

Educação inclusiva e interculturalidade: capacitismo institucional e desigualdades na escolarização de pessoas com deficiência em Roraima¹

Rhanderson Hugo de Oliveira Vieira – UFRR/RR

Márcia Maria de Oliveira – UFRR/RR

Palavras-chave: Educação inclusiva; Interculturalidade; Capacitismo.

Introdução

A educação inclusiva ocupa lugar estratégico nos debates contemporâneos sobre direitos humanos, diversidade e justiça social. Assim, a educação inclusiva deixou de ser uma política restrita ao acesso e se consolidou como um direito fundamental e estruturante. Ela exige o combate a barreiras arquitetônicas, comunicacionais e atitudinais (como o capacitismo), garantindo que todos os estudantes permaneçam na escola e tenham suas singularidades respeitadas. No entanto, a presença de estudantes com deficiência nas instituições escolares não significa, por si só, a superação das desigualdades que marcam suas trajetórias. Entre a matrícula formal e a participação efetiva existe um campo de disputas atravessado por barreiras pedagógicas, materiais, administrativas, simbólicas e culturais. É nesse intervalo que o capacitismo institucional se manifesta: não apenas como preconceito individual, mas como modo de organização da escola, do currículo, da avaliação e das expectativas sobre quem pode aprender, em que ritmo e por quais linguagens.

Este artigo discute os desafios da formação para uma educação inclusiva e intercultural a partir de uma leitura sociológica da deficiência como fenômeno social e político. O texto deriva de um recorte da monografia de Trabalho de Conclusão de Curso intitulada “Deficiência e desigualdade educacional: barreiras institucionais e implicações para a participação social e a empregabilidade”, apresentada ao Curso de Ciências Sociais da Universidade Federal de Roraima. O recorte concentra-se nas desigualdades de escolarização de pessoas com deficiência no Brasil, com atenção aos indicadores de Roraima e Boa Vista, e articula esse panorama empírico ao debate sobre capacitismo institucional, reconhecimento da diversidade humana e redistribuição de condições concretas de aprendizagem. A questão que orienta o trabalho pode ser

¹ Trabalho apresentado na 35ª Reunião Brasileira de Antropologia (Ano: 2026).

formulada nos seguintes termos: de que maneira barreiras institucionais e padrões escolares de normalidade produzem desigualdades na escolarização de pessoas com deficiência, tensionando os limites da educação inclusiva e intercultural em Roraima?

O argumento central é que a exclusão educacional de pessoas com deficiência não decorre de atributos individuais, mas do modo como as instituições escolares são historicamente organizadas em torno de um aluno ideal: autônomo, disciplinado, letrado, produtivo, capaz de acompanhar tempos homogêneos e formas padronizadas de avaliação. Quando esse modelo é tratado como universal, a diferença corporal, sensorial, intelectual ou psicossocial tende a ser convertida em déficit. A inclusão, nesse cenário, pode assumir uma forma restrita: o estudante está presente, mas sua participação é limitada; recebe certificações, mas nem sempre encontra condições reais de aprendizagem; é reconhecido na norma jurídica, mas permanece submetido a práticas institucionais que hierarquizam corpos e modos de conhecer.

A articulação com a interculturalidade é decisiva porque estabelece um diálogo crítico e decolonial entre diferentes saberes, desafiando a hegemonia de modelos padronizadores. Na América Latina, essa abordagem é fundamental para valorizar a diversidade, promover a inclusão e combater desigualdades históricas no ambiente social e educacional. Em vez de compreender a educação intercultural apenas como diálogo entre culturas previamente definidas, parte-se de uma perspectiva crítica, voltada a questionar hierarquias históricas de saber, corpo, linguagem e humanidade. Autoras como Candau (2008) e Walsh (2009) ajudam a pensar a interculturalidade como projeto político-pedagógico capaz de enfrentar assimetrias e de problematizar universalismos produzidos pela colonialidade. Nessa chave, a deficiência não é abordada como categoria isolada, mas como experiência atravessada por regimes de normalização que definem quais corpos são considerados capazes, produtivos e educáveis.

Metodologicamente, adotou-se o estudo teórico-bibliográfico e análise documental. Mobilizam-se contribuições do modelo social da deficiência, da sociologia da educação, dos estudos sobre capacitismo, das teorias dos direitos humanos e sociais e da educação intercultural crítica. No plano empírico, utilizam-se dados oficiais do Censo Demográfico 2022 e do Panorama do Censo 2022, com ênfase em indicadores de deficiência, analfabetismo e nível de instrução. As tabelas apresentadas foram organizadas a partir desses dados, de modo comparativo entre pessoas com e sem deficiência, sempre que disponíveis, para Brasil, Roraima e Boa Vista.

