Entretextos - Artículos/Articles/Aküjialu'u
Entretextos. Revista de Estudios Interculturales desde Latinoamérica y el Caribe
Facultad Ciencias de la Educación. Universidad de La Guajira. Colombia
ISSN: 0123-9333 / e-ISSN 2805-6159, Año: 20 N.º 41 (septiembre-diciembre), 2026, pp. 40-62
Para citar utilice este ARK: https://n2t.net/ark:/47886/21610597
Este trabajo fue depositado en Zenodo: DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.21610597
Licencia CC BY NC ND 4.0 / Derechos de autor: autores / Derechos de publicación: revista
Recibido: 01-03-2026 · Evaluado: 10-03-2026 · Aceptado: 06-04-2026 · Publicado: 01-09-2026

Mapeando desigualdades a partir de uma análise estatística-documental: deficiência e interseccionalidade no contexto da Educação Básica brasileira*

Mapeo de las desigualdades a través de un análisis estadístico-documental: discapacidad e interseccionalidad en el contexto de la educación básica brasileña

Mapping inequalities through a statistical-documentary analysis: disability and intersectionality in the context of Brazilian Basic Education

Jükaraloutajia tü manüliayaakat jünainjee jüsanaaya jüchikuakaraloutalujutu: kamojulasekat jee jüntanaje'erialu'u jüma'anapünaa jukua'ipa ekirajawaa. ottayütkaa chayaa Brasil

Adriana Araújo Pereira Borges
https://orcid.org/0000-0003-0493-0099
adriana.fha@gmail.com
Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil

Bruna Cristina da Silva Hudson
https://orcid.org/0000-0001-5335-0440
brunacris.huds93@gmail.com
Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil

Resumo

O Brasil é um dos países mais desiguais do mundo, e essas desigualdades se manifestam de forma expressiva no ambiente escolar, sobretudo em relação às pessoas com deficiência. Com base na perspectiva da interseccionalidade, compreende-se que as identidades não são isoladas, mas moldadas por experiências sobrepostas que resultam em um quadro complexo. No contexto brasileiro, a vulnerabilidade de determinados grupos manifesta-se de maneira multifacetada, atravessada por marcadores sociais como gênero, raça/cor, classe social, território e pertencimento a grupos historicamente marginalizados. Considerando tais marcadores, para discutir a influência da interseccionalidade na escolarização de estudantes com deficiência da Educação Básica no

* **Apoio:** Pesquisa realizada no escopo do Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia Política Educacional e Trabalho Docente (INCT Gestrado). As autoras agradecem o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) - Processo 406861/2022-6 e Processo 304841/2025-0; da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) - Processo 88887.954247/2024-00 e da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG) - 098/2024 e Processo APQ-02014-24.

Brasil, documentos e produções científicas foram analisadas, juntamente com dados do Censo Demográfico de 2022 e do Censo Escolar de 2025. Os dados preliminares evidenciam que, embora as mulheres representem a maioria da população com deficiência no Brasil, estas apresentam quantitativos inferiores de matrículas na Educação Especial em classes comuns, indicando barreiras persistentes de acesso escolar. Entretanto, entre aquelas que acessam a escola, observam-se melhores indicadores de escolarização nos níveis mais elevados de ensino em comparação aos homens com deficiência. No recorte racial, apesar dos estudantes negros (pardos e pretos) constituírem o maior contingente de matrículas, as pessoas brancas registraram os melhores indicadores educacionais em praticamente todos os níveis mais altos de instrução. Pessoas com deficiência pretas, pardas e indígenas apresentam maiores dificuldades de permanência e conclusão da trajetória educacional. As análises territoriais demonstram profundas desigualdades nas escolas indígenas e quilombolas, marcadas pela precariedade de infraestrutura, pela reduzida oferta de atendimento especializado e pela escassez de recursos pedagógicos e de acessibilidade. Conclui-se que a interseccionalidade necessita ser considerada em todos os aspectos, inclusive na proposição de políticas públicas que visem reduzir as desigualdades e superação das barreiras enfrentadas pelas pessoas com deficiência, em especial àquelas pertencentes aos grupos mais vulneráveis.

Palavras-chave: desigualdade educacional, educação especial, interseccionalidades, políticas educacionais.

Resumen

Brasil es uno de los países más desiguales del mundo, y estas desigualdades se manifiestan de manera expresiva en el entorno escolar, especialmente en relación con las personas con discapacidad. Desde la perspectiva de la interseccionalidad, se entiende que las identidades no están aisladas, sino que se configuran mediante experiencias superpuestas que dan como resultado un panorama complejo. En el contexto brasileño, la vulnerabilidad de ciertos grupos se manifiesta de manera multifacética, atravesada por marcadores sociales como el género, la raza/color, la clase social, el territorio y la pertenencia a grupos históricamente marginados. Considerando estos marcadores, para analizar la influencia de la interseccionalidad en la escolarización de estudiantes con discapacidad en la Educación Básica en Brasil, se analizaron documentos y producciones científicas junto con datos del Censo Demográfico de 2022 y el Censo Escolar de 2025. Los datos preliminares muestran que, si bien las mujeres representan la mayoría de la población con discapacidad en Brasil, tienen tasas de matriculación más bajas en Educación Especial en clases regulares, lo que indica barreras persistentes para el acceso a la escuela. Sin embargo, entre quienes acceden a la escuela, se observan mejores indicadores educativos en los niveles superiores de enseñanza en comparación con los hombres con discapacidad. En cuanto a la raza, si bien los estudiantes negros (mestizos y afrodescendientes) constituyen el mayor contingente de matriculados, las personas blancas registraron los mejores indicadores educativos en prácticamente todos los niveles superiores de enseñanza. Las personas negras, mestizas e indígenas con discapacidad enfrentan mayores dificultades para permanecer en la escuela y completar su trayectoria educativa. Los análisis territoriales demuestran profundas desigualdades en las escuelas indígenas y quilombolas, caracterizadas por una infraestructura precaria, una menor disponibilidad de servicios especializados y una escasez de recursos pedagógicos y de accesibilidad. Se concluye que la interseccionalidad debe considerarse en todos los aspectos, incluyendo la propuesta de políticas públicas dirigidas a reducir las desigualdades y superar las barreras que enfrentan las personas con discapacidad, especialmente aquellas pertenecientes a los grupos más vulnerables.

Palabras clave: desigualdad educativa, educación especial, interseccionalidad, políticas educativas.

Abstract

Brazil is one of the most unequal countries in the world, and these inequalities are manifested expressively in the school environment, especially in relation to people with disabilities. Based on the perspective of intersectionality, it is understood that identities are not isolated, but shaped by overlapping experiences that result in a complex picture. In the Brazilian context, the vulnerability of certain groups manifests itself in a multifaceted way, traversed by social markers such as gender, race/color, social class, territory, and belonging to historically marginalized groups. Considering these markers, to discuss the influence of intersectionality on the schooling of students with disabilities in Basic Education in Brazil, documents and scientific productions were analyzed along with data from the 2022 Demographic Census and the 2025 School Census. Preliminary data show that, although women represent the majority of the population with disabilities in Brazil, they have lower enrollment rates in Special Education in mainstream classes, indicating persistent barriers to school access. However, among those who access school, better schooling indicators are observed at the higher levels of education compared to men with disabilities. In terms of race, although Black (brown and black) students constitute the largest contingent of enrollments, white people registered the best educational indicators in practically all the higher levels of instruction. Black, brown, and indigenous people with disabilities face greater difficulties in remaining in and completing their educational trajectory. Territorial analyses demonstrate profound inequalities in indigenous and quilombola schools, marked by precarious infrastructure, reduced availability of specialized services, and a scarcity of pedagogical and accessibility resources. It is concluded that intersectionality needs to be considered in all aspects, including in the proposition of public policies aimed at reducing inequalities and overcoming the barriers faced by people with disabilities, especially those belonging to the most vulnerable groups.

Keywords: educational inequality, special education, intersectionality, educational policies.

