

EM TEMPOS DE DECOLONIALIDADE: EXCLUSÃO E INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E AUTONOMIA¹

IN TIMES OF DECOLONIALITY: EXCLUSION AND INCLUSION OF PEOPLE WITH INTELLECTUAL DISABILITIES AND AUTONOMY

EN TIEMPOS DE DESCOLONIALIDAD: EXCLUSIÓN E INCLUSIÓN DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL Y AUTONOMÍA



10.56238/revgeov17n3-217

Anderson Spavier Alves

Doutor em Culturas, Deficiências e Inclusão: Educação e Formação pela *Università degli Studi di Roma “Foro Italico”* – UNIROMA4, em Roma, Itália; Doutorando no PPGEduC/DEDC-I/UNEB; Membro do Grupo de Pesquisa “Estudos sobre Inclusão e Sociedade” – GPEIS/PPGEduC/UNEB; Docente no Atendimento Educacional Especializado do Centro de Apoio Pedagógico Especializado da Bahia – AEE/CAPE-BA. E-mail: andersonspavier@gmail.com

Tânia Maria Hetkowski

Pós-doutora pela Universidad de Chile – UCL, Santiago-Chile, pela Universidade Federal de Alagoas – UFAL e pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFGRS; Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia – PPGE/UFBA; Professora permanente do PPGEduC/DEDC-I/UNEB; Líder do Grupo de Pesquisa “Geotecnologias, Educação e Contemporaneidade” – GEOTEC/PPGEduC/DEDC-I/UNEB. E-mail: taniah@uneb.br

Jaciete Barbosa dos Santos

Pós-doutora pelo Instituto de Ciências Sociais da Universidade do Minho – ICS/Uminho, em Braga, Portugal; Doutora em Educação e Contemporaneidade pelo PPGEduC/DEDC-I/UNEB; Professora permanente do PPGEduC/DEDC-I/UNEB; Líder do GPEIS/PPGEduC/DEDC-I/UNEB e; Orientadora das pesquisas de mestrado e de doutorado em andamento. E-mail: jbsantos@uneb.br

Márcia Gonçalves Nunes

Especialista em Neuropsicopedagogia e em Educação Especial e Inclusiva, ambas pela Universidade Cândido Mendes – UCAM; Mestranda no PPGEduC/DEDC-I/UNEB; Membro do GPEIS/PPGEduC/DEDC-I/UNEB; Docente no AEE/CAPE-BA. E-mail: psi.marcianunes@gmail.com

¹ Artigo produzido, inicialmente, na componente curricular Estudos Avançados de Educação e Contemporaneidade, ministrada pela Prof.^a D.^{ra} Tânia Maria Hetkowski, em interseção com a pesquisa de doutorado “A construção da autonomia da pessoa com deficiência intelectual: contribuições da Educação Especial/Inclusiva e do Mundo do Trabalho”, desenvolvida por Anderson Spavier Alves no Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade do Departamento de Educação – Campus I (Salvador), da Universidade do Estado da Bahia – PPGEduC/DEDC-I/UNEB. Contou com as contribuições de Márcia Gonçalves Nunes, mestranda do PPGEduC/DEDC-I/UNEB, a partir da interseção com a autonomia presente na sua pesquisa em andamento “Estudantes com deficiência intelectual e o desenvolvimento das funções executivas e da autonomia no Atendimento Educacional Especializado”, e com as contribuições da Prof.^a D.^{ra} Jaciete Barbosa dos Santos, orientadora de ambas as pesquisas.



RESUMO

Este artigo discute, à luz da decolonialidade, os processos de exclusão/inclusão da pessoa com deficiência intelectual a partir de circularidades (dentro/fora, centro/periferia) na constituição de uma cidadania plena a partir da conquista da autonomia. A decolonialidade é trazida como conceito-chave para a desconstrução do pensamento moderno, colonialista, base do modo de produção capitalista que trouxe para Abya Yala apagamentos, silenciamentos, destruição e genocídios de corpos e culturas (indígenas e afrodiaspóricas) que, em processo de interseccionalidade, atravessa outros corpos na contemporaneidade, como os da pessoa com deficiência intelectual. Nesse contexto, a discussão acerca da exclusão/inclusão se coloca legítima para compreender em que lugar está a pessoa com deficiência intelectual, se dentro ou fora do círculo (sociedade), e garantir a perspectiva acamforiana de convivência de diferenças que suplanta a ideia simplista de inclusão como apenas “colocar para dentro”, mas garantir a participação plena da pessoa com deficiência intelectual em uma perspectiva da construção de sua cidadania a partir da autonomia e projeto de vida com autonomia.

Palavras-chave: Decolonialidade. Exclusão/Inclusão. Circularidade. Pessoa com Deficiência Intelectual. Autonomia.

ABSTRACT

This article discusses, from a decoloniality perspective, the processes of exclusion/inclusion of people with intellectual disabilities based on circularities (inside/outside, center/periphery) in the constitution of full citizenship through the achievement of autonomy. Decoloniality is presented as a key concept for deconstructing modern, colonialist thought, the basis of the capitalist mode of production that brought to Abya Yala erasures, silences, destruction, and genocides of bodies and cultures (indigenous and Afro-diasporic) that, in a process of intersectionality, crosses other bodies in contemporary times, such as those of people with intellectual disabilities. In this context, the discussion about exclusion/inclusion is legitimate for understanding the place of the person with intellectual disabilities, whether inside or outside the circle (society), and for guaranteeing the Acamphorian perspective of coexistence with differences that surpasses the simplistic idea of inclusion as merely "putting inside," but rather ensuring the full participation of the person with intellectual disabilities in a perspective of building their citizenship based on autonomy and a life project with autonomy.

Keywords: Decoloniality. Exclusion/Inclusion. Circularity. Person with Intellectual Disability. Autonomy.

RESUMEN

Este artículo analiza, desde una perspectiva decolonial, los procesos de exclusión/inclusión de las personas con discapacidad intelectual basados en circularidades (dentro/fuera, centro/periferia) en la constitución de la plena ciudadanía a través del logro de la autonomía. La decolonialidad se presenta como un concepto clave para deconstruir el pensamiento colonialista moderno, fundamento del modo de producción capitalista que trajo a Abya Yala borraduras, silencios, destrucción y genocidios de cuerpos y culturas (indígenas y afrodiaspóricas) que, en un proceso de interseccionalidad, atraviesan otros cuerpos en tiempos contemporáneos, como los de las personas con discapacidad intelectual. En este contexto, el debate sobre exclusión/inclusión resulta legítimo para comprender el lugar de la persona con discapacidad intelectual, ya sea dentro o fuera del círculo (sociedad), y para garantizar la perspectiva acamphoriana de la convivencia con las diferencias, que trasciende la idea simplista de inclusión como mera «incorporación», y que, en cambio, asegura la plena participación de la persona con discapacidad intelectual en la construcción de su ciudadanía basada en la autonomía y un proyecto de vida autónomo.

Palabras clave: Decolonialidad. Exclusión/Inclusión. Circularidad. Persona con Discapacidad Intelectual. Autonomía.



1 INTRODUÇÃO

É muito provável que em uma prova de matemática sobre geometria plana, as pessoas confundam os conceitos de circunferência² e círculo. Embora haja aproximações, efetivamente, os conceitos são diferentes. Nesse primeiro momento, interessa a ideia de circunferência que está associada à ideia de uma linha – união de pontos – que estão equidistantes de um ponto central. Esse ponto central pode ser chamado de centro da circunferência e o raio é a reta traçada do centro para a extremidade. Por analogia ao conceito matemático, a ideia dominante no mundo a partir do discurso da modernidade e da universalidade humana sempre foi, marcadamente, da Europa como ponto central, embora com dimensões geográficas equivocadas, e os demais espaços geográficos do globo terrestre constituintes da linha periférica que orbita o centro.

Vale salientar que a representação geopolítica clássica da Europa no centro do mundo faz parte da questionável projeção de Mercator “[...] (mapa desenvolvido em 1569, pelo geógrafo homónimo, como um instrumento de navegação), e, como é sabido, é uma representação incorreta do mundo que resulta da tentativa de reduzir uma superfície esférica às limitações de um plano” (Reis, 2015, p. 8). Ainda segundo o autor,

incriveiramente, mais de quatro séculos depois, apesar de geograficamente incorreto, é o mapa que todos conhecemos e usamos. Mas essa incorreção não é apenas técnica, é também ideologicamente comprometida: em pleno século XVI, no auge do poderio colonial dos países europeus, seria embaraçoso que fossem representados com a sua real dimensão que, em comparação com a extensão dos continentes do hemisfério sul, é pequena. Assim, o centro do mapa, que deveria ser a linha do equador, foi deslocado para cima, fazendo com que a América do Sul, a África e a Oceânia ficassem proporcionalmente reduzidas e a Europa ganhasse tamanho” (Reis, 2015, p. 8).

Na circunferência da geografia e da história, portanto, em um processo de polarização do ponto de vista sociopolítico, estão centro e periferia representados, respectivamente, pelos povos europeus (centro) e pelos outros (periferia). Nessa lógica, surgem papéis bem definidos de colonizador/colonizado e de opressor/oprimido a partir da ocupação desses espaços geográficos periféricos.

À ideia de centro e periferia se coaduna àquela da modernidade que Berman (1986) traduziu como “[...] experiência vital – experiência de tempo e espaço, de si mesmo e dos outros, das possibilidades e perigos da vida — que é compartilhada por homens e mulheres em todo o mundo” (*ibid.*, p. 15) e acrescentou, também, que “ser moderno é encontrar-se em um ambiente que promete aventura, poder, alegria, crescimento, autotransformação e transformação das coisas em redor – mas ao mesmo tempo ameaça destruir tudo o que temos, tudo o que sabemos, tudo o que somos” (*ibid.*).