A discussão organiza-se em cinco movimentos. Primeiro, apresenta-se o percurso metodológico e o modo de leitura dos dados. Em seguida, discutem-se deficiência, capacitismo e interculturalidade como categorias analíticas. Na terceira seção, analisam-se barreiras institucionais que atravessam a escolarização de pessoas com deficiência. A quarta seção apresenta o panorama empírico de Roraima e Boa Vista em diálogo com indicadores nacionais. Por fim, argumenta-se que a educação inclusiva exige uma agenda simultânea de redistribuição e reconhecimento, capaz de enfrentar tanto a ausência de condições materiais quanto a desvalorização simbólica de diferentes formas de aprender.

Percurso metodológico

A pesquisa assume caráter qualitativo, teórico-analítico e documental. O objetivo não é produzir generalizações estatísticas a partir de trabalho de campo, mas interpretar criticamente como desigualdades educacionais se expressam em documentos normativos, dados oficiais e categorias sociológicas. Tal escolha dialoga com a tradição das Ciências Sociais, na qual os números não são tratados como descrições neutras da realidade, mas como construções que tornam alguns fenômenos visíveis e deixam outros em zonas de silêncio. Por isso, a análise descritiva dos indicadores aqui empregada é sempre acompanhada de uma leitura interpretativa das estruturas sociais e institucionais que produzem os resultados observados.

O estudo teórico-bibliográfico envolve autores e autoras que permitem compreender a deficiência para além do modelo individual. O modelo social da deficiência, desenvolvido a partir das críticas de movimentos de pessoas com deficiência e de autores como Oliver (1990) e Diniz (2007), desloca o foco explicativo do corpo individual para as barreiras sociais que restringem a participação. A discussão sobre capacitismo, especialmente em Campbell (2009), contribui para compreender a hierarquização de corpos e mentes segundo padrões normativos de funcionalidade. A sociologia da educação, com Bourdieu e Passeron (1992), Apple (2006) e Foucault (1975), oferece instrumentos para analisar como a escola classifica, normaliza e reproduz desigualdades. As teorias de Fraser (2001) e Young (1990) permitem articular redistribuição, reconhecimento e injustiça estrutural.

No campo da interculturalidade, o artigo mobiliza especialmente Candau (2008) e Walsh (2009). A interculturalidade crítica não é tomada como celebração abstrata da diversidade, mas como horizonte de enfrentamento de assimetrias históricas que

organizam hierarquias entre saberes, sujeitos e modos de vida. Essa perspectiva é relevante porque a deficiência também é produzida por categorias universalizantes de normalidade, capacidade e aprendizagem. Assim, aproximar deficiência e interculturalidade permite questionar a escola como instituição que, mesmo quando proclama inclusão, pode continuar operando por padrões coloniais e capacitistas de corpo, linguagem e cognição.

A análise documental concentra-se em legislações e documentos oficiais que estruturam o direito à educação inclusiva no Brasil, como a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, incorporada ao ordenamento brasileiro pelo Decreto nº 6.949/2009, e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146/2015. Tais documentos consolidam juridicamente a compreensão da deficiência como resultado da interação entre impedimentos e barreiras, ao mesmo tempo em que afirmam o dever do Estado de assegurar acessibilidade, participação e igualdade de oportunidades. No entanto, a presença desses marcos legais não elimina a necessidade de analisar a distância entre a norma e o cotidiano institucional.

No plano empírico, foram utilizados dados do Censo Demográfico 2022 e divulgações oficiais do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. O artigo trabalha com três dimensões principais: tipos de dificuldades funcionais; taxa de analfabetismo entre pessoas com e sem deficiência; e nível de instrução de pessoas com e sem deficiência. Sempre que possível, os dados são apresentados em recortes comparativos para Brasil, Roraima e Boa Vista. A intenção não é reduzir a experiência da deficiência a indicadores, mas usar os dados como pistas sociológicas para compreender desigualdades persistentes de escolarização.

Como toda pesquisa documental, este trabalho possui limites. As estatísticas oficiais não captam integralmente experiências de exclusão silenciosa, como presença física sem participação, progressão escolar sem aprendizagem, ausência de materiais acessíveis ou rebaixamento pedagógico. Além disso, categorias censitárias dependem de critérios de declaração, diagnóstico e mensuração que podem variar conforme acesso a serviços, território, renda e reconhecimento social. Por isso, os dados são interpretados como expressão parcial de processos sociais mais amplos, e não como retrato completo das trajetórias de pessoas com deficiência.