Palitpütchiru'u

Brasil, jia wanee mma kalu'ujanasü alü'üjüwa'atalaa atuma wayuu, jiasa ti'ya, e'iyalaasü julu'upüna ekirajiapülee, eere ma'i eein na pounuashiikana. Jünalaayalu'u tü antanaje'erialuwaakat, atüjaana a'ulu jiain tü akua'ipaakat nnojoluin jümüiwawa'ain, eesüja'aya akuyamalaain jünainjee ashanalaa aitaawüshi e'iyataka mapeena wanee ojunalaa maimaputsü. Juumainpa'aluu Brasil, tü joowakaa wayumüin nanain no'utku wayuu, e'iyalaasü mainmaputkuwaa, e'iyataka akua'ipaa maka jaa'in nashokulain jümaa natapa'a wayuuirua, nakua'ipa, noumainpa'a jee jalajeekuwoliin naya namaiwa ojotuushin. Aasheniika yaajee yaa, jüpüla asanawaa tü antanaje'eriaakat nama'ana ekirajaashii kamojulaka julu'upüna ekirajaayala ottayülia chayaa Brasil, asanaanüsü karalouta jee ku'yamalaa na'yataala atüjüshii jümaayale Julujana Nachikua Wayuu no'u juya 2022 jee Julujana Ekirajaashii no'u juya 2025. Achikua e'iyalaaka palajanaalu'u e'iyatsü mayaainje'e nayain na jieyuukana nayain mainmain jünain kamojulaa chayaa Brasil naya'alapajee palirüin anülia jünain ashajiraa jüpüla ekerotoo julu'u Ekirajia Pounalu'uwaa, aapayaaka achecheraa julu'u juulia ekerotoo julu'umüin tü waneirua ekirajiapalaakat. Otta jiaya, na'kajee na ekerotokaa julu'umüin ekirajiapülee yaletakaa ojunain, e'iyatsü nayain anain ayujala julu'u ekirajiapülee mulousükat noulia na tooloyuu kamojulakaa. Mayaasüje'e nakua'ipaalu'u julu'u wayuuin, aitayashijein nayain na mütsiayuukana atouta (chejeekuwoliikana ekii aapürika namaiwa) nayain kojuyein jünain ashajiraa, na wayuu kasuukana ata, naya mulouka atütüin julu'upünaa ekirajiapüleekaa. Na wayuu mütsiiaka ata, juchoniika alijuna jee wayuuwaa kamojulaka maimaputsu malaa nalatiraka jüpüla julu'uwaa ekirajiapüleekaa jee aakaje'eraa nekirajaaya. Jüsanaaya oumaniika e'iyatsü mulo'u alü'üjüwala'ataa julu'upüna nekirajaaya kusina jee quilimbolas, eekalü alu'u ekirajiapülee kapounuasesü, mama'anakatlü kasa anasü, mama'anaka na'yataale

ekirajaashii. Yaaje yaa mapa atujaana a'ulu jiain tü antanaje'eriakalü jiainjatüin eein jünain tü cheujaaka, jümaayale jü'yataayapala mma mulousükat jüpüla amatsüjaa tü alu'ujüwala'ataakat jee asoulajawaa tü ataülaka ounajiraa anakaralu'u namüin wayuu eekana kamojulain, nayale'eja na julu'ujeejanaka akua'ipaa jooka apülaa.

Pütchi katsüinsükat: Pütchi katsüinsükat: ekirajaaya alu'ujüwala'atakat atsüin, nekirajaaya kamojulashii, antanaje'eriapala, jukua'ipa ju'yataaya ekirajaaya.

Introdução

As desigualdades sociais e educacionais no Brasil são tão grandes quanto o seu tamanho. O país ocupa 47,3% do território da América do Sul, é dividido em 26 estados e o Distrito Federal e tem uma população estimada em 203.080.756 de pessoas. Segundo o Relatório da Distribuição Pessoal da Renda e da Riqueza da População Brasileira (2025), conforme a riqueza aferida pelas declarações de Imposto de Renda de 2023, os 1% mais ricos detém 37,3% de toda a riqueza do país (Ministério da Fazenda, 2025). Enquanto isso, os dados do Instituto Brasileiro Geográfico de Estatísticas (IBGE) indicam que a pobreza caiu de 27,3% em 2023 para 23,1% em 2024, ainda sendo expressivo o percentual populacional que vive abaixo da linha da pobreza. Esse cenário é particularmente desafiador para as pessoas com deficiência. A última grande pesquisa nacional, o Censo Demográfico de 2022, apontou um total de 14,4 milhões de brasileiros com deficiência, o que corresponde a 7,3% da população (IBGE, 2022).

Esse grande contingente de pessoas precisa lidar ainda, com outros marcadores sociais como o gênero, considerando o lugar ocupado pela mulher na cultura, ou a raça, lembrando que o Brasil é um país que tem forte presença da população negra, principalmente devido ao período da escravização. A territorialidade também merece atenção, tanto em relação às populações indígenas que resistem em alguns locais ou aquelas que vivem nos quilombos (que podem ser definidos como comunidades formadas por grupos étnico-raciais com trajetória histórica própria), mas também em relação à forma como os municípios se organizam em relação à educação dos alunos com deficiência. Esses entrecruzamentos reverberam fortemente na escolarização destes sujeitos que vivenciam diferentes formas de exclusão dentro do sistema educacional.

Viveros-Vigoya (2016) demonstra que, apesar de não ter havido por parte de Crenshaw a expectativa de que a interseccionalidade se consolidasse como um conceito analítico ou uma teoria geral da opressão, sua utilização tornou-se fundamental nas discussões sobre raça, cor e classe social. Estudos interseccionais que consideram esse marcadores passaram a ser realizados com mais frequência e a própria definição de interseccionalidade como um paradigma se consolidou, mesmo que em vertentes distintas no que diz respeito à Europa (estudos pós-modernos) ou Estados Unidos da América (feminismo negro). Ainda de acordo com Viveros-Vigoya, foi somente a partir dos anos 2008 que os contextos francófonos e latino-americanos passaram a utilizar o conceito no meio acadêmico.

Nessa perspectiva, são ainda mais recentes as análises que consideram a deficiência enquanto categoria, apesar de sua importância. De acordo com Artilles (2019), é necessário realizar investigações interseccionais mais complexas, pois os estudos de interseccionalidade se concentram, em sua maioria, em dois vetores de diferença de cada vez (por exemplo, incapacidade-raça ou gênero-raça).

Outro aspecto que merece atenção é a territorialidade. A experiência da deficiência é marcada pelo local onde cada um habita. No caso brasileiro, essa diferença não se limita aos aspectos territoriais de urbano versus rural, embora a vivência em aldeias e quilombos tenha consequências no percurso escolar dos sujeitos. No Brasil, é preciso identificar ainda, a qualidade do que é considerado "urbano". O fato de uma escola estar situada em uma cidade não confere a ela nenhuma vantagem *a priori.* As cidades brasileiras são extremamente diversas, sendo que o menor munícipio brasileiro, Serra da Saudade, no estado de Minas Gerais, possui 856 habitantes, enquanto o maior, a cidade de São Paulo, no estado do mesmo nome, possui 11,9 milhões de habitantes (IBGE, 2025a).

Para compreender a complexidade do contexto brasileiro em relação à educação dos estudantes com deficiência, é necessário ainda, considerar como a política organizou o sistema educacional, considerando a definição do público da Educação Especial no Brasil e os principais pressupostos sob os quais se organiza. Após essa apresentação do contexto, será realizada uma discussão a partir de dados extraídos de agências oficiais brasileiras que demonstram os efeitos da interseccionalidade na escolarização dos estudantes com deficiência.

Sobre as bases de dados consultadas, é importante frisar que o último Censo Demográfico realizado no Brasil foi no ano de 2022, sendo que a pesquisa costuma ser feita a cada 10 anos. Essa é maior pesquisa realizada no país e foram visitados aproximadamente 75 milhões de domicílios. Em relação aos termos utilizados no Censo, considerou-se a cor ou raça a partir da percepção que o informante tem sobre si mesmo (autoidentificação). De acordo com os Resultados Preliminares da Amostra (2025), o quesito cor ou raça foi considerado não como um conceito biológico, mas como uma categoria socialmente construída na interação social, atravessada por vários critérios que podem ser usados pelo informante para a classificação, tais como: origem familiar, cor da pele, traços físicos, etnia, entre outros. No Censo, foi possível escolher dentro de 5 (cinco) categorias disponíveis (Branca, Preta, Amarela, Parda e Indígena).

