consigo estereótipos de negação, exclusão e segregação decorrentes de construções históricas branco-hegemônicas que a invisibiliza por um viés racial e capacitista. Isso demonstra a necessidade da intersecção entre ambas as Leis para compreender a realidade de tais sujeitos, podendo gerar medidas e políticas que defendam sua integração social por meio dos dispositivos legais de inclusão.

Dito isto, acredita-se que apenas por meio da intersecção entre ambos os dispositivos seja possível compreender e atender a real necessidade da pessoa negra com NEEs no ambiente escolar, processo que envolve:

[...] fomentar práticas sociais voltadas para a convivência plena dos cidadãos; incentivar programas de inclusão socioeducacional; desenvolver políticas de reparação, por meio de ações afirmativas diversas; valorizar o patrimônio histórico-cultural das etnias marginalizadas; enfim, implementar ações que, superando os preconceitos historicamente forjados e as discriminações tradicionalmente toleradas, resgatem a autoestima, o universo simbólico, a cidadania e a identidade racial das comunidades que compõem a sociedade brasileira, particularmente os afrodescendentes (Silva, 2016, p. 260).

Portanto, ao considerar esses aspectos perpassando o campo da escolarização, espera-se que essas práticas possam gradativamente estimular a tolerância pela diferença e, conseqüentemente, o estabelecimento do bom convívio com os membros de grupos diversos.

### **Avanços e retrocessos: a educação inclusiva e questões étnico-raciais no cenário contemporâneo**

Sem dúvidas, a concepção de educação e de sociedade inclusiva, idealizada nos idos dos anos 2000, possibilitou e vem possibilitando tratar algumas das dificuldades enfrentadas pelas pessoas

com NEEs, sejam elas negras, ou não. Trata-se da mudança de perspectiva e da criação de programas voltados para a educação especial que emerge nas redes de ensino, projetando uma educação mais abrangente e igualitária.

Vale recordar que o ano de 2003, constitui-se como cenário favorável para tais mudanças, pois é neste ano que foi instituído o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, o qual teve como um de seus principais objetivos ofertar o atendimento educacional especializado e garantir os recursos de acessibilidade a uma educação inclusiva (Brasil, 2003b).

No âmbito das relações étnico-raciais, em 2003, foi criada a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPPIR) que tinha como função assessorar a administração da Presidência da República na criação de políticas e diretrizes de promoção da igualdade racial, objetivando “[...] incorporar a perspectiva da Igualdade Racial nas políticas governamentais, articulando os ministérios e demais órgãos federais, Estados, o Distrito Federal e os municípios, no intuito de dar concretude à natureza transversal e intersetorial de suas ações” (Barros, 2016, p. 24). A SEPPPIR foi extinta em 2016, juntamente com a Secretaria Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência, passando a integrar o Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial, da Juventude e dos Direitos Humanos instituído em 2018 – mudança que tem gerado críticas sobre sua atuação.

Em paralelo a atuação da SEPPPIR, ainda em 2003, o governo federal sancionou a Lei nº 10.639, que instituiu a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira no currículo escolar, objetivando corrigir as injustiças e promover a inclusão social dos sujeitos negros por meio do resgate da contribuição desse povo em âmbito político, social e econômico na história do Brasil. A iniciativa partiu da identificação da educação como um dos principais ativos e mecanismos de transformação de um povo (Brasil, 2003a, 2004).

A reformulação dos planos educacionais trouxe avanços consideráveis no processo de inclusão dos estudantes com NEEs no âmbito da Educação Inclusiva, em 2006. Neles destaca-se o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), tido como fruto do exercício de uma cidadania ativa, respeitando a diversidade, comprometido com a justiça, a paz, a inclusão e com a educação de todos. Recordar-se também, a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE) no ano de 2014 através da Lei nº13.005, com vigência de 10 anos (2014-2024), que assegura no art. 2º, inciso III, a “[...] superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação” (Brasil, 2014, *online*).