Deficiência, capacitismo e interculturalidade

A compreensão contemporânea da deficiência resulta de disputas históricas em torno do significado de corpo, capacidade e participação social. Durante muito tempo, predominou uma leitura individualizante, na qual a deficiência era tratada como falta, anomalia ou desvio localizado no sujeito. Essa perspectiva produziu práticas de tutela, segregação e normalização, frequentemente justificadas por discursos médicos, assistencialistas ou pedagógicos. O modelo social da deficiência rompe com essa lógica ao afirmar que a desigualdade vivida por pessoas com deficiência decorre da interação entre impedimentos e barreiras sociais, e não de uma incapacidade natural inscrita no corpo (Oliver, 1990; Diniz, 2007).

Essa mudança conceitual possui efeitos decisivos para a educação. Se a deficiência é compreendida como atributo individual, a escola tende a perguntar como adaptar o estudante a uma estrutura previamente dada. Se, ao contrário, é compreendida como relação social produzida por barreiras, a pergunta se desloca: que organização escolar, curricular e avaliativa impede a participação de determinados sujeitos? Essa inversão é fundamental, pois retira o foco da correção do indivíduo e coloca em evidência as escolhas institucionais que tornam alguns corpos e modos de aprender mais legítimos do que outros.

O capacitismo opera justamente nesse ponto. Como sistema de opressão, ele estabelece padrões de corpo, mente, autonomia, produtividade e desempenho que funcionam como medida de humanidade plena. Campbell (2009) define o capacitismo como uma estrutura que produz a capacidade como norma e a deficiência como inferioridade. Na escola, essa estrutura aparece em práticas aparentemente comuns: exigir o mesmo tempo de resposta para todos; tratar a oralidade e a escrita como únicas formas legítimas de expressão; considerar a quietude corporal como sinal de disciplina; associar autonomia à ausência de apoio; e interpretar a necessidade de mediação como incapacidade.

Nesse sentido, o capacitismo institucional não se limita a ofensas ou atitudes individuais. Ele se materializa na arquitetura, na burocracia, na organização do tempo escolar, nos currículos inflexíveis, nas avaliações padronizadas e nas expectativas docentes reduzidas. Pode haver inclusão legal e, ao mesmo tempo, exclusão pedagógica. Pode haver matrícula e, simultaneamente, isolamento em sala. Pode haver certificação e ausência de aprendizagem significativa. A crítica ao capacitismo exige, portanto,

examinar os modos ordinários pelos quais a escola produz normalidade e transforma diferença em desvantagem.

A interculturalidade crítica amplia essa leitura ao mostrar que a escola também é atravessada por hierarquias culturais e epistemológicas. Candau (2008) observa que a educação intercultural envolve tensões entre igualdade e diferença, exigindo práticas capazes de reconhecer sujeitos concretos sem apagar suas especificidades. Walsh (2009), por sua vez, propõe uma interculturalidade crítica vinculada à decolonialidade, orientada não apenas ao diálogo, mas ao questionamento das estruturas de poder que definem quais saberes e sujeitos são legitimados. Essa perspectiva permite tratar a deficiência não como exceção pedagógica, mas como uma diferença que revela a insuficiência de modelos educacionais universalizantes.

Em territórios como Roraima, marcados por diversidade étnica, linguística, migratória e fronteiriça, a articulação entre deficiência e interculturalidade torna-se ainda mais relevante. A escola que trabalha com a diversidade humana não pode limitar-se a incluir estudantes em uma forma escolar já estabilizada. Ela precisa interrogar a própria forma escolar: seus tempos, suas linguagens, suas formas de avaliação, seus currículos e suas expectativas sobre autonomia. Quando a inclusão se reduz à presença do estudante com deficiência na sala regular, sem transformação da instituição, a diversidade é tolerada, mas não reconhecida como princípio organizador da educação.

As perspectivas indígenas sobre deficiência ajudam a deslocar ainda mais esse debate. Os estudos de Correia (2013) e Machado (2016), realizados respectivamente entre os Pankararé e em contextos Yanomami e Waiwai, sugerem que categorias ocidentais de deficiência nem sempre correspondem às formas locais de compreender corpo, cuidado, diferença e pertencimento. Nos contextos examinados, a diferença corporal ou cognitiva aparece relacionada à coletividade, ao território e às redes de cuidado. Isso problematiza modelos de inclusão baseados exclusivamente em diagnóstico, classificação e adaptação individual. A escola intercultural, nesse horizonte, precisa reconhecer que a própria definição de deficiência é social, histórica e culturalmente situada.

Também é possível aproximar essa discussão de aportes críticos da pedagogia soviética, especialmente em Krupskaya e Makarenko. Embora situados em outro contexto histórico, esses autores ajudam a tensionar modelos individualizantes de educação. Krupskaya (1899), ao analisar a educação de mulheres trabalhadoras, mostra

que a exclusão educacional não deve ser compreendida como falha moral ou intelectual dos sujeitos, mas como efeito da organização social. Makarenko (2005), ao enfatizar a centralidade do coletivo, desloca a formação do indivíduo isolado para as condições institucionais de participação e responsabilidade compartilhada. Para o debate da deficiência, essa contribuição reforça que inclusão não é esforço individual de adaptação, mas reorganização coletiva da escola.