Quanto à população quilombola, pela primeira vez, o Censo Demográfico realizou sua identificação enquanto grupo étnico. Os dados foram coletados considerando se um morador é quilombola ou não a partir da autodeclaração diante das perguntas: Você se considera quilombola? e qual o nome da sua comunidade? (IBGE, 2025b). No caso das deficiências, o Censo de 2022 no Brasil foi o primeiro a perguntar sobre o Autismo como uma categoria à parte. O IBGE utilizou ainda os critérios da Classificação Internacional de Funcionalidade (CIF) para a definição de deficiência, incorporando o paradigma social ao modelo biomédico, a partir de uma abordagem biopsicossocial. Foram consideradas pessoas com deficiência aquelas de 2 anos ou

mais de idade que responderam que tinham muita dificuldade ou que não conseguem de modo algum utilizar os domínios funcionais investigados (enxergar, ouvir, andar, funcionamento dos membros superiores e limitações mentais), mesmo com a ajuda de aparelhos. No caso do autismo, foi feita a seguinte pergunta: Alguém na residência já foi diagnosticado com autismo por algum profissional de saúde?

Já o Censo Escolar é realizado anualmente pelo Instituto de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). O questionário é respondido pela equipe pedagógica da escola e envolve questões relacionadas às escolas, aos professores e aos estudantes e essa pesquisa é realizada anualmente, desde o ano de 1937. É importante entender os aspectos relacionados às duas pesquisas, em que a primeira, o Censo Demográfico, depende da autoidentificação da pessoa e a segunda, o Censo Escolar, depende das percepções da equipe pedagógica ou de quem se responsabiliza por responder o questionário.

Além da análise de documentos oficiais e de contribuições científicas sobre a temática proposta, os procedimentos metodológicos desse estudo consistiram em uma análise estatística detalhada dos dados extraídos dos bancos de dados citados acima (Censo demográfico e Censo Escolar), os quais foram organizados em tabelas para um melhor aprofundamento do estudo. O software R foi utilizado como recurso complementar para extração de dados do Censo Escolar e as categorias de análise foram dispostas conforme os tópicos: inclusão escolar de alunos com deficiência no Brasil, aspectos relacionados a cor e raça, meninas com deficiência, territorialidades e proposição de políticas.

A inclusão escolar de alunos com deficiência no Brasil

O Brasil possui 26 estados divididos em 5 grandes regiões (Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sul e Sudeste). Para dimensionar o tamanho do país, basta imaginar que dentro de seu território caberia 80% do continente europeu. O Brasil possui populações que vivem em cidades, desde grandes metrópoles até pequenos municípios; em aldeias indígenas; em quilombos; no meio rural e ainda, populações ribeirinhas, que vivem às margens dos rios. Essa enorme diversidade territorial reflete a diversidade populacional do país, que convive com a riqueza extrema, limitada à poucos, e a pobreza, que ainda atinge parte da população. Legislar em um país de tantos contrastes é um grande desafio.

Os dois principais marcos legislativos sobre a educação no Brasil são a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) instituída pela lei nº 9.394. A Educação Básica se divide em etapas, sendo a Educação Infantil a primeira, que por sua vez é dividida considerando a idade das crianças. Crianças com até três anos de idade são recebidas nas creches, enquanto as pré-escolas, de caráter obrigatório, atendem as crianças de 4 a 6 anos. O público de 6 a 14 anos frequenta o Ensino Fundamental, que tem duração mínima de nove anos. O Ensino Médio é a última etapa Educação Básica e tem duração mínima de três anos (Brasil, 1998, 1996).

A educação formal possui ainda as chamadas modalidades específicas: a Educação Especial, para os estudantes com deficiências; a Educação Indígena; a Educação Quilombola; a Educação à Distância (EaD); a Educação do Campo; e a Educação de Jovens e Adultos, para aqueles que não tiveram acesso na idade adequada.

A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, devem trabalhar em regime de articulação e colaboração mútua. A União deve fornecer assistência técnica e financeira aos estados, Distrito Federal e municípios, que atuam, prioritariamente, no Ensino Fundamental e na Educação Infantil. Já os estados e Distrito Federal atuam no Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Portanto, o Ensino Fundamental é de competência compartilhada entre estados e municípios.

Em termos da legislação sobre a escolarização dos alunos com deficiência, o marco legal mais importante é a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), de 2015, que considera pessoa com deficiência aquela que tem impedimentos de longo prazo de natureza física, sensorial, intelectual e mental e que em interação com diversas barreiras (ambientais, atitudinais, estruturais), podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. Ou seja, a definição considera a Convenção das Pessoas com Deficiência de 2006, que no Brasil tem status de emenda à Constituição do país. Já a definição de público da Educação Especial considera os estudantes com deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e altas habilidades ou superdotação (Brasil, 2025a).

A tabela 1 evidencia que, em 2022, 7,3% da população brasileira com 2 anos ou mais de idade declarou possuir algum tipo de deficiência. Os dados revelam diferenças importantes segundo idade, sexo e raça/cor, indicando que a deficiência é atravessada por fatores sociais e demográficos.

Tabela 1. Percentual de pessoas com 2 anos ou mais de idade com deficiência em relação ao total de pessoas com 2 anos ou mais de idade no Brasil – 2022.

Dimensão	Categoria	%
Idade	2 a 14 anos	2,2%
	15 a 59 anos	5,4%
	60 anos ou mais	20,2%
Sexo	Homens	6,7%
	Mulheres	8,1%
Raça/cor	Branca	7,1%
	Preta	8,6%
	Amarela	6,6%
	Parda	7,2%
	Indígena	6,6%
Total		7,3%

Fuente: IBGE – Censo Demográfico, 2022.

Em relação à idade, observa-se um aumento expressivo da prevalência de deficiência conforme o avanço etário. Enquanto entre crianças e adolescentes de 2 a 14 anos o percentual foi de 2,2%, entre pessoas de 60 anos ou mais o índice alcançou 20,2%. Esse resultado demonstra a forte relação entre envelhecimento e deficiência, podendo ser associada ao aumento de limitações funcionais, doenças crônicas e condições de saúde adquiridas ao longo da vida. Pode se relacionar ainda, às dificuldades encontradas pela maior parte da população brasileira em acessar os serviços de saúde que realizam diagnósticos precoces. Portanto, o aumento da condição de deficiência em relação à idade merece investigação, a fim de compreender o que seria impacto do fator idade e o que seria consequência da falta de diagnóstico precoce.

Quanto ao sexo, as mulheres apresentaram percentual superior ao dos homens, 8,1% contra 6,7%. Esse dado pode estar relacionado à maior expectativa de vida feminina, já que a incidência de deficiência cresce nas faixas etárias mais avançadas. No que se refere à raça/cor, a população preta registrou o maior percentual de pessoas com deficiência (8,6%). Já os menores percentuais foram observados entre pessoas amarelas e indígenas (6,6%). É importante lembrar que a identificação da deficiência se relaciona com a cultura de cada comunidade e com o acesso aos serviços de saúde, nesses casos, não é possível esclarecer o porquê da diferença numérica entre os grupos.

No que se refere à escolarização dos estudantes com deficiência, o Brasil vem consolidando sua Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, principalmente a partir dos anos 1990. É preciso considerar nessa análise que a educação escolar passou a ser obrigatória no país a partir primeira metade do século XX. Antes desse período, a maior parte das pessoas estava fora da escola, dentre elas, as pessoas com deficiência. Grandes reformas educacionais foram feitas no país a partir dos anos 1930, promovendo o direito à educação pública gratuita e obrigatória para a população. Estudantes com deficiência considerados educáveis passaram a ter o direito de frequentar as classes especiais em escolas comuns. Os estudantes com deficiência considerados ineducáveis, ou seja, aqueles que possuíam maior comprometimento, continuaram fora do sistema por muitos anos, até a expansão das escolas especiais, a partir dos anos 1950 (Borges & Campos, 2018; Jannuzzi, 1985).

Entre os anos 1950 e 1990 as escolas especiais absorveram as matrículas dos estudantes com deficiência. A inclusão dos alunos com deficiência na rede regular de ensino foi aumentando gradualmente. Em 2008, foi publicada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (PNEEPEI), orientando os sistemas educacionais a realizarem as matrículas dos alunos com deficiência nas escolas comuns. Antes desse período, as escolas negavam o registro dos alunos, direcionando os estudantes para as escolas especiais. A partir da PNEEPEI, as matrículas passaram a ser compulsórias, sem a possibilidade de negativa, o que ampliou a presença destes estudantes nas escolas comuns e, consequentemente, diminuiu as matrículas nas escolas especiais (Brasil, 2008).