Diante ao exposto, observa-se que são notórios e significativos os avanços no processo de aceitação do modelo de educação sob a ótica inclusiva, seja na esfera de acessibilidades, seja na de garantias e/ou de reconhecimentos. Porém, as raízes históricas permanecem atuais na sociedade, sendo possível ainda observar a exclusão das diferenças, imperando a semelhança e a padronização, cenário em que se estigmatizam as pessoas ao considerar que os outros são desviantes em relação aos valores de cada um, provocando a exclusão desses sujeitos. Nesta perspectiva, cultiva-se a crença de saber universal a partir da criação de imagens estereotipadas, essas produzem concepções de um modelo social, o qual acarreta a discriminação e o tratamento desigual desses sujeitos que fogem ao padrão socialmente imposto.

Logo, faz-se fundamentalmente necessário utilizar de meios democráticos para visualizar essa universalização do acesso e permanência de todos os cidadãos ao ensino, devendo ser, de valor impessoal, de modo a se direcionar para uma articulação dos jogos de interesses sociais, em que “[...] trata-se de recorrer à razão e a sensibilidade para fugir de preconceito, de superstições, de relatos míticos, percepções míticas e, sobretudo, de algum irracionalismo convidativo”, como mencionado por Boto (2005, p. 783).

No quadro de problemas sociais que afetam a população negra e aquela com NEEs, a educação escolar tem como função superar a perspectiva centrada na padronização dos sujeitos, em uma proporção que visualize a ampliação das possibilidades a serem construídas a partir das diferenças e, principalmente, a construção de uma concepção de amparo e reconhecimento que alinhe esses dois grupos sociais. Visando possibilitar o resgate de vínculos entre saberes escolares e saberes sociais; produção de conhecimento e diversidade cultural; currículo e cultura; trajetórias pessoais e trajetórias escolares, tanto dos alunos quanto dos professores (Arroyo, 1998). Tal movimento acolhe a diversidade e faz do currículo escolar um instrumento de reconhecimento e valorização da pluralidade social, atingindo tanto os sujeitos com NEEs, quanto os negros, em uma oportunidade de se repensar de maneira crítica as relações sociais, pedagógicas e todos os aspectos que envolvem o ensino, conseqüentemente, a vida cotidiana.

Neste sentido, embora a criação da Lei nº10.639/2003 represente um avanço destacável no que diz respeito a ações afirmativas que auxiliam na superação de práticas discriminatórias no ambiente escolar, a relação ensino/aprendizagem, seguindo o molde tradicionalista adotado por boa parte das escolas, faz com que debates como o racial e o especial sejam incluídos no currículo de modo acrítico, tendo por fim a reprodução da ideologia dominante. Ideologia construída historicamente visando à exclusão dos diferentes; contrapondo as diretrizes estabelecidas em favor dos grupos específicos.

Em meio a tais conflitos, a nação brasileira vê-se frente a um novo apontamento legal, o Decreto nº10.502, sancionado em 2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida. Decreto que propõe, o retorno à perspectiva de educação especial, realizando-se tanto em escolas quanto em classes especializadas, objetivando atender aqueles que não se beneficiam do ensino desenvolvido em escolas regulares ditas inclusivas; destacando no art. 4º, inciso VI, a valorização da educação especial “[...] como processo que contribui para a autonomia e o desenvolvimento da pessoa e também para a sua participação efetiva no desenvolvimento da sociedade, no âmbito da cultura, das ciências, das artes e das demais áreas da vida” (Brasil, 2020, *online*).