² Segundo Leonardo (2016), “**circunferência** é a figura formada por todos os pontos de um plano que distam r de um ponto O fixo desse plano. A distância r é a medida do **raio** da circunferência, e o ponto O é o **centro** da circunferência (p. 64, *grifos do autor*). Ainda segundo o autor, “o **círculo** é formado pela união de uma circunferência com sua região interna (*ibid.*, p. 74, *itálico do autor*).



Ainda para o autor, a frase de Marx “tudo o que é sólido desmancha no ar” sintetiza a ideia trazida pela modernidade, pois

a experiência ambiental da modernidade anula todas as fronteiras geográficas e raciais, de classe e nacionalidade, de religião e ideologia: nesse sentido, pode-se dizer que a modernidade une a espécie humana. Porém, é uma unidade paradoxal, uma unidade de desunidade: ela nos despeja a todos num turbilhão de permanente desintegração e mudança, de luta e contradição, de ambiguidade e angústia (Berman, 1986, p. 15).

Nessa perspectiva, a modernidade deixa um rastro de destruição para fincar seus pilares, como aconteceu com povos e suas culturas nas Américas e em África, a partir dos processos de colonização impostos. Segundo Oliveira, Nascimento e Hetkowsky (2023), o processo de colonização produziu rupturas e silenciamentos de toda ordem para os povos originários e os povos diaspóricos em *Abya Yala* – “na língua do povo kuna³, *Abya Yala* significa “terra madura”, “terra viva” ou “terra florescente” e é sinônimo de América” (Porto-Gonçalves, 2011, p. 39, *tradução nossa*).

O projeto da colonização – ressalta-se que essa perspectiva sempre é violenta – e de dominação subverte as lógicas locais das comunidades autóctones que foram colonizadas causando apagamentos e silenciamentos de elementos constitutivos desses povos e gerando genocídios de toda ordem – do corpo físico à organização social e política, passando pela língua, cultura e aspectos estéticos, etc. – ao impor novos elementos hegemônicos, a partir de uma lógica da exploração meramente econômica, às populações originárias de *Abya Yala* e escravizando outras populações forçadamente arrancadas de seus territórios e berços culturais, como aconteceu com os povos oriundos de África, a partir da lógica mercantilista do modo de produção capitalista, como afirma Mbembe (2018), a partir daquilo que foi denominado pelo autor de atribuição de significados canônicos como a separação de si, a desapropriação e a degradação⁴, que deixaram marcas deletérias no corpo físico e na história e cultura dessas populações, em um movimento de exclusão.

Para Fanon (1968), “o mundo colonial é um mundo dividido em compartimentos” (*ibid.* p. 27). Nesse sentido, o autor faz uma relação dicotômica entre “nós” e “eles” e que, portanto, se faz

³ “O povo kuna é originário da Sierra Nevada, no norte da Colômbia, habitou a região do Golfo de Urabá e as montanhas de Darien, e atualmente vive na costa caribenha do Panamá, na Comarca de Kuna Yala (San Blas). E é essa denominação de *Abya Yala* que se vem utilizando como uma autodesignação dos povos originários do continente em contraposição a América, expressão que, embora utilizada pela primeira vez em 1507 pelo cosmólogo Martin Waldseemüller (1475-1522), somente se consagra a partir do final do século XVIII e início do século XIX como um meio das elites crioulas se afirmarem em contraposição aos conquistadores europeus dentro do processo de independência” (Porto-Gonçalves, 2011, p. 39, *tradução nossa*).

⁴ Mbembe (2015) define *separação de si* como algo que “[...] teria acarretado uma tal perda de familiaridade consigo mesmo que o sujeito, tornado estranho para si mesmo, teria sido relegado a uma identidade alienada e quase inerte” (*ibid.*, p. 143); a *desapropriação* como “[...] processo remeteria, por um lado, a procedimentos de ordem jurídico-econômica que teriam acarretado expropriação e despossessão material, e, por outro, a uma singular experiência de sujeição, caracterizada pela falsificação de si pelo outro e em seguida o estado de máxima exterioridade e de empobrecimento ontológico que daí decorreria” (*ibid.*, p. 143-144); e a *degradação* como “a condição servil não teria somente mergulhado o sujeito negro na humilhação, no rebaixamento e num sofrimento inominável. No fundo, ele teria experimentado uma morte civil, caracterizada pela negação da dignidade, pela dispersão e pelo tormento do exílio” (*ibid.*, p. 144).



necessário compreender sua estrutura e a fronteira existente entre os lados para poder miná-la ao afirmar que é preciso colocar “[...] em evidência algumas linhas de força que ela comporta. Este enfoque do mundo colonial, de seu arranjo, de sua configuração geográfica, vai permitir-nos delimitar as arestas a partir das quais se há de reorganizar a sociedade descolonizada” (*ibid.*, p. 27-28).

Se a perspectiva da colonização é violenta, Fanon (1968) propõe o movimento antagônico da descolonização e afirma, também, que “[...] a descolonização é sempre um fenômeno violento” (*ibid.*, p. 25), pois para se livrar da opressão constituída em espaços colonizados, a radicalidade é necessária, torna-se o caminho, pois “sem transição, há uma substituição total, completa, absoluta” (*ibid.*). Para o autor, o processo de descolonização possui importância por ser “[...] desde o primeiro dia, a reivindicação mínima do colonizado. Para dizer a verdade, a prova do êxito reside num panorama social transformado de alto a baixo. A extraordinária importância de tal transformação é ser ela querida, reclamada, exigida” (*ibid.*, p. 26).

Para Fanon (1968), essa ruptura precisa ser drástica e transformadora, criando a desordem absoluta, visto que “a necessidade da transformação existe em estado bruto, impetuoso e coativo, na consciência e na vida dos homens e mulheres colonizados” (*ibid.*, p. 26). O autor reforça o antagonismo existente no mundo produzido pela colonização e que em seus territórios, a convivência entre colonizados e colonos nunca foi de complementaridade, mas sempre marcada pela violência, fruto da exploração, da oposição e da reciprocidade na exclusão, portanto, a descolonização seria uma caminho desejável para os processos de libertação.

2 POLIEDRISMOS DA EXCLUSÃO: REFLEXÕES

Em matemática, especificamente em geometria, conexões são extremamente importantes: por exemplo, polígonos⁵ ajudam na construção da figura tridimensional denominada poliedro⁶. Este sólido pode sintetizar, por proximidade de suas múltiplas faces, a compreensão sobre a exclusão e seus desdobramentos sob a égide do capitalismo. Nas Ciências Humanas, especificamente, pensar em exclusão é compreendê-la como elemento do tecido social forjado sob esse modelo econômico.

Para Wanderley (2001), a concepção da noção de exclusão foi atribuída a René Lenoir, em 1974, cuja reflexão aponta a exclusão “[...] não mais como um fenômeno de ordem individual, mas social, cuja origem deveria ser buscada nos princípios mesmos do funcionamento das sociedades modernas” (*ibid.*, p. 16). A autora afirma que para Lenoir não classifica a exclusão como fenômeno

⁵ A palavra **polígono** vem do vocábulo grego *poli*, que significa *muitos* e *gonos* ângulos. Portanto, é uma figura geométrica com muitos lados, mínimo três, geralmente em um plano” (Hinojosa, 2009, p. 81, *grifos do autor, tradução nossa*). Para Bergamini, Trifone e Barozzi (2010), “um polígono é um conjunto de pontos do plano que consiste em uma poligonal fechada não entrelaçada e seus pontos internos” (*ibid.*, p. 63G, *tradução nossa*).

⁶ De acordo com Leonardo (2016), “poliedro (do grego *poli*, “muitas, várias”, e *edro*, “face”) é o sólido geométrico formado pela reunião de uma superfície poliédrica fechada com todos os pontos do espaço delimitados por ela (*ibid.*, p. 104, *italico do autor*).



marginal, visto que não se restringe apenas às camadas sociais menos privilegiadas, mas a todas as suas camadas sociais, cujas causas estariam associadas ao “[...] rápido e desordenado processo de urbanização, a inadaptação e uniformização do sistema escolar, o desenraizamento causado pela mobilidade profissional, as desigualdades de renda e de acesso aos serviços” (*ibid.*, p. 16-17). Nessa direção, consideramos relevante tecer uma reflexão social mais aprofundada sobre as facetas da exclusão.

2.1 A EXCLUSÃO E SUAS FACETAS: (IN)COMPREENSÕES

É importante, *in primis*, a compreensão de conceitos-chave para verificar de que modo mudanças de paradigmas se constituem: são as normativas que influenciam mudanças culturais ou seriam as mudanças culturais responsáveis por exigir revisão normativa? Assim, é necessário problematizar os conceitos de exclusão e de inclusão para tentar compreender se, na contemporaneidade, vivemos movimentos de inclusão ou movimentos de exclusão e que desdobramentos surgem dessas (in)compreensões nos contextos sociais contemporâneos. Para Santos (2002), à luz de Sawaia (1999), é necessário analisar a dialética exclusão/inclusão “[...] utilizada para explicitar as contradições e complexidades da exclusão social. Trata-se de um “conceito-processo” capaz de indicar o “movimento” e não a “essencialidade” que as palavras “exclusão” e “inclusão” assumem no contexto contemporâneo” (Santos, 2002, p. 31-32), indicando a indissociabilidade entre “exclusão” e “inclusão”, visto que para a autora “os estudos de Sawaia indicam que na sociedade ocidental contemporânea as formas de incluir e reproduzir a miséria variam e podem se manifestar de maneira contraditória” (*ibid.*, p. 32), em um movimento de oscilação entre rejeitar/expulsar e acolher apenas simbolicamente.