Em 2007, o Brasil registrava 306.136 estudantes da Educação Especial matriculados em classes comuns do ensino regular, em 2025, o número chegou a 2.298.005 alunos incluídos em classes comuns (INEP, 2014, 39; INEP, 2025a, 29). Apesar dos avanços inquestionáveis em relação ao acesso dos estudantes com deficiência às escolas comuns, fatores como raça, sexo e territorialidade continuam revelando as iniquidades do sistema.

A tabela 2 exibe a distribuição das matrículas da Educação Especial em classes comuns no Brasil em 2025 a partir dos marcadores de sexo e cor/raça, revelando importantes desigualdades interseccionais no acesso à escolarização inclusiva. Observa-se, inicialmente, uma predominância expressiva de estudantes do sexo masculino, que totalizam 1.597.989 matrículas, em comparação às 700.016 matrículas do sexo feminino.

Tabela 2. Matrículas da Educação Especial em Classes Comuns no Brasil por sexo e cor/raça (2025).

Sexo	Branca	Preta	Parda	Amarela	Indígena	Não declarada	Total
Feminino	251.182	36.973	335.420	2.360	2.940	71.141	700.016
Masculino	568.721	82.547	769.967	5.123	5.655	165.976	1.597.989
Total Geral	819.903	119.520	1.105.387	7.483	8.595	237.117	2.298.005

Fuente: Sinopses Estatísticas do Censo Escolar - INEP (2025b).

No que se refere à variável raça/cor, os dados demonstram que estudantes pardos representam o maior grupo entre as matrículas da Educação Especial em classes comuns, tanto no sexo feminino (14,4%) quanto no masculino (33,5%). Já os pretos têm menos matrículas, mas é importante considerar que no Brasil, considera-se o somatório de pardos e pretos para definir a população negra. Dessa forma, o número de matrículas de negros é de 37,1% homens e 16,2% mulheres, enquanto o de estudantes brancos, é de 24,7% masculinas e de 10,9% matrículas femininas.

Já os grupos indígena e amarelo apresentam quantitativos significativamente menores, o que pode refletir tanto a composição demográfica do país, quanto os processos históricos de exclusão, invisibilização e desigualdade no acesso aos serviços educacionais ou de saúde especializados. Além disso, há que se considerar a forma como cada cultura lida com as deficiências. No caso das populações indígenas, a subnotificação e as dificuldades de acesso às políticas públicas de educação inclusiva podem contribuir para a redução dos números apresentados.

Um aspecto importante na análise dos dados do Censo Escolar é a elevada quantidade de matrículas classificadas como "não declaradas", o que evidencia fragilidades na produção e no preenchimento dos dados educacionais, limitando análises mais precisas sobre as desigualdades raciais presentes na Educação Especial.

Aspectos relacionados a cor/raça

Como dito anteriormente**,** verifica-se inicialmente uma lacuna significativa de informação sobre o quesito cor/raça no Censo Educacional (INEP, 2025b), uma vez que a informação consta como não declarada em 25,89% dos dados. A alta taxa de não declaração aponta para fragilidades no processo de coleta e evidências de subnotificação que dificultam análises interseccionais mais precisas.

Essa falha em relação aos dados permanece mesmo quando se considera a faixa etária dos jovens adultos. Dentro dessa população, quase 70% encontram-se matriculados na Educação para Jovens e Adultos (EJA) na etapa do Ensino Fundamental, o que reflete ainda mais os desafios relacionados à Educação Básica desse grupo.

Conforme exibido na figura 1, a maior concentração nos níveis mais baixos de escolaridade, item "sem instrução e fundamental incompleto", está entre as pessoas com deficiência pardas e brancas, lembrando que é necessário considerar o somatório de pardos e pretos na definição de população negra no Brasil. Nos níveis mais elevados de escolarização, os percentuais tornam-se significativamente menores para todos os grupos. O ensino superior completo apresentou índices reduzidos, variando entre 0,02% entre indígenas e 4,49% entre pessoas brancas. Ainda assim, as pessoas brancas registraram os melhores indicadores educacionais em praticamente todos os níveis mais altos de instrução.

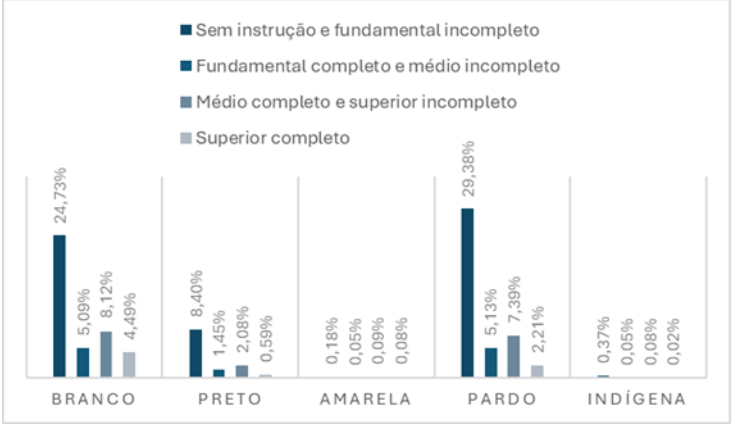

Figura 1. Distribuição percentual por nível de instrução das pessoas com deficiência de 25 anos ou mais de idade por cor – Brasil – 2022.

Fuente: IBGE **–** Censo Demográfico, 2022.

De modo geral, a figura demonstra que deficiência, raça/cor e escolarização estão profundamente relacionadas, evidenciando que pessoas com deficiência, especialmente pardas e pretas, enfrentam maiores dificuldades de acesso e permanência na educação formal, sobretudo nos níveis mais elevados de ensino.

As populações preta, amarela e indígena apresentaram percentuais proporcionalmente menores na figura e revelaram baixa presença no ensino superior completo, indicando a existência de barreiras de acesso e continuidade nos estudos para pessoas com deficiência pertencentes a grupos racialmente menorizados. O termo "minoria" aqui utilizado, está de acordo com Madruga:

> Esclareça-se, desde logo, que minoria nesse contexto deve ser entendida na sua concepção qualitativa (de denominação, de vulnerabilidade, de diferença) e não quantitativa (numérica, de contingente global de pessoas), no que tange a situações socioeconômicas de um grupo em relação a outro. Falar de minoria é falar de relações de subordinação, de sub-representação na escala social. Significa dizer: um grupo inferiorizado e dominado por outro grupo prevalente que detém o poder político e econômico. Trata-se de uma questão de vulnerabilidade, de prevalência, de relações diferenciadas de poder, de uns sobre os outros (Madruga, 2019, p.27).

Quando essas relações de poder se sobrepõem, a vulnerabilidade aumenta. É isso que demonstra a teoria DisCrit. O impacto da intersecção raça/cor e deficiência nas escolas é discutido nos Estados Unidos da América a partir da teoria DisCrit, que inaugura um novo campo de pesquisas, centrado em questões não contempladas separadamente pelos Estudos Críticos da Deficiência ou pela Teoria Racial Crítica, unindo as duas vertentes (Connor, 2015). Nessa perspectiva é fundamental compreender como racismo e capacitismo se entrecruzam e seus efeitos para os sujeitos. O capacitismo pode ser entendido como um tipo de preconceito em relação à capacidade dos estudantes com deficiência de serem bem-sucedidos no contexto escolar inclusivo e serem parte integrante da sociedade (Camargo *et al.,* 2025). Além do racismo e do capacitismo, o sexismo influencia a trajetória das pessoas com deficiência, como demonstram os dados coletados no Brasil.

A situação das meninas com deficiência no Brasil

Mulheres e homens vivenciam a deficiência de formas diferentes. A participação de mulheres com deficiência é menor que a de homens com deficiência no mercado de trabalho, consequentemente, "mulheres com deficiência têm maior probabilidade de viver em situação de pobreza, o que, por sua vez, as torna mais vulneráveis à violência e menos capazes de escapar do ciclo de violência" (García Ozemela, Ortiz Sosa & Urban, 2019). As autoras desse estudo afirmam ainda, que o risco de abuso e violência aumenta se a mulher com deficiência pertence a outras minorias étnicas, religiosas ou linguísticas, por exemplo, assinalando que o baixo nível de escolaridade das mulheres com deficiência contribui para que grande parte delas vivam em situação de pobreza.