A articulação entre modelo social da deficiência, capacitismo e interculturalidade permite sustentar uma hipótese forte: a educação inclusiva fracassa quando mantém intacta a cultura escolar da normalidade. O problema não é apenas inserir estudantes com deficiência em escolas comuns, mas enfrentar a ideia de que existe uma única forma legítima de aprender, comunicar, comportar-se e demonstrar conhecimento. A interculturalidade, quando levada a sério, amplia o vocabulário da inclusão ao exigir que a escola reconheça a pluralidade de modos de existência como fundamento do processo educativo.

Barreiras institucionais e escolarização desigual

A distância entre a legislação inclusiva e a realidade escolar revela que a garantia formal de direitos não assegura, automaticamente, condições reais de aprendizagem. No Brasil, a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e a Lei Brasileira de Inclusão afirmam o direito à educação em sistema inclusivo. Entretanto, a vida cotidiana das escolas permanece marcada por falta de acessibilidade, precarização do trabalho docente, insuficiência de profissionais de apoio, currículos rígidos e avaliações padronizadas.

Uma das barreiras mais persistentes é a organização da escola em torno da homogeneidade. A sala de aula costuma ser planejada para estudantes que aprendem no mesmo ritmo, respondem aos mesmos estímulos, permanecem sentados por longos períodos e demonstram conhecimento por meio de provas escritas ou atividades padronizadas. Essa estrutura produz desigualdade porque transforma necessidades de apoio em sinais de inadequação individual. O estudante que demanda tempo ampliado, recurso visual, comunicação alternativa, intérprete, mediação ou flexibilização curricular passa a ser percebido como exceção problemática, e não como sujeito de direito.

A sociologia da educação ajuda a compreender esse processo. Bourdieu e Passeron (1992) argumentam que a escola tende a converter desigualdades sociais em diferenças aparentemente naturais de mérito e desempenho. No caso das pessoas com deficiência, a conversão é ainda mais intensa, pois barreiras pedagógicas e institucionais podem produzir dificuldades de aprendizagem que depois são interpretadas como incapacidade. A violência simbólica ocorre quando a escola apresenta seus critérios de avaliação como neutros, embora estejam construídos a partir de padrões específicos de linguagem, comportamento e capital cultural.

Foucault (1975) permite observar outra dimensão: a escola moderna também funciona como espaço de disciplina e normalização. Horários, filas, provas, vigilância, séries e exames organizam corpos e condutas. Estudantes com deficiência tensionam esses dispositivos porque nem sempre se ajustam à temporalidade, à sensorialidade e à corporeidade pressupostas pela instituição. Quando a resposta da escola é controlar, corrigir, medicalizar ou isolar, o que se produz não é inclusão, mas normalização. A diferença deixa de ser reconhecida como dimensão da vida social e passa a ser tratada como desvio a ser administrado.

No campo curricular, Apple (2006) contribui para questionar a aparente neutralidade do conhecimento escolar. O currículo é sempre resultado de disputas sobre quais saberes importam, quem pode ensiná-los e como devem ser avaliados. Quando o currículo ignora diferentes linguagens, ritmos e formas de expressão, produz exclusão epistêmica. Estudantes com deficiência podem estar fisicamente presentes na sala, mas pedagogicamente afastados do conhecimento, seja porque recebem atividades simplificadas demais, seja porque não têm acesso às mediações necessárias para participar das mesmas experiências intelectuais dos demais estudantes.

A precarização do trabalho docente agrava esse quadro. A inclusão exige planejamento coletivo, formação continuada, materiais adaptados, articulação entre sala regular e Atendimento Educacional Especializado, diálogo com famílias e, muitas vezes, atuação intersetorial com saúde e assistência social. Contudo, professores trabalham frequentemente em turmas numerosas, com tempo reduzido para planejamento, acúmulo de tarefas burocráticas e poucos recursos. Nessas condições, a responsabilidade pela inclusão recai sobre indivíduos, enquanto a estrutura que deveria sustentá-la permanece insuficiente. A política inclusiva, quando desprovida de condições materiais, pode transformar o professor em executor solitário de um direito que depende de responsabilidade institucional e estatal.

Profissionais como intérpretes de Libras, cuidadores, mediadores e professores do Atendimento Educacional Especializado são igualmente centrais. Sua ausência ou rotatividade compromete a permanência e a participação de estudantes com deficiência. Entretanto, esses trabalhadores muitas vezes ocupam posições precarizadas, com contratos instáveis, baixa remuneração e pouca integração ao planejamento pedagógico. A invisibilização desses profissionais revela que a inclusão ainda é tratada como serviço acessório, e não como eixo estruturante da organização escolar.