A sanção do presente decreto ocasionou inúmeras indagações e discussões: muitos declaram-se contra devido à inconstitucionalidade dessa abordagem, enquanto outros defendem que o ensino regular não é capaz de atender as demandas específicas, consolidando uma educação precária. Por ser atual, ainda não é possível afirmar se a promoção de novos espaços especializados e separados serão convenientes e propícios para a inclusão dos sujeitos com NEEs na sociedade mas tem-se como referência todo o histórico de lutas pelas quais essa parcela da população passou com o objetivo de atingir a educação inclusiva. Seria o momento, portanto, dessa espécie de “reforma educacional”?

Debates vêm sendo constituídos, mas devido ao contexto pandêmico do novo coronavírus (SARS-CoV-2), que estabeleceu-se no país desde o início de 2020, não se sabe na prática qual a proporção e validade do Decreto nº10.502. Cabe aqui refletir se as diretrizes encaminhadas estão realmente alinhadas à

proposta de inclusão social e de igualdade de oportunidades no ambiente escolar; ou se está fragilizando os direitos incumbidos às pessoas com necessidades educacionais especiais.

Seria de fato esse o meio para a educação alcançar uma sociedade inclusiva que reconhece e valoriza as diferenças? A sociedade, a organização do ensino e as escolas, ao se adaptarem a este novo modelo – mesmo que indiretamente –, não produziriam mecanismos de distanciamento desses indivíduos daqueles ditos “normais”, anulando, novamente, as subjetividades dos indivíduos especiais e suas especificidades contempladas nas escolas de ensino regular? Neste sentido, indaga-se a existência duma preocupação efetiva, ou se é de interesse do Estado brasileiro ressaltar/expor a noção de diferença em processos inclusivos, principalmente de pessoas negras com necessidades educacionais especiais?

Portanto, não se sabe ao certo se o Decreto nº10.502/2020 representa avanços ou retrocessos para o viés inclusivo. Todavia, considera-se necessária a visualização na prática de como essas medidas serão tomadas. Aqui, cabe apenas ressaltar de antemão que: o que promove de fato uma sociedade inclusiva são os próprios posicionamentos que cada indivíduo apresenta frente ao que é diferente. Nesse sentido, cabe a todos os agentes reguladores – poder público, legislativo, escola e civis –, desempenharem esforços para romperem com paradigmas históricos que provocam a exclusão. Atentando-se, ainda, para uma nova abordagem interseccionada que atenda as peculiaridades de inclusão da pessoa negra com NEEs, já que esta, devido à jornada duplamente estigmatizada, vivencia enfrentamentos diários mais complexos e que demandam uma análise cuidadosa para um processo efetivo de inclusão.

## Considerações Finais

Conforme observado, as mudanças ocorridas no âmbito das políticas públicas brasileiras, a partir dos anos de 1980/90, alcançaram mudanças significativas no tratamento da pessoa com necessidades educacionais especiais e da população negra que, por meio de dispositivos legais, teve sua dignidade reconhecida, estando agora subsidiada por direcionamentos que conferem a ela o direito legal a melhores condições de vida, seja por meio de leis pétreas previstas na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988; ou em leis mais específicas como: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996; a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência de 2015; ou ainda, pelo Estatuto da Igualdade Racial de 2010.

Entretanto, por mais que diversos amparos legais tenham sido inseridos no viés legislativo atingindo os sujeitos negros e, dentre eles, os com necessidades educacionais especiais, são visíveis práticas que promovem um enquadramento social reprimindo as subjetividades e as necessidades de tais sujeitos, inclusive no contexto da legislação educacional. Neste cenário, ainda é possível observar posicionamentos excludentes baseados em preconceitos, o que demonstra quanto os aspectos discriminatórios são estruturais e sistêmicos na sociedade, não se resumindo aos membros civis, atingem também o panorama legal, sob o risco de retrocessos, de acordo com as concepções defendidas pelos dirigentes em cada contexto histórico. Como no caso do fim da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), em 2016, situação que contribuiu para o descaso/retrocesso e com a estagnação no campo da promoção de políticas antirracistas e antidiscriminatórias; ou com a promulgação do Decreto nº10.502/2020 que institui novas diretrizes para a Política Nacional de Educação

Especial. Diretrizes que alegam a promoção de políticas de atendimento específicas para a pessoa com NEEs, enquanto as realocam em espaços que impossibilitam sua interação/integração com a sociedade inviabilizando o processo de sociabilidade previsto em lei.