Nesse sentido, uma provocação interessante sobre a exclusão é pensada por Martins (1997), quando afirma que “[...] *não existe exclusão*” (Martins, 1997, p. 25, *itálico do autor*). A perspectiva anunciada pelo autor é aquela em “[...] que os problemas estão na *inclusão* (ou re-inclusão) e que, portanto, não há o que se poderia chamar de *exclusão em si*” (*ibid.*, p. 26, *itálicos do autor*). O autor faz o contraponto entre exclusão e inclusão e reafirma que sua intencionalidade não é contestar o conceito de exclusão “[...] visando a precisão conceitual pela eliminação das ambiguidades” (*ibid.*, p. 7), mas “[...] entender que elas não revelam erro ou imprecisão, mas a complexidade e contraditoriedade que constituem o processo de exclusão social, inclusive a sua transmutação em inclusão social” (*ibid.*).

Santos e Ogasawara (2021), baseando-se em Martins (1997), e analisando o significado das políticas de inclusão em contextos de exclusão afirmam que

as políticas de inclusão podem até, involuntariamente, conduzir os “incluídos” para uma “inclusão precária, instável e marginal” (Martins, 1997, p. 20), em função da manutenção do



sistema capitalista que se (re)produz no interior das instituições formadoras, como é o caso da família, da escola, da universidade, entre outras (Santos; Ogasawara, 2021, p. 69, *grifos das autoras*).

Pensar em exclusão é colocar em evidência seus paradigmas – compreendidos por Morin (2005), em sua discussão realizada sobre a organização do conhecimento, como “[...] princípios “supralógicos” de organização do pensamento [...]” (*ibid.*, p. 10, *grifo do autor*) ou “[...] princípios ocultos que governam nossa visão das coisas e do mundo sem que tenhamos consciência disso” (*ibid.*) – e a dimensão de sua complexidade. Para o autor,

[...] a complexidade é um tecido [...] de constituintes heterogêneas inseparavelmente associadas: ela coloca o paradoxo do uno e do múltiplo [...] é efetivamente o tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos, que constituem nosso mundo fenomênico [...] se apresenta com os traços inquietantes do emaranhado, do inextricável, da desordem, da ambiguidade, da incerteza...” (Morin, 2015, p. 13).

Esse paradoxo entre o uno e o múltiplo traz consigo os desafios de compreender se as perspectivas do “uno” (especificamente, relacionado à subjetividade) e aquelas do “múltiplo” (que traz consigo a existência de coletividade e, por conseguinte, de diversidade e sentido de coexistência) na medida em que se analisa de que forma essa trama será “alinhavada” e “arrematada”.

Como já acenado, para Sawaia (2001) a exclusão traz consigo o elemento constituinte da contrariedade, pois, segundo a autora, possui “[...] a qualidade de conter em si a sua negação e não existir sem ela, isto é, ser idêntico à inclusão (inserção social perversa)” (*ibid.*, p. 8) e, nesta perspectiva é que a autora afirma a existência da denominada *dialética exclusão/inclusão*, pois há uma inclusão ilusória a partir da lógica “excluir para incluir”, ou seja, os processos de exclusão e de inclusão estão imbricados, demarcando a ética e a subjetividade na análise sociológica da desigualdade, acenando que a exclusão seria um “[...] descompromisso político com o sofrimento do outro” (*ibid.*). Esse descompromisso com a alteridade não parte da premissa e do olhar sobre o uno, mas de categorizar o múltiplo, ou seja, a coletividade a partir de características que unem ou não os membros das múltiplas formas de coletividade.

Embora por caminhos diversos, o discurso de Martins (1997) se aproxima das ideias de Sawaia (2001) e vice-versa em relação à exclusão – sendo que para o autor não existe – quando afirma que esta representa o contrário do que realmente é, pois é confundida com a perspectiva de uma “*inclusão precária e instável*” (Martins, 1997, p. 20, *italico do autor*), onde o espaço possível para a existência passa a ser os lugares residuais da sociedade. Nesse sentido, Sawaia (2001) demonstra que, do ponto de vista psicológico, existe uma reversibilidade entre o individual (subjetividade) e o coletivo (legitimação social) e “[...] revela as filigranas do processo que liga o excluído ao resto da sociedade no processo de manutenção da ordem social” (*ibid.*, p. 8).



Ora, nesta dinâmica, a partir da ideia matemática de (círculo – dentro e fora – o funcionamento da sociedade nesta ordem social é proposto pelo capitalismo e sua forma de mercantilizar tudo e todos, propondo movimentos dentro da lógica da *dialética da exclusão/inclusão*: quem (e por que) está no centro? Quem (e por que) está dentro e na borda? Quem (e por que) está fora do limite do círculo? Essas perguntas são marcadas por questões históricas e sociais a partir do processo de colonização de *Abya Yala* e se perpetua até a contemporaneidade. Estar dentro do círculo, mas longe do centro, significa o mesmo que estar na borda? É inclusão de fato?

Ao se pensar, por exemplo, no Brasil, foi assim no passado, primeiramente, quando corpos indígenas foram escravizados e, em seguida, corpos africanos foram comercializados e escravizados na época do tráfico para as Américas. Especificamente, sobre o processo de escravidão de indígenas e africanos, Albuquerque e Fraga Filho (2006) afirmam que

[...] antes de investir maciçamente no tráfico africano, os colonos portugueses recorreram à exploração do trabalho dos povos indígenas que habitavam a costa brasileira. A escravidão foi um tipo de trabalho forçado também imposto às populações nativas. O índio escravizado era chamado de “negro da terra”, distinguindo-o assim do “negro da guiné”, como era identificado o escravo africano nos séculos XVI e XVII (Albuquerque; Fraga Filho, 2006, p. 40).

Ao se pensar na ocupação do “círculo”, é preciso imaginar, contemporaneamente, o lugar de indígenas e africanos (e seus descendentes) neste espaço, que não é meramente retórico, mas é espaço social onde se desenvolve a vida. Ao pensar na população indígenas – mas esse pensamento poderia ser alargado para ribeirinhos, quilombolas e outros grupos socialmente constituídos –, por exemplo, Martins (2009) traz a “fronteira” (novo nome para borda?) para o centro do debate quando afirma que

a fronteira, a frente de expansão da sociedade nacional sobre os territórios ocupados por povos indígenas, é um cenário altamente conflitivo de humanidades que não forjam no seu encontro o homem e o humano idílicos da tradição filosófica e das aspirações dos humanistas. A fronteira é, sobretudo, no que se refere aos diferentes grupos dos chamados civilizados que se situam “do lado de cá”, um cenário de intolerância, ambição e morte. É, também, lugar da elaboração de uma residual concepção de esperança, atravessada pelo milenarismo da espera no advento do tempo novo, um tempo de redenção, justiça, alegria e fartura. O tempo dos justos, Já no âmbito dos diversos grupos étnicos que estão “do outro lado”, e no âmbito das respectivas concepções do espaço e do homem, a fronteira é, na verdade, ponto limite de territórios que se redefinem continuamente, disputados de diferentes modos por diferentes grupos humanos. Na fronteira, o chamado branco e civilizado é relativo e sua ênfase nos elementos materiais da vida e na luta pela terra também o é (Martins, 2009, p. 9-10).

A fronteira, para o autor, representa o *locus* da dualidade entre os “do lado de cá” e aqueles “do outro lado”, em que os de cá são a síntese do que representa o capital e seu modelo econômico e social, enquanto aqueles que estão do outro lado são os sobreviventes da perversa concepção de poder representado pelo capitalismo. Essa perspectiva atravessa populações indígenas, mas, também, comunidades ribeirinhas, comunidades quilombolas que, como afirma o autor perpassa a ideia de uma fronteira meramente geográfica e incide diretamente naquilo que ele chama de “fronteira do humano”,



na qual “a fronteira tem um caráter lúdico e sacrificial, porque nela o outro é degradado para, desse modo, viabilizar a existência de quem o domina, subjuga e explora” (*ibid.*, p. 11). É nesse contexto que se cristaliza e toma forma a ideia de exclusão.

Wanderley (2001) analisa a fluidez da exclusão enquanto categoria analítica, difusa e que se trata de novo paradigma em processo de construção. A autora traz consigo as ideias de Martins (1997) e de Sawaia (2001) ao ratificar que “muitas situações são descritas como de exclusão, que representam as mais variadas formas e sentidos advindos da relação inclusão/exclusão” (Wanderley, 2001, p. 17), porém, sem a radicalidade do primeiro autor e reforçando a dialética desenvolvida pela segunda autora, pois, sob o rótulo “exclusão”

[...] estão contidos inúmeros processos e categorias, uma série de manifestações que aparecem como fraturas e rupturas do vínculo social (pessoas idosas, deficientes⁷⁷, desadaptados sociais; minorias étnicas ou de cor; desempregados de longa duração, jovens impossibilitados de aceder ao mercado de trabalho; etc.) (Wanderley, 2001, p. 17).

Ainda para a autora, para analisar o fenômeno da exclusão é preciso contextualizar duas dimensões importantes, espaço e tempo. Se tempo e espaço são importantes na categorização do fenômeno, para completar a tríade, outro elemento se torna não menos importante nessa discussão: a cultura. Para Spavier Alves e Spavier Alves (2018), falar de cultura é pensar no ser humano como seu elemento unitário e a complexidade/poliedricidade de sua existência e constituição, pois os diversos pontos de vista que incidem sobre a figura humana podem trazer perspectivas diferentes, inclusive compreender a concepção de cultura dada. Segundo os autores,

o homem não é somente *homo sapiens*, no sentido de um ser que raciocina, mas, também, *homo demens* que “[...] manifesta uma afetividade extrema, convulsa, com paixão, cólera, crise, brutais mudanças de humor; tem em si uma fonte permanente de delírio, crê nas virtudes dos sacrifícios, dá corpo, vida, poder aos mitos e aos deuses da própria imaginação” (Morin, 1999, p. 9-10, tradução nossa), ou seja, um ser que suscita uma “loucura” que o impulsiona viver momentos criativos, amáveis e poéticos. Em outras palavras, o homem é um ser complexo, dividido entre o racional e a paixão, em busca do perene equilíbrio para trazer benefícios para si mesmo e para os outros que o circundam (Spavier Alves; Spavier Alves, 2018, p. 20, *grifos dos autores*).