As barreiras atitudinais e simbólicas completam o circuito da exclusão. Expressões como “aluno especial”, “caso difícil”, “não acompanha” ou “não tem condições” não são apenas descrições inocentes; elas produzem expectativas e orientam práticas. Quando a escola espera pouco de um estudante, tende a oferecer menos desafios, menos participação e menos acesso ao currículo. A infantilização e o paternalismo também atuam como formas de exclusão, pois negam autonomia e reduzem estudantes com deficiência à condição de sujeitos permanentemente tutelados.

A consequência dessas barreiras é a produção de trajetórias de subescolarização. Muitas vezes, a exclusão não se apresenta como expulsão explícita, mas como percurso silencioso: o estudante avança de série sem aprender de forma consistente, recebe atividades apartadas da turma, tem presença registrada sem participação efetiva ou conclui etapas escolares sem domínio de competências básicas de leitura, escrita e comunicação. Essa forma de exclusão é especialmente perversa porque preserva a aparência de inclusão e, ao mesmo tempo, produz efeitos duradouros sobre participação social, autonomia e empregabilidade.

Dessa forma, a desigualdade educacional de pessoas com deficiência precisa ser compreendida como resultado de barreiras acumuladas. Não se trata apenas de falta de recurso pontual, mas de um modo institucional de organizar a escola segundo padrões capacitistas. A inclusão exige mais do que adaptações individuais; exige revisão das estruturas que definem currículo, avaliação, planejamento, formação docente, financiamento e participação dos próprios estudantes na definição de suas condições de aprendizagem.

Roraima e Boa Vista: indicadores de escolarização e desigualdade

O Censo Demográfico 2022 estimou que o Brasil tinha 14,4 milhões de pessoas com deficiência, correspondendo a 7,3% da população de 2 anos ou mais, segundo critérios baseados em dificuldades funcionais (IBGE, 2025a). O mesmo conjunto de

divulgações identificou 2,4 milhões de pessoas com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista, o que ampliou a visibilidade estatística de demandas educacionais que já vinham tensionando redes de ensino (IBGE, 2025b). Esses dados dimensionam a deficiência como fenômeno populacional amplo e reforçam a necessidade de políticas educacionais estruturadas, e não apenas respostas pontuais a casos individualizados.

A Tabela 1 apresenta a distribuição percentual de pessoas com deficiência por tipo de dificuldade em Brasil, Roraima e Boa Vista. Os indicadores mostram maior presença de dificuldades relacionadas à visão e à mobilidade, mas também apontam percentuais relevantes de dificuldades auditivas, motoras finas e limitações associadas às funções mentais. Para a educação, esses números importam porque diferentes dificuldades demandam diferentes estratégias de acessibilidade, comunicação, organização pedagógica e apoio institucional.

Tabela 1 – Pessoas com deficiência, por tipo de dificuldade (percentual da população de 2 anos ou mais)

Tipo de dificuldade	Brasil (%)	Roraima (%)	Boa Vista (%)
Dificuldade permanente para enxergar	4,0	3,6	3,8
Dificuldade permanente para ouvir	1,3	1,0	1,0
Dificuldade permanente para andar ou subir degraus	2,6	1,4	1,6
Dificuldade permanente para pegar pequenos objetos ou abrir e fechar tampas de garrafas	1,4	0,9	1,0
Limitação nas funções mentais	1,4	0,9	1,1

Fonte: elaboração própria a partir de dados do IBGE, Censo Demográfico 2022 e Panorama do Censo 2022.

A leitura desses dados não deve naturalizar a desigualdade. Dificuldades funcionais só se convertem em desvantagens educacionais quando encontram ambientes pouco acessíveis. Um estudante com baixa visão, por exemplo, pode participar plenamente se houver material ampliado, tecnologias assistivas, planejamento e mediação adequada. Um estudante surdo pode acessar o currículo se a Libras, os intérpretes e as práticas bilíngues forem assegurados. Um estudante autista pode aprender com mais estabilidade se a escola organizar rotinas, apoios visuais, tempos adequados e ambientes sensorialmente menos hostis. O problema sociológico, portanto, não é a diferença funcional, mas a organização institucional que a transforma em barreira.

A desigualdade educacional aparece de forma mais contundente quando se observam os indicadores de analfabetismo. A Tabela 2 mostra a taxa de analfabetismo

entre pessoas com e sem deficiência, com 15 anos ou mais, em Brasil, Roraima e Boa Vista. Em todos os recortes, a taxa é consideravelmente maior entre pessoas com deficiência.