Esse ciclo de violência se inicia na fase da escolarização, como demonstrado pelos dados do Censo Escolar brasileiro, que revelam um cenário de desequilíbrio, marcado pelo predomínio masculino nas matrículas em praticamente todas as etapas da Educação Básica. Do total de estudantes com deficiência, 1.845.000 eram

homens, enquanto 974.000 eram mulheres. A disparidade evidencia desigualdades persistentes no acesso e na permanência de mulheres com deficiência no sistema educacional. Esse dado é ainda mais relevante quando se considera o total de pessoas com deficiência no país, pois o Censo Demográfico apontou que as mulheres eram maioria em relação aos homens, totalizando 8,3 milhões, enquanto os homens somavam 6,1 milhões. Embora sejam maioria, as mulheres têm menos acesso à escola.

No recorte de gênero, a análise da figura 2 considerou o cálculo do total de pessoas com deficiência, 12.614.936, no grupo de pessoas com 25 anos ou mais. Já as pessoas sem deficiência totalizaram 120.493.083. O percentual adquirido considerou o grau de instrução *versus* o total da população conforme o grupo, procedimento que se repetirá nas análises adiante. De modo geral, observa-se que as pessoas com deficiência se concentram nos níveis mais baixos de escolaridade, enquanto as pessoas sem deficiência apresentam distribuição mais equilibrada e maiores percentuais nos níveis educacionais mais elevados.

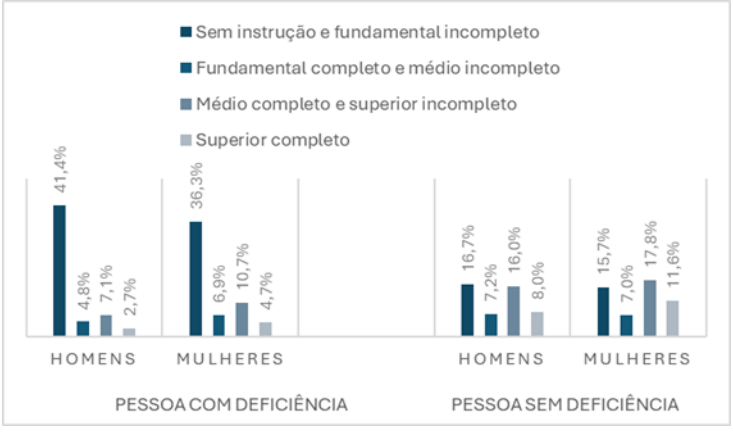

Figura 2. Distribuição percentual por nível de instrução das pessoas com 25 anos ou mais de idade por sexo e existência de deficiência no Brasil – 2022.

Fuente: IBGE – Censo Demográfico, 2022.

Entre as pessoas com deficiência, destaca-se o elevado percentual de indivíduos sem instrução e com ensino fundamental incompleto, sobretudo entre os homens (41,4%) e as mulheres (36,3%). Nos níveis mais altos de escolarização, os percentuais de pessoas com deficiência diminuem significativamente. O ensino superior completo apresenta os menores índices, alcançando apenas 2,7% entre homens e 4,7% entre mulheres.

As mulheres com deficiência demonstram desempenho educacional ligeiramente superior ao dos homens com deficiência nos níveis mais elevados de ensino, ou seja, aquelas que acessam a escola apresentam um desempenho superior aos dos homens, o que corrobora com os dados das pessoas sem deficiência. As mulheres sem deficiência apresentam os maiores percentuais de ensino superior completo (11,6%),

reforçando tendências observadas em pesquisas educacionais sobre maior permanência e progressão escolar feminina. Mas, nesse caso, os percentuais de escolarização são mais distribuídos entre as diferentes etapas de ensino, com destaque para os maiores índices no ensino médio completo/superior incompleto e no ensino superior completo.

Entretanto, as desigualdades educacionais não podem ser compreendidas apenas a partir dos marcadores de gênero e deficiência, sendo necessário considerar também fatores territoriais que influenciam o acesso e a permanência na escola. Nesse sentido, outro aspecto relevante para a análise interseccional, especialmente em um país das dimensões do Brasil, é a localização das escolas. Essa discussão será ampliada no item a seguir.

Territorialidade

Escolas em aldeias, em quilombos, escolas rurais ou ribeirinhas possuem, na maioria das vezes, estruturas inadequadas para receber estudantes com deficiência, o que interfere negativamente no processo de escolarização. A localização física, seja em ambiente urbano ou rural, não garante acessibilidade física ou educacional aos alunos. No Brasil, escolas localizadas em favelas ou na periferia, por exemplo, funcionam numa lógica diferente, costumam ser alvo de vandalismos ou de tiroteios, dificultando os processos de escolarização dos alunos e de trabalho dos professores nesse ambiente.

No que diz respeito a vulnerabilidade e infraestrutura dos territórios indígenas e quilombolas, o Censo 2022 do IBGE apontou que 90,2% dos moradores quilombolas em domicílios particulares permanentes enfrentam precariedade no saneamento básico, utilizando como fonte de abastecimento de água geral, poços, fontes, nascentes ou minas. Ainda em relação ao saneamento básico, 24,77% dos moradores não possuíam banheiro de uso exclusivos, 12,99% utilizavam apenas sanitários ou buracos para dejeções e 6,24% não tinham acesso a nenhum banheiro sanitário (IBGE, 2022). Além disso, segundo Oviedo, Lima e Sousa (2024), existem pressões ambientais em mais de 98% dos territórios quilombolas, os quais estão ameaçados por obras de infraestrutura, requerimentos de mineração e sobreposições de imóveis particulares.

No estudo de Arruti e Dowbor (2014) foi constatado que a população quilombola possui rendimentos mais baixos em relação a outros grupos de cor e raça. No contexto brasileiro, a grande maioria dessa população (61,7%) vive em áreas rurais (IBGE, 2022), e, muitas famílias, incluindo as de territórios indígenas, vivem da pesca, agricultura e manejo florestal, prezando pela riqueza da biodiversidade.

Considerando o total de 112.519 pessoas indígenas com deficiência no Brasil, observa-se uma concentração expressiva nos níveis mais baixos de escolaridade. Na figura 3, observa-se que a categoria “sem instrução e fundamental incompleto” reúne 78.811 pessoas, correspondendo a aproximadamente 70% do total.

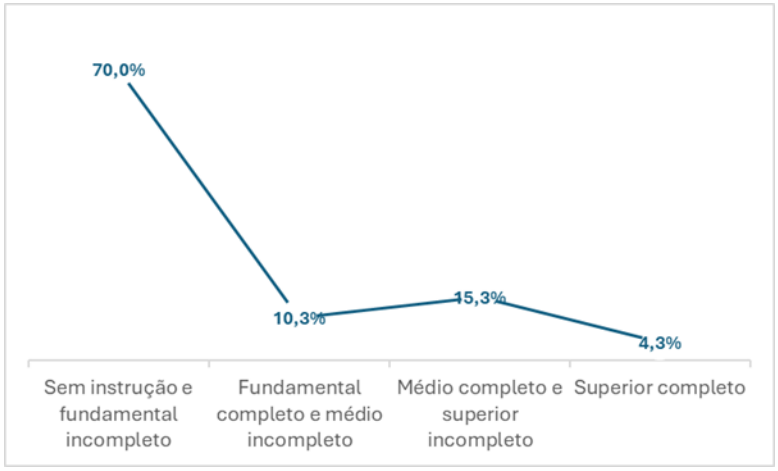

Figura 3. Distribuição percentual de pessoas indígenas com 25 anos ou mais de idade por nível de instrução e existência de deficiência no Brasil – 2022.

Fuente: IBGE – Censo Demográfico, 2022.

Na categoria "fundamental completo e médio incompleto", encontram-se 11.579 pessoas, representando cerca de 10,3% do total. Já o grupo com "médio completo e superior incompleto" soma 17.248 pessoas, equivalente a aproximadamente 15,3%, indicando um avanço gradual no acesso aos níveis intermediários de escolarização. Por outro lado, o ensino superior completo apresenta o menor quantitativo: apenas 4.881 pessoas, correspondendo a cerca de 4,3% da população indígena com deficiência.

O baixo nível de escolarização e os impactos no progresso escolar do estudante indígena podem estar relacionados com diversos fatores, inclusive com os recursos ofertados a esse grupo e a estrutura escolar. Em uma análise mais aprofundada sobre esse quesito, a figura 4 apresenta dados que resultaram da média dos recursos disponíveis em três etapas da Educação Básica, sendo Ensino Fundamental – anos iniciais, Ensino Fundamental – anos finais e Ensino Médio. Foi realizada uma comparação com o total de escolas brasileiras com alunos da Educação Especial (azul), escolas em territórios indígena (vermelho) e escolas em território quilombola (verde). Ressalta-se que escolas indígenas e quilombolas correspondem, respectivamente, a 1,7% e 1,3% do total de escolas no Brasil.