Diante de tais fatores, cabe pontuar que a análise da Lei nº13.146/2015 – Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência a partir de uma crítica afrocentrada, possibilitou identificar que, embora o dispositivo legal em tela possua um caráter inclusivo sem conteste, este não estabelece diálogos com outras diretrizes legais como o Estatuto da Igualdade Racial, previsto pela Lei nº12.288/2010. Intersecção que contribuiria, a nosso ver, para a configuração de um processo inclusivo mais abrangente, considerando as peculiaridades culturais, sociais, políticas e econômicas que envolvem o processo de inclusão de pessoas negras com necessidades educacionais especiais.

Considerando o exposto, acredita-se ser necessário o aprofundamento do estudo dessas temáticas, o que conseqüentemente auxiliará na produção de práticas antidiscriminatórias mais eficazes. Logo, refletir sobre a interação do sujeito especial negro com o mundo torna possível alcançar o viés de uma escola/sociedade efetivamente inclusiva que visualize a identidade social de todos os indivíduos sem distinção. Inclusive este, por meio de uma abordagem afrocentrada como a utilizada nesse trabalho, é subsidiado pela atenção ao processo de inclusão de aspectos antidiscriminatórios que visualizam e valorizam suas peculiaridades devido à etnia, reconhecendo, sobretudo, a dívida social para com o povo negro e empreendendo esforços para a correção de distorções e equívocos, ampliando, conseqüentemente, as discussões sobre a diversidade promovendo uma mudança além de documentos normativos, mais estrutural e cultural, colaborando para uma educação verdadeiramente benéfica e significativa.

## Colaboradores

A.S. FREITAS e G.L. GROSSI, colaboraram com a concepção, análise e sistematização dos dados da pesquisa, E.C. MELO, colaborou com a estruturação dos pressupostos teórico-metodológicos. Ambos os autores são responsáveis pelo planejamento e redação do texto.

## Referências

- Arbex, D. *O holocausto brasileiro*. São Paulo: Editora Geracional, 2013.
- Arnaiz, S.P. A Educação Inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI. *Inclusão: Revista da Educação Especial*, Brasília, v.1, n.1, p. 7-18, out. 2005.
- Arroyo, M. Trabalho-educação e teoria pedagógica. *In: Gaudêncio, F. (org.). Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- Asante, M. K. Afrocentricidade: notas sobre uma posição disciplinar. *In: Nascimento, E. L. (org.). Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora*. São Paulo: Selo Negro, 2009. p. 93-110.
- Barros, R. C. S. Políticas de promoção da igualdade racial: um novo redesenho das políticas públicas no Brasil. *In: Santos, K. R. C.; Souza, E. P. S. (org.). SEPPIR: promovendo a igualdade racial para um Brasil sem racismo*. Brasília: Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial, da Juventude e dos Direitos Humanos, 2016.
- Bobbio, N. *A era dos direitos*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004. v. 7.
- Boto, C. A educação escolar como direito humano de três gerações: identidades e universalismos. *Educação & Sociedade*, v. 26, n. 92, p. 777-798, 2005.

Brasil. Lei nº 4.024 de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, 27 dez. 1961. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm). Acesso em: 2 ago. 2021.

Brasil. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Presidência da República, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 2 ago. 2021.

Brasil. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro, 1996. Estabelecer as diretrizes e bases da educação nacional (LDB). *Diário Oficial da União*, 23 dez. 1996.

Brasil. CNE. CEB. Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. *Diário Oficial da União*, 14 set. 2001a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 2 ago. 2021.