Tabela 2 – Taxa de analfabetismo entre pessoas com e sem deficiência (15 anos ou mais)

Localidade	Com deficiência (%)	Sem deficiência (%)	Diferença (p.p.)	Razão
Brasil	21,3	5,2	16,1	4,09
Roraima	18,0	6,0	12,0	3,01
Boa Vista (RR)	14,4	2,9	11,5	4,97

Fonte: elaboração própria a partir de dados do IBGE, Censo Demográfico 2022 e Panorama do Censo 2022.

Nota: diferença em pontos percentuais e razão calculadas pelos autores.

Os resultados são expressivos. No Brasil, a taxa de analfabetismo entre pessoas com deficiência é cerca de quatro vezes a observada entre pessoas sem deficiência. Em Roraima, é aproximadamente três vezes maior. Em Boa Vista, aproxima-se de cinco vezes. Esse contraste indica que as barreiras educacionais produzem efeitos acumulados, atingindo dimensões básicas do letramento. Não se trata apenas de menor acesso a níveis avançados de ensino; trata-se de desigualdade no próprio direito elementar à alfabetização.

A análise do nível de instrução aprofunda o problema. A Tabela 3 compara pessoas com e sem deficiência com 25 anos ou mais. Observa-se maior concentração de pessoas com deficiência nas categorias de menor escolaridade e menor presença nos níveis mais altos. Em Boa Vista, por exemplo, 47,3% das pessoas com deficiência estavam na categoria “sem instrução e fundamental incompleto”, diante de 21,4% entre pessoas sem deficiência. No ensino superior completo, a diferença também é relevante: 12,4% entre pessoas com deficiência e 24,0% entre pessoas sem deficiência.

Tabela 3 – Nível de instrução de pessoas com e sem deficiência (25 anos ou mais)

Nível de instrução	Brasil com/ sem (%)	Roraima com/ sem (%)	Boa Vista com/ sem (%)
Sem instrução e fundamental incompleto	63,1 / 32,3	53,2 / 29,1	47,3 / 21,4
Fundamental completo e médio incompleto	11,8 / 14,3	12,4 / 12,7	13,7 / 12,3
Médio completo e superior incompleto	17,8 / 33,9	23,6 / 38,5	26,6 / 42,3
Superior completo	7,4 / 19,6	10,8 / 19,7	12,4 / 24,0

Fonte: elaboração própria a partir de dados do IBGE, Censo Demográfico 2022 e Panorama do Censo 2022.

Nota: em cada célula, o primeiro valor refere-se a pessoas com deficiência e o segundo a pessoas sem deficiência.

Esses dados evidenciam que a escolarização das pessoas com deficiência é atravessada por desvantagens persistentes. A diferença não pode ser explicada por esforço individual, vontade familiar ou suposta incapacidade. À luz do modelo social da deficiência, ela deve ser compreendida como efeito de barreiras institucionais que limitam acesso, permanência, participação e aprendizagem. Quando a escola não oferece condições materiais, comunicacionais e pedagógicas adequadas, o resultado esperado é a produção de trajetórias escolares interrompidas, rebaixadas ou formalmente concluídas sem aprendizagem equivalente.

A Tabela 4 acrescenta uma camada interseccional ao apresentar a distribuição percentual de pessoas com deficiência por cor ou raça no Brasil. Pessoas pretas apresentam percentual mais elevado de deficiência, seguidas por pessoas pardas e brancas. Embora a tabela não explique causalidades, ela indica que deficiência, raça e desigualdade social precisam ser analisadas conjuntamente.

Tabela 4 – Pessoas com deficiência por cor ou raça no Brasil (percentual da população de 2 anos ou mais)

Cor ou raça	Pessoas com deficiência (%)
Branca	7,1
Preta	8,6
Amarela	6,6
Parda	7,2
Indígena	6,6

Fonte: elaboração própria a partir de dados do IBGE, Censo Demográfico 2022 e Panorama do Censo 2022.

A leitura interseccional é importante porque as desigualdades não se acumulam de modo abstrato. Pessoas com deficiência podem vivenciar barreiras diferentes conforme raça, classe, gênero, território, etnia, idade e acesso a serviços. Em Roraima, esse ponto ganha densidade especial pela presença de povos indígenas, de populações migrantes e de desigualdades territoriais que atravessam a rede escolar. A deficiência não pode ser tratada como categoria homogênea, pois as condições de acesso a diagnóstico, transporte, atendimento especializado, escola acessível e tecnologias assistivas variam profundamente.