Posta a complexidade da existência humana, pensar em cultura é trazer também essas dimensão poliédrica. Limido (2023) traz algumas definições conceituais sobre a cultura, como “[...] conjunto de padrões que informam comportamentos que são transmitidos de geração em geração, através de um processo de aprendizagem realizado pela espécie humana” (*ibid.*, p. 3) ou “[...] aprender e possuir o que foi aprendido, ter riqueza interior através do que foi aprendido” (*ibid.*) ou, ainda, “[...] está

⁷⁷ Como se trata de uma citação direta, o termo “deficientes” está escrito neste texto. Vale ressaltar que a partir da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, da Organização das Nações Unidas, em 2006 – ratificado pelo Brasil a partir da promulgação do Decreto 6.949, de 25 de agosto de 2009 –, se passou a utilizar o termo “pessoas com deficiência” (Brasil, 2009).



associado ao cuidado de algo, às ferramentas que cada indivíduo adquire na sua condição de ser social” (*ibid.*) ou, ainda, “[...] é a forma especial que permite a adaptação da espécie humana, tal adaptação não é realizada apenas por alterações genéticas, mas com a criação de um ambiente mais adequado à sobrevivência” (*ibid.*, p. 3-4). Refletir sobre essas definições é ter certeza de que não existe definição equivocada, mas perspectivas diversas para a sua compreensão.

A tríade “espaço-tempo-cultura”, portanto, representa a intersecção de três categorias importantes para compreender a dimensão da exclusão, pois sinaliza a existência de territorialidades, temporalidades e contextos históricos, sociais, econômicos, políticos e culturais em que o fenômeno ocorre, reforçando desigualdades múltiplas (econômicas e sociais, por exemplo), especialmente para aqueles que estão na borda do círculo (ou fronteira?) da sociedade.

A fronteira se materializa, portanto, como limiar da condição humana, onde ainda é possível lutar para a concepção de existência, resistência, re-existência e re-viver através dos gritos e das *grietas*, parafraseando Walsh (2017), e reclamar o processo de humanização a partir “gritos que transpõem as fissuras e as brechas dos sistemas-mundo eurocentrista e, impõem transformações subjetivas, conhecimentos que foram invisibilizados, corpos que foram violentados e territórios e natureza que foram devastados” (Oliveira; Nascimento; Hetkowski, 2023, p. 14). Para além da fronteira, o que há? Desigualdade social, exclusão e, portanto, excluídos de diversos grupos, considerados socialmente minoritários e estigmatizados, por conta de seu pertencimento, gerados pela modernidade e a colonialidade.

3 PROCESSOS DECOLONIAIS: URGÊNCIAS PARA (RE)CRIAÇÃO DE NOVAS PERSPECTIVAS

Em *Abya Yala*, a história das populações originárias e diaspóricas é atravessada pela colonização. Esse processo perverso deixou marcas profundas e desdobramentos negativos de toda ordem para este espaço geográfico e, conseqüentemente, para os diversos povos e grupos étnicos que aqui habitavam, pois foram dominados, escravizados e, até mesmo, eliminados, em nome da conquista e expansão territoriais e da extração de riqueza para alimentar o continente europeu. A colonização é, certamente, a face mais perversa do capitalismo e o sangue derramado nesse processo de colonização “respinga” até os dias atuais nestes mesmos contextos geográficos que outrora fora invadido sob novas forma, como o racismo, a desigualdade social, o desemprego (ou o subemprego), a insegurança alimentar, dentre outros modos contemporâneos de opressão, como o capacitismo que, segundo Mello (2016), é uma categoria “[...] materializada através de atitudes preconceituosas que hierarquizam sujeitos em função da adequação de seus corpos a um ideal de beleza e capacidade funcional” (*ibid.*, p. 3266). Ainda para a autora, “com base no capacitismo discriminam-se pessoas com deficiência” (*ibid.*)



Se a colonialidade foi/é um instrumento da modernidade, sua desconstrução é urgente para a criação de novas perspectivas (re)existenciais. Nesse sentido, a partir da compreensão de que é necessário “olhar para o próprio umbigo” e propor possibilidades para superar esse modelo histórico, político e socialmente imposto, o pensamento e as práticas decoloniais surgem como via e processo para essa mudança. Por conseguinte, Mignolo e Walsh (2024) destacam que “a concepção e a prática da decolonialidade [...] não pretendem fornecer respostas para questões globais ou traçar um caminho absoluto para a libertação, tanto menos do que propor novos universais abstratos” (*ibid.*, n.p, tradução nossa). Ainda segundo os autores,

Pelo contrário, o nosso interesse é centra-se na relacionalidade. Com isso queremos dizer os caminhos pelos quais os diferentes histórias locais, conceitos e práticas incorporadas de decolonialidade, incluindo nós mesmos, podemos dialogar e constituir instrumentos de compreensão que atravessa a geopolítica e as diferenças coloniais, contestando as reivindicações totalizantes e a violência epistêmica e política de modernidade (Mignolo; Walsh, 2024, n.p, tradução nossa).

Nessa lógica, o primeiro passo nesta direção, como afirmam Lopes, Hetkowski e Conceição (2024), portanto, é “[...] romper com o pensamento moderno que privilegia uma única estética e narrativa [...], enraizada na dominação eurocêntrica e colonizadora [...]” (*ibid.*, p. 3), pois, ainda segundo as autoras, a modernidade “[...] nega a presença das diferenças, a construção de subjetividades autênticas e as estratégias de conhecimento embasadas na experiência do encontro entre o singular e o coletivo [...]” (*ibid.*).

O segundo passo seria a ideia de reconstrução do que fora usurpado pela colonialidade, embora, vale ressaltar, não existe um único caminho para essa perspectiva decolonial. Mignolo e Walsh (2024) afirmam que relacionalidade não significa “[...] dizer que só existe uma forma de viver e conceber a decolonialidade [...], pensar em possuir uma verdade decolonial universal não seria decolonial de forma alguma, mas faria parte do esquema moderno/colonial” (*ibid.*, n.p). Mesmo não seja aceitável considerá-la um movimento com um único caminho, a decolonialidade deve ser vista como “[...] opção teórica, epistêmica, ética, estética, política, cultural, [...] a possibilidade de compreender como a sociedade foi formatada a partir de um padrão hegemônico heteronômico desde o período nominado como colonial” (Peloso; Mota Neto; Machado, 2023, p. 2).

Para além da compreensão do fenômeno da decolonialidade – e seus aspectos teóricos constitutivos, importantes em um dado sentido –, é preciso, também, que práticas efetivas, em uma perspectiva decolonial, sejam concretizadas no sentido de reconhecer que é preciso romper com amarras e mordidas do sistema que gera as posições binomiais de opressor/oprimido e representado pelo espectro trazido pelas modernidade e colonialidade, propulsoras do modo de produção capitalista.



Nesse sentido, a provocação inicial de Walsh (2017) ao dizer “escrevo gritando. Gritando escrevo”⁸ (*ibid.*, p. 17, *tradução nossa*), parece ser a tradução exata de que teoria e prática precisam “andar de mãos dadas” em um processo de desconstrução das dinâmicas da colonialidade e de construção de uma sociedade pautada pela decolonialidade. Obviamente, não se trata de um processo simples porque pensar e trabalhar contra ao que está posto requer coragem e resistência, pois, historicamente, o pensamento trazido pela modernidade e seus representantes (colonialidade e capitalismo) se “entranhou” nos sistemas, nas estruturas e, se apoiando no pensamento althusseriano, nos aparelhos ideológicos do Estado que se traduz em violências diversas – simbólica, na perspectiva bourdieusiana, física, verbal, psicológica, etc. – contra a individualidade e, por outro lado, contra as coletividades representadas por corpos e pensamentos dissidentes (mulheres, negros, indígenas, pessoas LGBTQIAPN+, pessoas com deficiência, pessoas com sistemas de crenças não-hegemônicas, como o Candomblé, por exemplo, e outros grupos considerados minoritários), pois como afirma Walsh (2017),

o projeto capitalista-modernizador-extrativista com a sua destruição e desapropriação da Mãe Natureza e das formas da vida na/da relacionalidade, juntamente com a crescente lógica patriarcal-paternal-colonial, a criminalização do protesto, a crescente violência e repressão de jovens e mulheres, além do silenciamento de um pensamento crítico, já caracterizam os momentos atuais. O autoritarismo é o *modus operandi*. Resistência, desobediência e divergência, inclusive no pensamento e raciocínio político, epistêmico, sociocultural e político existenciais, têm suas consequências reais. Aliás, esta realidade não é particular do Equador, está presente hoje em toda Abya Yala, com roupas tanto “progressistas” quanto “de direita”, inclusive dentro da maioria das universidades (Walsh, 2017, p. 18, *grifos da autora, tradução nossa*).

É preciso resistir ao processo autoritário posto pelos sistemas e estruturas de poder e o primeiro passo para essa resistência, de acordo com Walsh (2017), seria gritar. Esse grito não é apenas expressão física do ato de abrir a boca e pronunciar algo em voz alta, representa muito, significa pensamento, em primeira instância, e, por conseguinte, voz de processos de luta exprime um caráter libertário do sistema patriarcal-paternal-colonial, como afirma a autora, para resistir, desobedecer e divergir. Para a autora, esse grito é, muitas vezes, a expressão mais genuína da resistência, visto que significa “resistir não para destruir, mas para construir, eu digo. Essa é a posição e a práxis pela qual luto [...], uma resistência ética, crítica e digna contra o autoritarismo de regimes externos e internos de controle e poder” (Walsh, 2017, p. 19, *tradução nossa*).