As informações apresentadas na figura 4, e subsidiadas pelos dados tratados em arquivo mais amplo das pesquisadoras, apontam profundas desigualdades na infraestrutura escolar. Embora haja avanços no acesso à internet e na presença de banheiros nas escolas dos territórios indígenas e quilombolas, observa-se uma significativa redução na disponibilidade de recursos pedagógicos, tecnológicos e de acessibilidade, especialmente nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental.

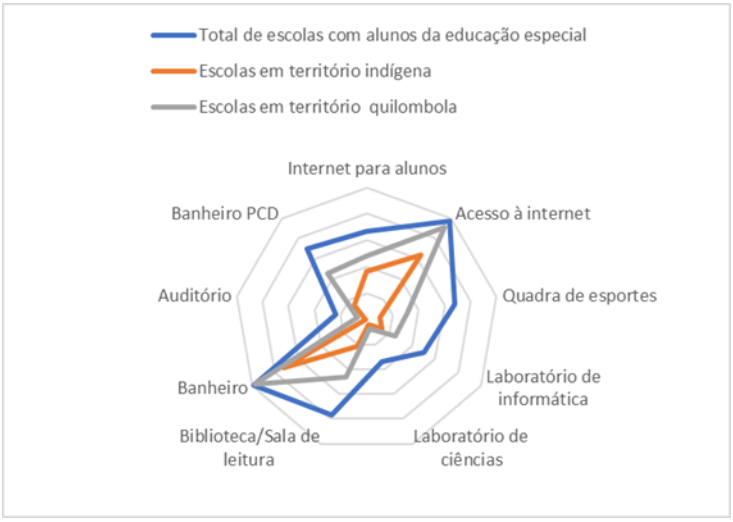

Figura 4. Infraestrutura e recursos por etapa de ensino de acordo com o tipo de escola no ano de 2025.
Fuente: INEP – Painel estatístico, 2025c.

Escolas indígenas e quilombolas apresentam percentuais muito inferiores em espaços como laboratórios de informática, laboratórios de ciências, bibliotecas, quadras esportivas, auditórios e banheiros acessíveis para pessoas com deficiência. Nos anos iniciais, por exemplo, apenas 1,5% das escolas indígenas e 0,8% das quilombolas possuem laboratório de ciências, enquanto o percentual geral das escolas comuns com estudantes da Educação Especial é de 14,4%. Da mesma forma, os banheiros acessíveis para pessoas com deficiência atingem apenas 9,3% das escolas indígenas e 28,1% das quilombolas, frente a 61,9% do total de escolas.

Também foram analisados os microdados do Censo Escolar em 2025 (INEP, 2025d), no software "R", considerando os recortes de escolas por território e localidade no cruzamento com as categorias de "IN_MATERIAL_PED_EDU_ESP" – materiais pedagógicos para a Educação Especial, "TP_AEE" – Atendimento Educacional Especializado e "IN_ESPECIAL_EXCLUSIVA" – quando a escola possui classe especial exclusiva (ao menos uma turma exclusiva de aluno Público da Educação Especial). Os percentuais apresentados foram calculados sobre o total de escolas quilombolas (2.737), indígenas (3.712) e o total geral de escolas do país (214.192). Cabe ressaltar que, mesmo no total de escolas em diversos locais do Brasil, a oferta de materiais e serviços ainda é muito precária, indicando que é necessária uma atenção aos alunos com deficiência em todas as instituições escolares e territórios.

- Quanto aos materiais pedagógicos: apenas 5,1% de escolas indígenas, 15,8% de escolas quilombolas e 23,2% do total de escolas assinalaram que possuem;
- Quanto ao Atendimento Educacional Especializado: 6,8% das escolas indígenas, 15,6% das escolas quilombolas e 25% do total de escolas assinalaram que possuem;

- Quanto às classes especiais exclusivas, todas apresentaram índices reduzidos: 0,4% das escolas indígenas, 0,5% das escolas quilombolas e 1,8% do total nacional, o que é esperado, já que a Política incentiva as matrículas em classes comuns.

Diante dos resultados, nota-se que a baixa presença de materiais pedagógicos para a Educação Especial e de Atendimento Educacional Especializado (AEE) pode comprometer o acesso ao currículo, a acessibilidade pedagógica e o desenvolvimento das aprendizagens, aprofundando desigualdades educacionais já marcadas por questões territoriais, raciais e socioeconômicas, informações corroboradas com os estudos citados a seguir.

Embora a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva reconheça a necessidade de assegurar recursos, serviços e AEE no contexto escolar quilombola, persistem dificuldades relacionadas à acessibilidade, ao transporte escolar, à oferta de materiais e recursos pedagógicos e à formação de professores para atuação nessa interface, tal realidade amplia processos históricos de exclusão social e educacional. Além disso, destaca-se a necessidade de construção de políticas educacionais interseccionais que considerem simultaneamente território, raça, cultura e deficiência na garantia do direito à educação, assegurando a participação da comunidade e da articulação intersetorial entre educação, saúde, assistência social e demais políticas públicas, considerando as especificidades territoriais e culturais das comunidades quilombolas (Mantovani, 2013; Sousa & Pinto, 2025).

Ao investigar as experiências de escolarização de estudantes surdos em escolas indígenas do Mato Grosso do Sul, Coelho (2019), identificou diversas barreiras relacionadas ao acesso e à permanência desses estudantes na educação escolar indígena e no Atendimento Educacional Especializado. Muitas escolas localizadas em terras indígenas não possuem salas destinadas ao AEE e, mesmo quando o atendimento existe, ele tende a priorizar práticas voltadas à audição e ao ensino de línguas que não correspondem às utilizadas pelas crianças surdas da comunidade. O estudo também evidenciou a insuficiência de profissionais especializados, a ausência de formação em Libras e a carência de materiais pedagógicos adequados às especificidades culturais e linguísticas dos estudantes.

Sá (2015), que também investigou a escolarização de estudantes indígenas com deficiência em comunidades indígenas do interior do estado de São Paulo, constatou que a articulação entre Educação Especial e Educação Escolar Indígena ainda não se concretiza de forma efetiva no cotidiano escolar. Segundo a autora, os estudantes com deficiência frequentavam as escolas indígenas sem acesso aos serviços da Educação Especial, incluindo o AEE. Além disso, o estudo identificou diversas fragilidades estruturais nas escolas indígenas paulistas, como ausência de materiais didáticos adaptados às especificidades culturais dos povos indígenas, precariedade na formação inicial e continuada dos professores, insuficiência de investimentos financeiros, limitações na infraestrutura escolar e falta de transporte escolar. Como

alternativa, a autora defende a construção de práticas educativas críticas e emancipadoras, capazes de garantir o acesso ao conhecimento sistematizado sem desconsiderar as especificidades culturais e territoriais dos povos indígenas.

A garantia para uma escolarização que respeite a realidade cultural de um povo, garantindo uma educação específica, bilíngue e intercultural está prevista em instrumentos jurídicos brasileiros, inclusive na Portaria MEC nº 539, de 24 de julho de 2025, que dispõe sobre procedimentos para nomear as instituições públicas de ensino indígenas, quilombolas e do campo. Em maio de 2009, o decreto nº 6861, já dispunha sobre a Educação Escolar Indígena considerando suas territorialidades, necessidades e especificidades. Os chamados Territórios Etnoeducacionais (TEE) devem fortalecer a organização das políticas educacionais a partir das realidades socioculturais dos diferentes povos indígenas, atribuindo à escola um papel estratégico na construção da autonomia, da interculturalidade e da valorização dos saberes tradicionais. Nesse contexto, a educação escolar indígena passou a ser concebida não apenas como acesso à escolarização, mas como instrumento de fortalecimento territorial, cultural e político dos povos originários (Brasil, 2025b).

O mesmo direito se amplia para outros grupos, inclusive os quilombolas. Os dados analisados revelaram que a efetivação dos direitos ainda ocorre de maneira desigual. As dificuldades de acesso às escolas, aos serviços especializados e às políticas públicas educacionais demonstram que a universalização do direito à educação ainda não alcança esses sujeitos de forma equitativa.