Os dados apresentados indicam que a inclusão escolar ainda não conseguiu romper padrões estruturais de desigualdade. Em Boa Vista, mesmo com indicadores

gerais melhores que a média nacional em alguns aspectos, a distância entre pessoas com e sem deficiência permanece significativa. Isso reforça o argumento de que a capital não deve ser analisada apenas por médias agregadas, mas por diferenciais internos que revelam quem efetivamente acessa a alfabetização, conclui etapas escolares e chega ao ensino superior.

Também é necessário considerar aquilo que as estatísticas não mostram. O Censo informa níveis de instrução e taxas de analfabetismo, mas não revela se a trajetória escolar foi marcada por isolamento, bullying, ausência de intérprete, falta de cuidador, atividades desconectadas da turma, aprovação automática ou certificação sem aprendizagem. A desigualdade educacional de pessoas com deficiência inclui dimensões mensuráveis e dimensões silenciosas. A leitura sociológica precisa articular ambas².

Da presença à participação: reconhecimento, redistribuição e justiça educacional

Os dados e a discussão teórica convergem para uma conclusão: a inclusão escolar não pode ser reduzida à presença física de estudantes com deficiência na escola regular. Presença é condição necessária, mas insuficiente. A questão central é a participação. Participar significa acessar o currículo, interagir com colegas, comunicar-se por linguagens adequadas, ser desafiado intelectualmente, ter apoios quando necessários, ser reconhecido como sujeito de direitos e poder construir projetos de futuro. Quando essas condições não existem, a inclusão converte-se em formalidade administrativa.

Fraser (2001) oferece uma chave importante ao propor que a justiça social envolve redistribuição e reconhecimento. No campo da educação inclusiva, redistribuição significa assegurar recursos concretos: acessibilidade arquitetônica, materiais adaptados, tecnologias assistivas, transporte, profissionais de apoio, formação docente, equipes multiprofissionais e tempo institucional de planejamento. Reconhecimento significa enfrentar valores capacitistas que desqualificam pessoas com deficiência como menos capazes, menos produtivas ou menos legítimas. Sem redistribuição, o direito permanece abstrato; sem reconhecimento, a presença pode ser acompanhada de humilhação, baixa expectativa e exclusão simbólica.

² Essa é uma reflexão fundamental. O Censo Escolar é indispensável para traçar o panorama macro da Educação Básica, mas a "invisibilidade pedagógica" esconde a realidade vivida na sala de aula. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar> Acesso em: 19/06/2026.

Young (1990) contribui ao mostrar que injustiças estruturais podem operar sem intenção individual explícita. A escola pode declarar compromisso com a inclusão e, ainda assim, reproduzir opressões quando mantém normas, rotinas e critérios que desfavorecem determinados grupos. Essa abordagem é útil porque evita localizar o problema apenas na conduta de professores ou gestores. O capacitismo institucional é mais amplo: está nos formulários, nos prazos, no desenho curricular, na ausência de planejamento, na cultura avaliativa, nas métricas de desempenho e na distribuição desigual de recursos.

A educação intercultural crítica aprofunda esse diagnóstico porque denuncia a falsa neutralidade dos modelos universais de sujeito. O aluno ideal da escola moderna é uma construção histórica. Ele tem corpo, linguagem, ritmo, comportamento e repertório cultural pressupostos. A escola inclusiva e intercultural precisa desfazer essa naturalização. Reconhecer a diversidade humana não significa multiplicar adaptações isoladas, mas reorganizar a instituição para que diferentes formas de aprender e participar sejam tomadas como parte normal da vida escolar.

Nesse ponto, o debate sobre deficiência aproxima-se de lutas indígenas, negras, populares e migrantes sem reduzi-las a uma mesma experiência. Todas tensionam, de modos distintos, padrões hegemônicos de humanidade e conhecimento. No caso da deficiência, esse padrão é capacitista: valoriza independência, produtividade, velocidade e desempenho mensurável. As perspectivas indígenas lembram, ainda, que a própria categoria deficiência é culturalmente situada; por isso, o direito universal à educação inclusiva deve ser efetivado por práticas sensíveis a contextos territoriais, linguísticos e comunitários, evitando confundir universalidade com padronização.

No plano das políticas públicas, isso implica superar respostas fragmentadas. A inclusão não pode depender exclusivamente da boa vontade docente, nem de decisões pontuais de cada escola. É necessário planejamento sistêmico: financiamento adequado, formação continuada, vínculos estáveis para profissionais de apoio, articulação entre AEE e sala regular, materiais acessíveis e monitoramento da participação dos estudantes. A avaliação da inclusão precisa ir além da matrícula e considerar aprendizagem, permanência, pertencimento e condições concretas de acesso ao currículo. Como a subescolarização limita certificações, redes de oportunidade e trabalho formal, discutir escolarização de pessoas com deficiência é também discutir cidadania, autonomia e justiça intergeracional.