⁸ A frase inicial de Catherine Walsh no capítulo “Gritos, grietas y siembras de vida. Entretejerer de lo pedagógico y lo decolonial” que abre o livro “Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir” é explicada pela própria autora ao dizer que “meu grito é produto e reflexo do acúmulo de um sentimento. De sentimentos “sentidos e vividos” que começaram a transbordar diante do desaparecimento dos 43 de Ayotzinapa, os silêncios cúmplices sobre o assunto nas universidades mexicanas onde estive algumas semanas depois e as ameaças que eu próprio sofri. São sentimentos que encontram raízes – claro e também – no contexto equatoriano, meu lugar de vida e de luta há muitos anos” (Walsh, 2017, p. 17-18, *tradução nossa*).



A autora reforça que não é fácil gritar: “eu grito, mas às vezes não sai nada da minha boca. É um grito preso no peito. Um “grito” que sim faz vibrar (*ibid.*, tradução nossa, grifo da autora), mas é preciso dar respostas incisivas ao sistema guerra-morte que atravessa Abya Yala e outros contextos mundiais através de um processo de decolonização dos sujeitos para uma descolonização dos sistemas partir da concretude de práticas pedagógicas libertadoras como aquela freiriana, como afirmam Oliveira, Nascimento e Hetkowski (2023) e Walsh (2017).

O meu grito faz parte de um espanto relacionado e relacional, é um grito frente ao sistema capitalista-extrativista-patriarcal-moderno/colonial que está nos matando (embora não necessariamente da mesma forma), frente à desesperança que desespera (incluindo de os chamados “progressivismos”) e diante do que e como fazer (fazer pensar, fazer agir, fazer lutar, fazer gritar). [...] Tenho que desobstruir o grito, fazê-lo sair do peito, sentir, ouvir e caminhar sua vibração (Walsh, 2017, p. 26, tradução nossa, grifo da autora).

Parafraseando aquilo que o poeta Fernando Pessoa trouxe de antigos navegadores – “*Navegar é preciso; viver não é preciso*”⁹ (Pessoa, 2008, p. 7, grifo do autor) – na perspectiva decolonial trazida por Walsh (2017), “gritar é preciso para que viver seja mais preciso”! Diante do exposto, com tem se constituído os gritos das pessoas com deficiência, sobretudo com deficiência intelectual, considerando os processos de exclusão a que foram submetidas historicamente?

4 PROCESSOS HISTÓRICOS E SOCIAIS DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: RESISTÊNCIA E REEXISTÊNCIA

Ao refletirmos a perspectiva decolonial de Walsh (2017) e o percurso histórico e social da pessoa com deficiência, é possível afirmarmos a existência de processos de não participação explícitos e implícitos. Embora, contemporaneamente, se esteja vivendo sob a égide da chamada inclusão, subliminarmente, essa não participação toma forma no cotidiano, de modo contundente e implícito o que impede a pessoa com deficiência de exercer plenamente seus direitos e, por conseguinte, sua cidadania, mesmo com a existência de consistente legislação a seu favor.

A deficiência é um termo em contínua evolução e está implícita na Convenção Internacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência¹⁰, da Organização das Nações Unidas – ONU, em 2006,

⁹ Embora essa frase seja, popularmente, atribuída ao poeta e escritor português Fernando Pessoa, é possível notar que no início de seu poema “Navegar é preciso”, ele a atribui, claramente, aos verdadeiros autores, ao dizer: “Navegadores antigos tinham uma frase gloriosa: “Navegar é preciso; viver não é preciso”. A frase vem do latim *navigare necesse est, vivere non necesse*. Segundo o *Istituto della Enciclopedia Italiana*, fundada por Giovanni Treccani, a expressão *navigare necesse est, vivere non necesse* “(lat. «navegar é preciso, viver não é preciso»). – Palavras pronunciadas, segundo a tradição (Plutarco, *Vida de Pompeu*, 50) por Pompeu diante dos soldados que durante uma tempestade não queriam enfrentar o mar para transportar os cereais das províncias para Roma: com essas palavras, ele queria dizer que, diante da necessidade que Roma tinha de cereais, ficava em segundo lugar sua necessidade de salvar a própria vida. Com sign. extens., a frase (que também é citada apenas na primeira parte) tornou-se o lema das cidades hanseáticas e, mais recentemente, de outras organizações marítimas; foi também retomada por G. D’Annunzio como exaltação da vida heroica, e um símbolo da ousadia guerreira e nacionalista” (Treccani, *on-line*, grifo do autor, tradução nossa). Disponível em: <https://www.treccani.it/vocabolario/navigare-necesse-est-vivere-non-necesse/>. Acesso em: 30 mar. 2025.

¹⁰ A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo foram adotados pela



especificamente quando define pessoas com deficiência como aquelas “[...] que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas” (Brasil, 2009) – ratificada na Lei Brasileira de Inclusão – LBI (Brasil, 2015). Essa definição é dada sob a perspectiva do modelo biopsicossocial da deficiência – superando os modelos médico e social – a partir da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde – CIF, originalmente publicada pela Organização Mundial da Saúde – OMS, em 2001 (OMS, 2008).

Segundo Cioni e Spavier Alves (2022), a leitura da deficiência, a partir dos modelos médico e social, é reducionista porque, enquanto o primeiro se focaliza “[...] no indivíduo e no déficit, o modelo social está centrado no ambiente e na sociedade, mas ambos parecem fracassar na tentativa de compreender a complexidade da deficiência como relação entre aspectos biológicos/individuais e sociais/estruturais [...]” (*ibid.*, p. 40-41). Ainda, de acordo com os autores, o modelo biopsicossocial sai dessa lógica dicotômica para aquela relacional, na qual deficiência significa uma interação multifatorial constante e dinâmica em aspectos biológico/individual e social/estrutural que se influenciam reciprocamente, pois “um dos conceitos mais revolucionários da CIF é que cada um de nós funciona de um modo diverso e, por isso, não faz sentido categorizar as pessoas de forma dicotômica (pessoas com e sem deficiência)” (*ibid.*, p. 41).

Os autores complementam a reflexão afirmando que “[...] todos se colocam ao longo de um *continuum* funcionamento/incapacidade” (*ibid.*, *grifo dos autores*). Sob essa ótica, *funcionamento* refere-se às funções e estruturas do corpo, à atividade e à participação; e a *incapacidade* traz as deficiências¹¹, as ações de atividade e as restrições de participação. A isso, soma-se as condições de saúde (distúrbios ou doenças), em correspondência à Classificação Internacional de Doenças – CID, os fatores pessoais – personalíssimos, por isso não listados e fatores ambientais em perspectiva bioecológica – apoiado no pensamento bronfenbrenneriano¹² (Cioni; Spavier Alves, 2022).

Organização das Nações Unidas – ONU, através da Resolução 61/106, em 13 de dezembro de 2006. O Decreto Legislativo n. 186, de 9 de julho de 2008, aprovou o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007 e o Decreto n. 6.949, de 25 de agosto de 2006, promulgou a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007.

¹¹ Para Cioni e Spavier Alves (2022), em documentos traduzidos para a língua portuguesa, como a *International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps* (Classificação Internacional das Deficiências, Incapacidades e Desvantagens) e a CIF, o termo “deficiências” foi utilizado para designar o déficit e, na CIF, o termo “incapacidade” define “deficiência” como entendido pela ONU em 2006.

¹² Segundo Marcondes e Sigolo (2012), para Bronfenbrenner “[...] o desenvolvimento consiste em um processo de interação bidirecional, estabelecido entre as características da pessoa e seu contexto, desenvolvido através do tempo e afetado por influências que emanam de outros contextos. Assim, tanto a pessoa que está em desenvolvimento se modifica ao entrar em contato com um meio que lhe ofereça possibilidades, como também este ambiente é modificado por meio da interação com a pessoa, ou seja, é um processo bidirecional” (p. 92), portanto “a perspectiva bioecológica conceberá, portanto, o desenvolvimento como sendo o produtor e o produto dos processos de interação – que devem ser recíprocos – entre o ser humano biopsicologicamente ativo e os múltiplos contextos, sendo necessário que esse desenvolvimento ocorra segundo uma perspectiva temporal” (*ibid.*).



Os modelos anteriormente citados, como já acenado, são importantes chaves de leitura da deficiência e podem indicar, em termos de avaliação, o quanto uma sociedade está disposta – ou não – a reconhecer os direitos da pessoa com deficiência e a garantir a participação plena nas sociedades local e global. Dada a sua complexidade, é importante discutir a deficiência como um fenômeno que possui atravessamentos próprios que se constitui como “uma parte integrante do ser humano, além do tempo, do espaço e diferenças culturais e geográficas, no sentido de que não pode ser uma característica que estigmatize uma pessoa em relação a outra, mas um ângulo particular de uma teoria da igualdade [...]” (Caldin, 2006, p. 31, *tradução nossa*). Essa teoria da igualdade, para a autora, tem correspondência com “[...] o reconhecimento da nossa condição humana que para alguns implica deficiência no presente, mas que para todos pode implicar no futuro” (*ibid.*, *tradução nossa*).

4.1 A COMPLEXIDADE DA EXISTÊNCIA DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

As tentativas de compreensão da pessoa com deficiência intelectual têm raízes históricas no continente europeu, muito marcadamente na França, a partir de estudos na área da psiquiatria, com as provocações, por exemplo, de Philippe Pinel e Jean-Étienne Esquirol¹³: o primeiro, Pinel, teve o mérito foi “[...] *ter libertado os loucos das correntes*, no sentido [...] não de uma libertação do internamento, mas de uma libertação dentro de um espaço que os observa [...]” (Caldin, 2007, p. 31, *tradução nossa*) e o último, Esquirol, diferencia, portanto, o que seria “idiotia” (e imbecilidade)¹⁴ e o que seria “loucura”¹⁵ (*ibid.*, p. 32), portanto, a ideia de idiotia (e imbecilidade) se aproxima da compreensão contemporânea de deficiência intelectual.