Outro aspecto relevante refere-se à histórica invisibilidade dos povos indígenas e quilombolas nas estatísticas e nas políticas públicas brasileiras. Durante décadas, esses grupos permaneceram sub-representados nos levantamentos oficiais, dificultando a produção de diagnósticos precisos sobre suas condições de vida e escolarização. Embora o Censo Demográfico de 2022 tenha avançado ao incluir, pela primeira vez, a população quilombola como categoria específica de coleta de dados, ainda são limitadas as informações disponíveis sobre os níveis de escolarização, permanência e trajetória educacional desses sujeitos. Essa invisibilidade estatística compromete a formulação de políticas educacionais mais equitativas e reforça processos históricos de marginalização social e institucional.

Já no que se refere às escolas urbanas em áreas vulneráveis, Gois (2022), ao citar um relatório de 2021 sobre a atuação de professores na rede municipal da cidade de São Paulo, chama a atenção para o fato de alguns profissionais receberem salários menores que os colegas, quando davam aulas em escolas de áreas pobres e com maior proporção de estudantes pretos, pardos ou indígenas. A explicação para isso é que o sistema municipal de ensino costuma abrir concursos internos para as vagas existentes e aqueles com mais experiência e melhor currículo escolhem as escolas mais bem qualificadas, enquanto as escolas periféricas são ocupadas pelos professores menos experientes, alimentando a desigualdade. A prática da escolha das escolas pelos professores é comum em outras redes no Brasil.

A análise interseccional da educação de pessoas com deficiência exige compreender que as desigualdades educacionais são produzidas por múltiplos fatores que se sobrepõe, como a deficiência, raça, território, classe e cultura. No caso de estudantes indígenas e quilombolas, a territorialidade constitui um elemento central, pois o território representa espaço de identidade, memória, resistência e produção de saberes. Assim, estudantes com deficiência pertencentes a povos tradicionais vivenciam múltiplas formas de exclusão, marcadas simultaneamente pelo capacitismo, desigualdades territoriais e racismo estrutural (racismo normalizado e fundamentado na organização social, política e econômica).

No caso das escolas situadas em pequenos municípios, em áreas rurais ou locais vulneráveis, estudantes com deficiência sofrem as consequências da falta de capacitação adequada dos professores para lidar com suas condições específicas. Nesse contexto, políticas universais de inclusão mostram-se insuficientes quando desconsideram as especificidades socioculturais e territoriais desses grupos.

A importância dos estudos interseccionais para a proposição de políticas

A discussão sobre a interseccionalidade é fundamental no reconhecimento das desigualdades sociais. A deficiência enquanto condição de uma pessoa não está desvinculada de outros marcadores, o que implica em dizer que as desigualdades observadas na sociedade brasileira se refletem na escola, dificultando o acesso, a permanência, mas principalmente, o direito à educação de fato. A interseccionalidade é uma lente que permite enxergar melhor como diferença e desigualdade estão imbricadas.

Barros (2018), ao discutir diferença e desigualdade, entende que as diferenças dizem respeito a nacionalidades, necessidades especiais, etnias, faixa etária, religiosidade, gênero, dentre outros, enquanto as desigualdades referem-se a oportunidades desiguais, como a pobreza/riqueza, hierarquias, preconceitos, tratamento desigual para grupos diferenciados, acesso desigual a direitos políticos, educação e cultura. Nessa perspectiva, enquanto as diferenças se referem ao ser humano e a diversidade, seja ela intrínseca (como uma deficiência) ou extrínseca (como o local de nascimento), a desigualdade está atrelada a circunstâncias históricas e podem ser minimizadas ou extintas. No entanto, se as políticas ignoram o impacto das desigualdades nas diferenças interpessoais, todos os esforços para incluir podem ser desperdiçados.

Artiles (2019) denuncia a chamada deferência judicial no Sul Global, onde os governantes costumam adotar políticas de inclusão considerando que a simples presença de políticas significa que as escolas vão cumprir a lei e atender as necessidades dos estudantes. Nesse sentido, os estudos de Popkewitz procuram "entender como as inscrições da diferença e da representação criam exclusões e abjeções em seus esforços para incluir" (Lima; Gil, 2016, p. 1136). Ou seja, todo o movimento de inclusão que não considere os aspectos interseccionais tende a falhar.

A situação dos estudantes com deficiência nas escolas não deveria, portanto, ser analisada somente pelo viés da deficiência, mas considerando todos os outros marcadores sociais que se relacionam a essa condição.

Conclusão

O estudo realizado demonstrou como a deficiência, relacionada aos aspectos de cor/raça, gênero e territorialidade (o que implica em classe social) estão emaranhados. Quando a política desconsidera os aspectos interseccionais, a legislação não opera.

Embora as mulheres representem a maioria da população com deficiência no país, elas permanecem sub-representadas nas matrículas da Educação Especial em classes comuns, revelando barreiras persistentes de acesso escolar. Ao mesmo tempo, aquelas que conseguem acessar a escola apresentam melhores indicadores de escolarização nos níveis mais elevados de ensino, alcançando percentuais superiores aos dos homens com deficiência. No recorte racial, a população preta apresentou a maior incidência de deficiência, enquanto estudantes pardos constituem o maior grupo entre as matrículas da Educação Especial. Entretanto, a trajetória escolar das pessoas com deficiência permanece marcada pela concentração nos níveis mais baixos de escolaridade, especialmente entre populações negras, indígenas e outros grupos racialmente minorizados, cujos percentuais de conclusão dos estudos permanecem reduzidos. Os resultados também apontam limitações importantes nos sistemas de informação, evidenciadas pelo elevado número de registros sem declaração de raça/cor, comprometendo análises mais precisas sobre as desigualdades raciais na Educação Especial.

A dimensão territorial aprofunda esse quadro de desigualdades. Entre a população indígena com deficiência, aproximadamente 70% concentram-se na categoria “sem instrução e ensino fundamental incompleto”, enquanto apenas 4,3% alcançam o ensino superior completo, indicando fortes barreiras de acesso e continuidade dos estudos. As análises sobre a infraestrutura escolar demonstram que escolas indígenas e quilombolas dispõem de condições significativamente inferiores às observadas no conjunto das escolas brasileiras, sobretudo em relação à acessibilidade, aos recursos pedagógicos e ao Atendimento Educacional Especializado. Apenas 6,8% das escolas indígenas e 15,6% das quilombolas oferecem AEE, ao passo que os percentuais de materiais pedagógicos especializados, laboratórios, bibliotecas e banheiros acessíveis também se mostram reduzidos nesses territórios.Os resultados evidenciaram a necessidade de fortalecer políticas públicas interseccionais que articulem Educação Especial, Educação Escolar Indígena, Educação Quilombola e justiça territorial. Garantir o acesso à escolarização não é suficiente sem considerar as condições concretas de permanência, acessibilidade, infraestrutura, formação docente e valorização cultural dos povos tradicionais. A construção de uma educação inclusiva e socialmente justa exige reconhecer que deficiência, raça, território e pobreza não atuam separadamente, mas se inter-relacionam na produção das desigualdades educacionais vivenciadas por estudantes indígenas, quilombolas e outros grupos existentes no Brasil.

No caso brasileiro, em que uma robusta legislação sobre a Educação Inclusiva direcionada aos estudantes com deficiência foi sendo construída através dos anos, o que se presencia ainda é a enorme desigualdade agravada pelas múltiplas vulnerabilidades que impactam diretamente a qualidade de vida das pessoas com deficiência, principalmente no ambiente escolar.

Além disso, Dubet (2004) chama a atenção para a dificuldade em discutir o que seria uma "escola justa". A igualdade de acesso, que pode ser verificada esbarra no que ele chama de "concepção puramente meritocrática da justiça escolar" (p. 541). Ou seja, os dados analisados podem não traduzir totalmente a complexidade do fenômeno que conhecemos como educação escolar.

É preciso considerar os limites desse estudo em relação à dificuldade de se obter os microdados que permitam cruzamentos mais detalhados relacionados aos aspectos dos tipos de deficiência, por exemplo. Foram trabalhados e analisados os dados abertos disponíveis nas plataformas oficiais. Seria importante ainda considerar os processos interpessoais nos contextos institucionais, ou seja, discutir as interações entre os significados da deficiência entrelaçados com outras categorias sociais (Artiles, 2019). Embora com essas ressalvas, o estudo chama a atenção para o entendimento de que a educação inclusiva não se resume às matrículas compulsórias nas escolas comuns, sua efetivação é complexa e depende de uma reestruturação dos sistemas educacionais que possam considerar todas as intersecções que impactam os sujeitos.