Brasil. Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. *Diário Oficial da União*, 9 out. 2001b. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/2001/d3956.htm#:~:text=DECRETA%3A,inteira%20como%20nela%20se%20cont%C3%A9m.&text=3o%20Este%20Decreto%20entra%20em%20vigor%20na%20data%20de%20sua%20publica%C3%A7%C3%A3o](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm#:~:text=DECRETA%3A,inteira%20como%20nela%20se%20cont%C3%A9m.&text=3o%20Este%20Decreto%20entra%20em%20vigor%20na%20data%20de%20sua%20publica%C3%A7%C3%A3o). Acesso em: 2 ago. 2021.

Brasil. Lei nº 10.639 de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, 10 jan. 2003a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/l10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm). Acesso em: 2 ago. 2021.

Brasil. Ministério da Educação. *Programa educação inclusiva: direito a diversidade*. Brasília: MEC, 2003b.

Brasil. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação. Parecer CP/CNE N.3/2004. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. *Diário Oficial da União*, 19 mai. 2004. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp\\_003.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf). Acesso em: 2 ago. 2021.

Brasil. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Brasília: MEC, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/2191-plano-nacional-pdf/file>. Acesso em: 2 ago. 2021.

Brasil. Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis Nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. *Diário Oficial da União*, 21 jul. 2010. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/lei/l12288.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12288.htm). Acesso em: 2 ago. 2021.

Brasil. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, 26 jun. 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm). Acesso em: 2 ago. 2021.

Brasil. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). *Diário Oficial da União*, 7 jul. 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em: 2 ago. 2021.

Brasil. Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. *Diário Oficial da União*, 1 out. 2020. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm). Acesso em: 2 ago. 2021.

Freire, P. *Política e educação: ensaios*. São Paulo: Cortez, 1995.

Gomes, N. L. *et al.* Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: Secretaria de Educação Continuada (org.). *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. (Coleção Educação para todos).

Hermes, S. T.; Lunardi-Lazzarin, M. L. Educação Especial, Educação Inclusiva e Pedagogia da Diversidade: celebrar a diversidade! Exaltar a tolerância! Notabilizar o respeito! Proclamar a solidariedade! *Revista Educação Especial*, v. 28, n. 53, p. 531-544, 2015. Doi: <https://doi.org/10.5902/1984686X18802>

Inclusão. In: *Michaelis*: Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa. [S. l.]: Melhoramentos, 2020. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/inclus%C3%A3o/>. Acesso em: 12 ago. 2022.

Mello, A. G. Deficiência, incapacidade e vulnerabilidade: do capacitismo ou a preeminência capacitista e biomédica do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC. *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 21, n. 10, p. 3265-3276, 2016.

Minetto, M. F. J. *Diversidade na aprendizagem de pessoas portadoras de necessidades especiais*. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2010.

Santos, G. A. *Percepções da diferença*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2007.

Sassaki, R. K. *Integração e inclusão: do que estamos falando?* Histórico, conceitos, evolução e perspectivas. São Paulo: Mimeo, 1998.

Schwarcz, L. M. *Nem Preto nem branco, muito pelo contrário: cor e raça na sociedade brasileira*. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

Silva, M. Afrocentricidade: um conceito para a discussão do currículo escolar e a questão étnico-racial na escola. *Revista de Educação PUC-Campinas*, v. 21, n. 2, p. 255-261, 2016. Doi: <https://doi.org/10.24220/2318-0870v21n2a2903>

Silva, V. C.; Silva, W. S. Marcadores sociais da diferença: uma perspectiva interseccional sobre ser estudante negro e deficiente no Ensino Superior brasileiro. *Revista Educação Especial*, v. 31, n. 62, p. 569-586, 2018.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação na Área das Necessidades Educativas Especiais. *In: Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade*. 1994. Salamanca, Espanha. *Anais* [...]. Brasília: Unesco, 1998.

Recebido em 10/8/2021 e aprovado em 1/2/2022.