A deficiência intelectual¹⁶ tem, contemporaneamente, segundo *American Psychiatric Association* – APA (2023), “[...] início no período do desenvolvimento que inclui déficits funcionais,

¹³ Para situar o leitor do ponto de vista temporal, vale ressaltar que Philippe Pinel viveu entre 1745 e 1826 e Jean-Étienne Esquirol entre 1772 e 1840, sendo este último estudante do primeiro (Caldin, 2007).

¹⁴ Foucault (2006) traz o conceito de idiotia já anunciada por Esquirol, em que “a idiotia não é uma doença, é um estado no qual as faculdades intelectuais nunca se manifestaram ou não puderam se desenvolver suficientemente...” (Esquirol *apud* Foucault, 2006, p. 260) e conclui afirmando que “essa definição é importante porque introduz a noção de desenvolvimento; ela faz do desenvolvimento, ou antes, da ausência de desenvolvimento o critério [distintivo] entre o que vai ser, de um lado, a loucura e, de outro, a idiotia” (*ibid.*). Embora atualmente questionável pelos estudos mais recentes, a mensuração da inteligência através da classificação de Terman baseia-se no quociente de inteligência, cunhada por Stern. De acordo com Carvalho (1951), a classificação de Terman considera o critério da gradação psicológica em que a inteligência considerada normal ou média tem Q.I. entre 90-110 – acima disso, teriam as inteligências superior (Q.I.: 110-120); muito superior (Q. I.: 120-140) e; genial (Q. I. superior a 140) e; abaixo, torpeza (Q.I.: 80-90); debilidade mental fronteira (Q.I.: 70-80) e; debilidade mental definida (Q.I. abaixo de 70). Ainda, de acordo com o autor, a debilidade mental é subdividida em idiotia (Q.I.: abaixo de 25); imbecilidade (Q.I.: 25-50) e; debilidade mental propriamente dita (Q.I.: 50-70).

¹⁵ Os termos “loucos” e “loucura” citados no texto são expressões em desuso. O termo “loucura”, por exemplo, é tratado porque uso desses termos no texto faz referência à descrição de um contexto sócio-histórico em relação à nomenclatura e o tratamento dado às pessoas com transtornos mentais. Vale ressaltar que o Brasil possui legislação antimanicomial – Lei n. 10.216/2001 – que dispõe sobre a proteção e os direitos das pessoas com transtornos mentais e redireciona o modelo assistencial em saúde mental (Brasil, 2001).

¹⁶ O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – 5ª edição – Texto Revisado: DSM-5-TR, da *American Psychiatric Association* – APA traz como nota que “o termo transtorno do desenvolvimento intelectual é usado para clarificar sua relação com o sistema de classificação da CID-11, da OMS, que usa o termo Transtornos do Desenvolvimento



tanto intelectuais quanto adaptativos, nos domínios conceitual, social e prático”. Ainda para a autora, a deficiência intelectual se caracteriza por três critérios diagnósticos que devem ser preenchidos: a) déficits em funções intelectuais; b) déficits em funções adaptativas e; c) início dos déficits intelectuais e adaptativos durante o período de desenvolvimento. Em relação ao critério A, os déficits em funções intelectuais são “[...] raciocínio, solução de problemas, planejamento, pensamento abstrato, juízo, aprendizagem acadêmica e aprendizagem pela experiência confirmados tanto pela avaliação clínica quanto por testes de inteligência padronizados e individualizados” (*ibid.*). Já em relação ao critério B, os déficits em funções adaptativas são aqueles que

[...] resultam em falha em atingir padrões de desenvolvimento e socioculturais em relação a independência pessoal e responsabilidade social. Sem apoio continuado, os déficits de adaptação limitam o funcionamento em uma ou mais atividades diárias como comunicação, participação social e vida independente, e em múltiplos ambientes, como em casa, na escola, no local de trabalho e na comunidade (APA, 2023, n.p).

A deficiência intelectual possui níveis de gravidade (leve, moderada, grave e profunda) que “[...] são definidos com base no funcionamento adaptativo, [...] uma vez que é o funcionamento adaptativo que determina o nível de apoio necessário” (*ibid.*), portanto, vale ressaltar que quaisquer processos de intervenção – pedagógicos e/ou terapêuticos – para a pessoa com deficiência intelectual incidem nesse âmbito.

O conceito sobre deficiência intelectual – relacionado aos déficits nas funções intelectuais e adaptativas – é, marcadamente, pautado por um viés médico/clínico – não poderia ser diferente por conta das competências profissionais envolvidas –, porém, as reflexões geradas por teóricos de outras áreas do conhecimento, das ciências humanas, por exemplo, são importantes no mecanismo de tensionamento social para provocar novos entendimentos e mudanças terminológicas. Em uma perspectiva decolonial, o uso de novas nomenclaturas para redefinir aquilo que já estava posto, é importante para os processos de compreensão sobre os avanços civilizatórios da sociedade (local ou global). Nesse sentido, embora não tragam novas definições para a deficiência intelectual, pois, como já anteriormente anunciado, trata-se de conhecimento de outro campo científico, Crochík *et al.* (2024) analisam, sociologicamente, evoluções conceituais sobre a deficiência intelectual. Segundo os autores,

a deficiência intelectual é uma expressão em evolução que representa a revisão conceitual de enfrentamento à repetição do preconceito e da discriminação, por meio de segregação ou marginalização, [...] em substituição a expressões como retardo mental, deficiência mental, entre outras terminologias existentes que subestimaram as possibilidades de desenvolvimento das pessoas com deficiência intelectual (Crochík *et al.*, 2024, p. 449).

Intelectual. O termo equivalente, deficiência intelectual, é colocado entre parênteses para uso continuado. A literatura médica e de pesquisa usa ambos os termos, enquanto deficiência intelectual é o termo mais comumente usado por educadores e outros profissionais, por grupos de defesa dos direitos desses indivíduos e pelo público leigo” (APA, 2023, n.p).



Assim, as expressões anteriormente utilizadas trazem uma ideiação negativa sobre a deficiência intelectual¹⁷ e, conseqüentemente, sobre as pessoas com essa condição, pois os autores, apoiando-se em Sasaki (2005), afirmam que

a expressão “deficiência intelectual” busca neutralizar aspectos pejorativos de outras terminologias utilizadas, uma vez que está mais relacionada ao desenvolvimento da inteligência especificamente e não ao funcionamento da mente de uma forma global, enquanto o termo “mental” está, geralmente, associado aos transtornos que dizem respeito às doenças mentais (Crochík *et al.*, 2024, p. 449).

Fazendo um rápido recorte estatístico, para Brasil (2018), eram 12.748.663 de pessoas com deficiência – equivalente a 6,7%¹⁸ da população brasileira – em 2010¹⁹, das quais 2.611.536 eram pessoas com deficiência intelectual²⁰. Para Brasil (2010), em relação ao gênero, 53,98% são do gênero masculino e 46,02% são do gênero feminino. Para a característica idade, 14,98% têm idade entre 0 e 14 anos; 69,26% têm idade entre 15 e 64 anos (sendo o intervalo 40-44 anos com maior concentração: 199.102 pessoas) e; 15,76% têm 65 anos ou mais. Ainda, segundo o autor, para cor/raça, 45,87% se declararam brancas; 8,46% pretas e 44,18% pardas (portanto, 52,64% são negras); 1,09% amarelas; e; 0,41% indígenas. Em relação à localização, 82,93% vivem em zona urbana e 17,07% em zona rural (Brasil, 2010).

¹⁷ Sasaki (2011, *online*) afirma sobre “deficiência intelectual” que “a partir da Declaração de Montreal sobre Deficiência Intelectual, aprovada em 6/10/04 pela Organização Mundial da Saúde (OMS, 2004), em conjunto com a Organização Pan-Americana de Saúde (Opas), o termo “deficiência mental” passou a ser “deficiência intelectual”.

¹⁸ Vale ressaltar que esta cifra diverge dos dados originais publicados e amplamente utilizados em que o número de pessoas com deficiência era de 45.606.048 pessoas, ou 23,9% do total da população brasileira. Essa diferença se deve ao fato de que o IBGE publicou a Nota Técnica n. 01/2018 – Releitura dos dados de pessoas com deficiência no Censo Demográfico 2010 à luz das recomendações do Grupo de Washington. No Censo Demográfico 2010, o Brasil optou por utilizar a perspectiva da deficiência trazida pela Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde – CIF, publicada pela Organização Mundial da Saúde – OMS no ano de 2001, e pela Convenção de Direitos da Pessoa com Deficiência, aprovada pela Organização das Nações Unidas em 2006. Vale salientar que desde 2001, o IBGE é membro oficial do Brasil no Grupo de Washington para Estatísticas sobre Pessoas com Deficiência – GW, “[...] criado com o intuito de fomentar a cooperação internacional no âmbito das estatísticas de pessoas com deficiência [...] padronizar e harmonizar definições, conceitos e metodologias de modo a garantir a comparabilidade das estatísticas entre diferentes países (Brasil, 2018, p. 2). No quadro relativo às perguntas sobre Pessoas com Deficiência para o Censo Demográfico 2010, dentre as quatro formas sugeridas pelo GW (1. considerando pessoa com deficiência os indivíduos que responderem ter pelo menos alguma dificuldade em uma ou mais questões; 2. [...] ter pelo menos muita dificuldade em uma ou mais questões; 3. [...] não conseguir de modo algum em uma ou mais questões; e 4. [...] ter pelo menos alguma dificuldade em no mínimo duas questões), o IBGE optou pela forma 1 com as seguintes opções de resposta (alguma dificuldade/muita dificuldade/não consegue de modo algum). Sob sugestão do GW, a releitura dos dados foi realizada para a forma 2 em que “[...] identifica-se como pessoa com deficiência apenas os indivíduos que responderam ter Muita dificuldade ou Não consegue de modo algum em uma ou mais questões do tema apresentadas no questionário do Censo 2010 [...]” (*ibid.*, p. 4).