Em Roraima e Boa Vista, os indicadores apontam a necessidade de políticas territorializadas, sensíveis à diversidade indígena, às fronteiras migratórias, às desigualdades urbanas, à oferta real de serviços especializados e às condições concretas das escolas. A questão não é apenas aceitar a diferença, mas transformar a instituição diante dela.

Considerações finais

Este artigo analisou a escolarização de pessoas com deficiência a partir da articulação entre educação inclusiva, interculturalidade e capacitismo institucional, com atenção aos indicadores de Roraima e Boa Vista. O percurso argumentativo sustentou que as desigualdades educacionais observadas não derivam da deficiência como atributo individual, mas de barreiras que organizam o acesso ao conhecimento, à participação e ao reconhecimento escolar.

Os dados do Censo Demográfico 2022 indicam um padrão consistente de desvantagem educacional: maior analfabetismo, concentração nos níveis mais baixos de escolaridade e menor presença no ensino superior completo entre pessoas com deficiência. Em Boa Vista, a taxa de analfabetismo desse grupo aproxima-se de cinco vezes a taxa observada entre pessoas sem deficiência. Esses indicadores revelam desigualdades estruturais que exigem interpretação sociológica e resposta pública.

A análise mostrou que o capacitismo institucional opera quando currículo, avaliação, tempos, espaços e expectativas são organizados a partir de padrões homogêneos de corpo e aprendizagem. Em perspectiva intercultural, a diversidade humana deixa de ser exceção e passa a ser fundamento da prática educativa. Assim, a educação inclusiva exige redistribuição de condições materiais, reconhecimento de diferentes formas de aprender e transformação institucional capaz de converter presença em participação efetiva.

Referências

- APPLE, Michael W. *Ideologia e currículo*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.
- BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 26 ago. 2009. Disponível

em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 27 jun. 2026.

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: seção 1*, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 27 jun. 2026.

CAMPBELL, Fiona Kumari. *Contours of ableism: the production of disability and abledness*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2009. DOI: <https://doi.org/10.1057/9780230245181>.

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 45-56, jan./abr. 2008. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782008000100005>.

CORREIA, Patrícia Carla da Hora. *Modos de coMviver do índio com deficiência: um estudo de caso na etnia indígena Pankararé*. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/18041>. Acesso em: 27 jun. 2026.

DINIZ, Débora. *O que é deficiência*. São Paulo: Brasiliense, 2007.

FOUCAULT, Michel. *Surveiller et punir: naissance de la prison*. Paris: Gallimard, 1975.

FRASER, Nancy. Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça na era pós-socialista. In: SOUZA, Jessé (org.). *Democracia hoje: novos desafios para a teoria democrática contemporânea*. Tradução de Márcia Prates. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 2001. p. 245-282.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Censo 2022: Brasil tem 14,4 milhões de pessoas com deficiência. *Agência de Notícias IBGE*, 23 maio 2025a. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/43463-censo-2022-brasil-tem-14-4-milhoes-de-pessoas-com-deficiencia>. Acesso em: 27 jun. 2026.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Censo 2022 identifica 2,4 milhões de pessoas diagnosticadas com autismo no Brasil. *Agência de Notícias IBGE*, 23 maio 2025b. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/43464-censo-2022-identifica-2-4-milhoes-de-pessoas-diagnosticadas-com-autismo-no-brasil>. Acesso em: 27 jun. 2026.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Censo Demográfico 2022: pessoas com deficiência e pessoas diagnosticadas com transtorno do espectro autista: resultados preliminares da amostra*. Rio de Janeiro: IBGE, 2025c. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv102178.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2026.

KRUPSKAYA, Nadezhda. *A mulher trabalhadora*. 1899. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/krupskaja/1899/mes/amulhertrabalhadora.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2026.

MACHADO, Giselle Ferraz. *Concepção das deficiências entre os povos indígenas Yanomami e Waiwai: um olhar do pesquisador, do profissional da saúde e do educador*. 2016. Dissertação (Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2016. Disponível em: <https://dspace.mackenzie.br/items/f1df12f0-f689-4346-8357-5d0c86db3667>. Acesso em: 27 jun. 2026.

MAKARENKO, Anton Semionovich. *Poema pedagógico*. São Paulo: Editora 34, 2005.

OLIVER, Michael. *The politics of disablement*. London: Macmillan, 1990.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: apuestas (des)de el in-surgir, re-existir y re-vivir. *Educação On-Line*, Rio de Janeiro, n. 4, 2009. Disponível em: <https://educacaoonline.edu.puc-rio.br/index.php/eduonline/article/view/1802>. Acesso em: 27 jun. 2026.

YOUNG, Iris Marion. *Justice and the politics of difference*. Princeton: Princeton University Press, 1990.