Referencias bibliográficas

Artiles, A. J. (2019). *Inquietações sobre a educação inclusiva no Sul Global: Um ponto de vista histórico-cultural*. *Currículo sem Fronteiras*, 19(3), 1175–1193. https://doi.org/10.35786/1645-1384.v19.n3.22

Arruti, J. M. & Dowbor, M. (2014). *Desigualdades étnico-raciais no Brasil: análise comunidades quilombolas*. Cebrap, 2014.

Barros, J. D. (2018). *Igualdade e diferença: uma discussão conceitual mediada pelo. contraponto das desigualdades. Revista Brasileira de Educação*, 23, e230093. https://doi.org/10.1590/S1413-24782018230093

Borges, A. A. P., & Campos, R. H. F. (2018). *A escolarização de alunos com deficiência em Minas Gerais: das classes especiais à educação inclusiva*. *Revista Brasileira de Educação Especial, 24*,69-84. https://doi.org/10.1590/S1413-65382418000400006

Brasil. (1998). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.* Brasília. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.html

Brasil. (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)*. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.html

Brasil. (2008). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.* https://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf

Brasil. (2015). *Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)*. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Diário Oficial da União. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.html

Brasil. (2025a). *Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva.* Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025. Diário Oficial da União. https://www.planalto.gov.br/

Brasil. (2025b). *Institui a Política Nacional de Educação Escolar Indígena nos Territórios Etnoeducacionais* (PNEEI-TEE). Portaria Mec nº 539, de 24 de julho de 2025. https://anvisalegis.datalegis.net/action/UrlPublicasAction.php?acao=abrirAtoPublico&num_ato=00000539&sgl_tipo=POR&sgl_orgao=MEC...

Camargo, S. P. H, Pereira, J. V. C, Borges, A. A. P. & Mello, M. P. M. (2025). *O capacitismo em relação a alunos com deficiência na perspectiva das patologias sociais*. *Cadernos de Educação, Pelotas, 69*. https://doi.org/10.46848/cadernoseducacao202520

Coelho, L. L. (2019). *A Educação Escolar Indígena de Surdos Guarani e Kaiowá: discursos e práticas de inclusão*. 159 f.2019. [Tese Doutorado em Educação, Universidade Federal da Grande Dourados].

Connor, D. J., Ferri, B. A., & Annamma, S. A. (Eds.). (2015). *DisCrit: Disability Studies and Critical Race Theory in Education*. Teachers College Press.

Dubet, F. (2004). *O que é uma escola justa?*. *Cadernos de Pesquisa*, 34 (123), 539–555. https://doi.org/10.1590/S0100-15742004000300002

García Ozemela, L. M., Ortiz Sosa, D., & Urban, A.-M. (2019). *Violencia contra las mujeres y niñas con discapacidad: América Latina y el Caribe*. *Inter-American Development Bank*. https://doi.org/10.18235/0001581

Gois, A. (2022). *A que ponto chegamos: duzentos anos de atraso educacional e seu impacto nas políticas do presente*. FGV Editora, 208.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). (2014). *Censo Escolar da Educação Básica 2013: resumo técnico / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira*. O Instituto.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). (2025a). *Censo escolar da educação básica 2025: notas estatísticas [recurso eletrônico]*. INEP.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). (2025b). *Sinopses Estatísticas do Censo Escolar.*

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). (2025c) *Novo Painel de estatísticas do Censo Escolar da Educação Básica.* https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiN2ViNDBjNDEtMTM0OC00ZmFhLWIyZWYtZjI1YjU0NzQzMTJh...

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). (2025d). *Microdados do Censo Escolar.*

Instituto Brasileiro Geográfico de Estatísticas (IBGE). (2022). *Censo Demográfico de 2022.* https://sidra.ibge.gov.br/pesquisa/censo-demografico/demografico-2022/inicial

Instituto Brasileiro Geográfico de Estatísticas (IBGE). (2025a). *Resultados Preliminares da Amostra do Censo Demográfico de 2022.*

Instituto Brasileiro Geográfico de Estatísticas (IBGE). (2025b). *O Brasil quilombola.* https://www.ibge.gov.br/brasil-quilombola/

Jannuzzi, G. S. M. (1985). *A luta pela educação do deficiente mental no Brasil.* Cortez.

Lima, A. L. G. & Gil, N. L. (2016) *Sistemas de pensamento na educação e políticas de inclusão (e exclusão) escolar: entrevista com Thomas S. Popkewitz*. *Educação e Pesquisa*, 42 (4), 1127–1151. https://doi.org/10.1590/s1517-97022016420400201

Madruga, S. (2019). *Pessoas com deficiência e direitos humanos: Ótica da diferença e ações afirmativas (3ª ed.)*. Saraiva Educação.

Mantovani, J. V. (2013). *Educação Escolar Quilombola e Educação Especial: alguns avanços para a construção dessa interface*. Comunicação Científica. Universidade Federal de São Carlos – UFSCar. https://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/publicacoes-seminarios-do-gepec/seminarios-de-2013/5-educacao-especial-na-educacao-no-campo/e01-educacao-escolar-quilombola-e-educacao.pdf

Ministério da Fazenda. (2025). *Relatório da distribuição pessoal da renda e da riqueza da população brasileira:* Resultados da DIRPF 2023/2024. Governo Federal do Brasil. https://www.gov.br/fazenda/pt-br/central-de-conteudo/publicacoes/conjuntura-economica/estudos-economicos/2025/relatorio-distribuicao-renda-2025.pdf?utm_source=chatgpt.com

Oviedo, A., Lima, W. & Sousa, F. C. (2024). *As Pressões Ambientais nos Territórios Quilombolas no Brasil*. Instituto Socioambiental. Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas. Recuperado em 14 de maio de 2026, de https://acervo.socioambiental.org/acervo/documentos/pressoes-ambientais-nos-territorios-quilombolas-no-brasil

Sá, M. *Educação e Escolarização da criança indígena com deficiência em Terra Indígena Araribá*. 183 f. 2015. [Tese Doutorado em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos].

Sousa, C. T. S. de, & Pinto, B. C. de M. (2025). *Os desafios da educação na contemporaneidade: educação especial inclusiva e educação escolar quilombola*. *Caderno Pedagógico*, 22(7), e16178. https://doi.org/10.54033/cadpedv22n7-091

Viveros-Vigoya, M. (2016). *La Interseccionalidad: Una aproximación situada a la dominación*. *Debate Feminista, 52*. https://doi.org/10.1016/j.df.2016.09.005

Declarações

Contribuições dos autores

Adriana Araújo Pereira Borges: Concept. – Metod. – Investig. – Red. borr. orig. – Rev. y ed. – Aprovação final do manuscrito submetido à revista.

Bruna Cristina da Silva Hudson: Investig. – An. formal – Red. borr. orig. – Rev. y ed. – Aprovação final do manuscrito submetido à revista.

Todos os autores tiveram contribuição igualitária na criação do artigo.

Declaração de conflito de interesses

Não há conflito de interesse entre os autores do artigo.

Declaração de disponibilidade de dados

Todo o conjunto de dados que sustenta os resultados deste estudo foi publicado no próprio artigo.

Implicações éticas

Os autores declaram que este artigo não apresenta implicações éticas no desenvolvimento, redação ou publicação

Biodata

Adriana Araújo Pereira Borges: Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, Brasil. Professora da Faculdade de Educação da UFMG e pesquisadora nas áreas de Educação Especial, Educação Inclusiva, Transtorno do Espectro Autista e políticas públicas. Coordena e participa de projetos financiados pela FAPEMIG e pelo CNPq voltados à inclusão escolar de estudantes com deficiência. Integra redes nacionais e internacionais de pesquisa.

Bruna Cristina da Silva Hudson: Doutoranda e Mestra em Educação, Conhecimento e Inclusão Social pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, Brasil. Psicóloga, integrante do Laboratório de Políticas e Práticas em Educação Especial e Inclusão (LAPPEEI). Participa do INCT Gestrado e do Grupo de Trabalho 79 Transtornos do Espectro Autista (TEA) da ANPEPP. Tem experiência na área de Educação Especial e Políticas de Educação Especial e Inclusão nos seguintes temas: Plano Educacional Individualizado (PEI) e transição escolar.