¹⁹ Até a conclusão da escrita deste artigo, em abril/2025, não houve a publicação de dados sobre as pessoas com deficiência relativos ao Censo Demográfico 2022 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, por isso, os dados apresentados para esse grupo populacional neste artigo são do Censo Demográfico 2010. Embora existam dados mais recentes, a partir da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – PNAD Contínua: Pessoas com Deficiência 2022, estes não foram considerados na escrita deste artigo por conta das diferenças metodológicas entre o Censo Demográfico, PNAD e PNAD Contínua.

²⁰ O Censo Demográfico 2010 utilizou o termo “deficiência mental/intelectual” e a releitura dos dados, conforme recomendação do Grupo de Washington, “[...] não se aplica a pergunta sobre deficiência mental/intelectual visto que as categorias de respostas são sim ou não” (Brasil, 2018, p. 4).



Em uma sociedade forjada pela colonialidade, os processos de opressão em relação à pessoa com deficiência intelectual, para além do déficit em si, se traduzem, também, a partir dessas e de outras tantas características entrelaçadas nesse corpo – cor/raça, etnia, gênero, identidade de gênero, orientação sexual, idade, status socioeconômico, escolaridade, etc. Esses marcadores sociais não podem ser negligenciados, pois vão incidir, diretamente, no lugar de ocupação desse corpo na sociedade, ampliando vulnerabilidades e desigualdades.

4.2 DA EXCLUSÃO À INCLUSÃO: A BUSCA POR AUTONOMIA DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

A circularidade (estar dentro/fora, no centro/na periferia) é uma perspectiva para a pessoa com deficiência intelectual que vivencia a dialética exclusão-inclusão (Sawaia, 2001). Certamente, suas vivências perpassam por esses movimentos, portanto, analisando o fenômeno da exclusão para a pessoa com deficiência, Canevaro (2006) traz à tona o discurso de que havia dois mundos considerados intransponíveis – um das pessoas com deficiência e outro das pessoas sem deficiência – e afirma que essa fronteira foi ultrapassada, porém, a passagem da exclusão (concebida nas instituições totais) para a inclusão social não apagaria as fronteiras invisíveis e que “parcialmente pode ter havido a ilusão do cancelamento de todas as fronteiras que exclui e divide” (*ibid.*, p. 11, *tradução nossa*), o que se coaduna à ideia de Sawaia (2001) quando afirma o caráter ilusório da inclusão.

Ainda em relação aos processos de exclusão, em geral, ao pensarmos em uma pessoa com deficiência, é preciso ratificar que uma sociedade que ainda não experienciou processos legítimos de inclusão, mas que os promove por conta de questões meramente normativas²¹, infelizmente, dá ênfase “ao déficit/à perda/à ausência de” e impõe barreiras de todos os tipos para a plena participação social da pessoa com deficiência em condições de igualdade e oportunidades com as demais pessoas (Brasil, 2015) para depois reconhecer a pessoa, o que lhe trará prejuízos de toda ordem. Assim, é preciso pensar o significado de inclusão e, neste caminho conceitual, a provocação de Acanfora (2022) na perspectiva da convivência das diferenças é relevante. Para o autor, é necessário

começar a pensar em inclusão não como um gesto unidirecional concedido pela maioria – pela *normalidade* – às minorias, mas como um processo baseado em reciprocidade que pode ser expresso mais apropriadamente pela ideia de *convivência das diferenças*.
[...]

²¹ Nesse sentido, vale salientar que Spavier Alves (2016), ao fazer uma análise sobre a mudança cultural da sociedade italiana, influenciada por um discurso reflexivo em relação às pessoas com deficiência, afirma que essa transformação impulsionou aquele contexto social a adotar atitudes positivas e sempre mais favoráveis aos processos de inclusão desse grupo social e ressalta, também, que esse caminho também foi normativo, o que traduziu e ratificou o pensamento da sociedade. Para o autor, “no caso italiano, essas duas mudanças – cultural e normativa – se sustentaram, embora, muitas vezes, as sociedades são impulsionadas a terem novos comportamentos somente depois de uma imposição normativa feita pelo legislador (e este, por sua vez, deve se ativar sempre para responder às necessidades e às novas exigências da sociedade)” (*ibid.*, p. 167-168).



Em primeiro lugar, a própria definição de inclusão encerra um desequilíbrio entre as partes envolvidas. Este desequilíbrio desestabiliza a inclusão em favor de quem detém o poder de incluir, colocando a outra parte – a pessoa ou minoria incluída – em uma condição de passividade (Acanfora, 2022, n.p, *grifo do autor, tradução nossa*).

Essa dimensão se coaduna à ideia de Sawaia (2001), mas, também, de uma perspectiva decolonial em relação à pessoa com deficiência. Esse conceito de convivência das diferenças (Acanfora, 2022) exige uma perspectiva de simetria nas relações entre as pessoas com e sem deficiência e busca propor um reequilíbrio de forças no processo de inclusão, o que se aproxima do panorama decolonial trazido por Picq, Guanolema e Guartambel (2017) ao compartilhar a ideia de complementaridade. Segundo os autores, esse princípio

[...] na filosofia andina é justamente esse: os opostos se complementam para formar uma unidade. Não é um sistema binário entre bom e mau, forte e fraco, é um sistema em que os opostos são partes complementares que formam uma única unidade (Picq; Guanolema; Guartambel, 2017, p. 415, *tradução nossa*).

Esse panorama mostra que as relações humanas não podem ser meramente dicotômicas no sentido de “isto” ou “aquilo”, mas traz a importância da complementaridade como parte de um processo de divisão de responsabilidade, no qual cada pessoa, em relação com o outro, se coloca como parte do todo, complementando e equilibrando as forças. Nesse sentido, os autores trazem o conceito *runa de yanantin*,

a noção de paridade e complementaridade entre opostos. *Yanantin* é a inclusão de opostos e a relação horizontal entre os lados direito e esquerdo, masculino e feminino, para formar um todo completo, embora cada um lado já é uma totalidade em si (Yáñez del Pozo, 2003). Estende-se a outras relações fundamentais como entre o frio e o quente e o que está dentro e o que está fora, essenciais para compreender o funcionamento do corpo humano e a perda e o restabelecimento do equilíbrio que explicam a doença e a saúde. O princípio *Yanantin* nos lembra que somos todos incompletos, que precisamos uns dos outros para nos realiza (Picq; Guanolema; Guartambel, 2017, p. 416-417, *tradução nossa*).

Como já acenado anteriormente, não se trata de uma relação meramente dicotômica. É possível verificar uma perspectiva de inclusão que significa complementaridade – “o que está dentro e está fora” nos traz a ideia de circunferência e de círculo – e se aproxima do conceito de inclusão cunhado por Acanfora (2022), trazendo a necessidade da ideia de paridade nas relações, reclamada pelo autor quanto ao processo de inclusão da pessoa com deficiência, ao propor a perspectiva da convivência de diferenças.

Ainda segundo Acanfora (2022), a partir de seu olhar sobre o desequilíbrio das relações estabelecidas quando se pensa em inclusão, esse processo geralmente é realizado por pessoas da cultura dominante que vão ver a diversidade sob o olhar da normalidade – que, pensando na pessoa com deficiência intelectual, insiste em olhar esse ser humano dentro de uma forma, sem pensar nas



possibilidades de mediação para construção de seus processos cognitivos – no qual “uma parte da sociedade portanto decide em que modo, em que condições e segundo quais dinâmicas as pessoas não conformes aos cânones da normalidade podem ou não ser aceitas [...]” (*ibid.*, tradução nossa). O autor reconhece que existe um compreensível desequilíbrio, mas reforça a ideia de que o modelo de inclusão vigente é tendencioso por conta dessa assimetria que não deve ser perpetrado se o objetivo for criar “[...] uma sociedade capaz de gerar uma convivência entre pessoas que expressam características extremamente diferentes entre elas” (*ibid.*, tradução nossa).

Os processos de inclusão deveriam ser vistos apenas pelo seu aspecto positivo, mas é preciso ir além, pois a parcela dominante da sociedade utiliza-se do “[...] discurso de inclusão social, de “diversidade” ou até o “multiculturalismo” [...] para bloquear, domesticar e aniquilar as lutas dos excluídos e das excluídas, obrigando-as a auto aprisionar sua ação política” (Gibler, 2017, p. 183). Esse é o tipo clássico da inclusão precária e instável (Martins, 1997) e deve servir de alerta para que todo processo de inclusão seja o mais benéfico possível e, portanto, supere a precariedade e a instabilidade e suscite a ideia da convivência de diferenças sem eliminar, dentro do sistema, quem foi incluído. Incluir é preciso, mas uma inclusão que seja efetiva, eficaz e, pensando no público de pessoas com deficiência intelectual, isso implica em romper com as barreiras impostas pela falta de acessibilidade.

Acanfora (2022) indica a necessidade de repensarmos a inclusão em uma perspectiva da convivência, em que o desequilíbrio de poder concentrado na maioria seja redistribuído entre todos os membros da comunidade. Nesse sentido, o autor advoga que a convivência reescreve as relações – fortemente marcada por um viés paternalista em que dá uma benevolente permissão para a participação social – de modo que haja a perspectiva da reciprocidade, do respeito mútuo e da compreensão da existência do outro e de suas características. Desse modo, a convivência “[...] é um processo ativo que exige que cada pessoa dê um passo em direção ao outro, o que elimina a contraposição clássica de *nós* e *eles*, e coloca no centro a pessoa com suas peculiaridades, com as características únicas que a diferenciam de qualquer outra” (*ibid.*, grifo do autor, tradução nossa).

Conviver com as diferenças representa um caminho real para a efetivação do processo de inclusão ao reconhecer a pessoa com deficiência intelectual no sentido da paridade e, portanto, torna-se uma via para ratificar a autonomia em uma perspectiva de constituição plena da cidadania. Em consonância ao pensamento acanforiano a respeito da convivência, Gaspari (2021) argumenta que

a inclusão visa a produtiva convivência das diferenças e das diversidades, fruto de fenômenos de intercâmbio e de fértil inter-relação com outros os contextos formativos (socioculturais, relacionais, físicos, estruturais) acolhedores, capazes de legitimar os direitos-deveres de cidadania e de participação escolar e social de *cada* pessoa (Gaspari, 2021, p. 24, grifo da autora, tradução nossa).



Em uma dimensão decolonial, para que possa legitimar plenamente seus direitos e deveres, é importante pensarmos na promoção da inclusão e da cidadania da pessoa com deficiência intelectual, como provoca Moliterni (2012), pois a cidadania “comporta o re-conhecimento dos vínculos sociais e da responsabilidade para *uma inclusão* consciente. [...] *Ser-tornar-se cidadãos* significa aprender estar no sistema de relações de uma comunidade, como sujeitos ativos, responsáveis e solidários” (*ibid.*, p. 100, *grifos do autor, tradução nossa*). Os vínculos sociais acenados pelo autor têm estreita conexão com processos de aprendizagens, tanto da família quanto da própria pessoa com deficiência intelectual a partir de seu nascimento, em uma perspectiva do aprendizado ao longo da vida. Em relação ao aprendizado ao longo da vida, Santos, Belém e Magris (2024) afirmam que se trata de uma abordagem essencial para que as pessoas com deficiência intelectual “[...] adquiram novas habilidades, aprimorem as existentes e se tornem cada vez mais independentes e capazes de contribuir plenamente para a sociedade” (*ibid.*, p. 17).

Essa aprendizagem deve partir de um processo de estimulação precoce de modo que a pessoa com deficiência intelectual possa desenvolver seus potenciais por meio da mediação e consiga dar respostas que sejam fundamentais para o desenvolvimento de suas habilidades conceituais, práticas e sociais na direção de processos emancipatórios para a autonomia, a vida independente²² e a cidadania.

Ainda sobre cidadania, Moliterni (2012) defende seu significado jurídico, pois “[...] é o princípio da legitimidade política e é a fonte do vínculo social; mas a conciliação entre os direitos do indivíduo-cidadão e as necessidades-direitos dos outros indivíduos-cidadãos e da coletividade não é menos problemática na vida social e na vida política” (*ibid.*, n.p, *tradução nossa*). Para o autor, essa abordagem não se restringe ao fato

[...] de fazer parte de uma coletividade-comunidade (inclusão), mas também de se ver reconhecido e saber reconhecer direitos-necessidades na reciprocidade, através desse movimento recíproco de recuo e aproximação de um em direção ao outro (*ibid.*, n.p, *tradução nossa*).

²² Ao trazer a categoria “vida independente” neste artigo, partimos, primeiramente, da reflexão acerca do lema “Nada sobre nós sem nós”, cunhado pelo movimento social das pessoas com deficiência como expressão máxima da luta contra toda forma de opressão e a favor da plena participação deste grupo socialmente minorizado. Em segundo lugar, definir “vida independente” como expressão desse tensionamento entre opressão *versus* participação plena a partir das próprias pessoas com deficiência, como Ed Roberts, na Universidade da Califórnia. Para Zukas (1975) “em 1962, Ed Roberts, um tetraplégico com insuficiência respiratória pós-poliomielite, tornou-se uma das primeiras pessoas com deficiência grave a ser admitida na universidade” (*ibid.*, *online, tradução nossa*). Sua luta junto a pessoas com deficiência culminaria “[...] na filosofia da deficiência a partir de sua experiência coletiva” (*ibid.*, *online, tradução nossa*). Segundo Ratzka (1997), “Vida Independente é uma filosofia e um movimento de pessoas com deficiência que lutam por autodeterminação, igualdade de oportunidades e autorrespeito. Vida Independente não significa que queremos fazer tudo sozinhos, não precisar de ninguém ou viver isolados. Vida Independente significa que exigimos as mesmas escolhas e o mesmo controle em nossa vida cotidiana que nossos irmãos e irmãs, vizinhos e amigos sem deficiência consideram garantidos. [...] Assim como todos os outros, precisamos ser responsáveis por nossas vidas, pensar e falar por nós mesmos. Para isso, precisamos apoiar e aprender uns com os outros, nos organizar e trabalhar por mudanças políticas que levem à proteção legal de nossos direitos humanos e civis” (*ibid.*, *online, tradução nossa*).



Essa perspectiva nos remete à noção de paridade e complementaridade (Picq; Guanolema; Guartambel, 2017), mas, também, do pensamento acanforiano no sentido de reconhecer o outro e abater as assimetrias relacionais, pois

trata-se de consentir ao outro existir e descobrir o quanto de si tem ou pode ter em comum com o outro, em um processo de pessoal e progressiva ativa humanização, fruto de troca e recíproco conhecimento e valorização [...] (Moliterni, 2012, n.p, *tradução nossa*).

Moliterni (2012) trabalha a questão da dimensão do equilíbrio nos processos relacionais a partir da compreensão da cidadania, em que é preciso garantir necessidades e direitos individuais, sem negligenciar aqueles da coletividade e reforça, assim como outros autores, o conceito de reciprocidade para que haja, de fato, inclusão, uma vez que é fruto de legitimidade política e de vínculo social a partir de processo de humanização ativa, o que se aproxima da visão de Acanfora (2022) quando afirma que “[...] parece claro que uma real inclusão que garanta a coabitação da variedade infinita de características humanas expressa pelo conceito de diversidade, requer uma cultura da cooperação na qual as pessoas estejam dispostas a ir *pari passu* apoiando-se mutuamente (*ibid.*, n.p, *itálico nosso, tradução nossa*).

Essas dimensões relacionais e a reciprocidade são pilares fundamentais para que haja plena participação da pessoa com deficiência intelectual no círculo (sociedade) – dentro e não fora (na borda, fronteira) – a partir do *status* de cidadão. Como já acenado anteriormente, a vivência da cidadania perpassa a maior autonomia pessoal e social possíveis, a partir de um projeto de vida consistente, em que os processos relacionados à inclusão da pessoa com deficiência intelectual garantam a promoção da autonomia e o planejamento de um percurso de vida a partir de suas necessidades, mas, também, de seus desejos.

Diniz (2007) contribui neste debate, ao refletir que a autonomia deve ser compreendida como um processo que envolve o desenvolvimento das habilidades de escolhas, de estabelecer preferências e tomar decisões. Ressalta que no convívio social, ela se constrói de forma interdependente e cuidadosa, ao se reconhecer as vulnerabilidades mútuas entre os sujeitos (com ou sem deficiência) em diferentes etapas da vida humana, seja na infância, na juventude, vida adulta ou na velhice. Neste contexto, a necessidade de mediação ou ajuda mais direcionada aos indivíduos, de modo geral, integra a condição humana.

A autora tece crítica ao ideal hegemônico de independência pessoal como um estado absoluto a ser alcançado, em um processo autônomo, e à sobrevalorização desta visão de autonomia clássica, conceituada pelos teóricos da primeira geração do modelo social de deficiência. Argumenta ainda que, no caso das pessoas com deficiência, essa perspectiva pode ser perversa àquelas pessoas que apresentam questões agudas na expressão da sua condição. Há pessoas com deficiência que não apresentarão habilidades para “independência, ou capacidade para o trabalho, não importa o quanto as



barreiras sejam eliminadas” (Diniz, 2007, p. 62). A dimensão de justiça e equidade se amparam em princípios do cuidado, enquanto dimensão coletiva, moral e política, e não uma tarefa de ordem privada, doméstica ou caridosa, perspectiva esta tradicional voltada à produção e autossuficiência.

Em um processo de ruptura com a colonialidade e assunção de decolonialidade como perspectiva da sociedade, é preciso pensar, como ressalta Santos (2013), em enfrentamentos possíveis “[...] capazes de subverter a ordem de negação da subjetividade do indivíduo e de transgredir as determinações da sociedade propagadoras das condições objetivas para manutenção de uma vida precária, totalmente contrária ao processo de humanização” (*ibid.*, p. 28). Segundo a autora, à luz do pensamento adorniano, o enfrentamento é possível a partir da verdadeira formação em contraposição com a pseudoformação que restringe “[...] a educação à adaptação e/ou reprodução de uma vida indigna de ser vivida” (*ibid.*).

Nessa direção, Spavier Alves, Santos e Souza (2023), a partir do pensamento adorniano sobre uma educação crítica e emancipatória, afirmam que o sujeito é um agente que intimida a sociedade capitalista. Em uma sociedade marcada pelo colonialismo, a verdadeira educação para a pessoa com deficiência intelectual se revela instrumento imprescindível para a construção da autonomia, portanto, é urgente pensar na ideia de um projeto de vida para a pessoa com deficiência intelectual que comece, como já acenado anteriormente, com um processo de estimulação precoce em sua mais tenra idade, de modo que a aprendizagem (no contexto familiar, na escola – onde se desenvolve a educação formal – e ao longo da vida) seja otimizada e que haja desdobramentos para a plena participação em outros âmbitos, como o mundo do trabalho, esportes, lazer, artes/cultura.

Obviamente, esse projeto de vida precisa ser compartilhado para que a pessoa com deficiência intelectual possa – na medida do possível – participar de sua construção a partir do que categoriza como necessidades e desejos. O projeto de vida representa a possibilidade de concretude de uma vida mais independente possível para a pessoa com deficiência intelectual, pois representa um instrumento para realinhar as assimetrias de uma sociedade capitalista assentada em um sistema colonialista que reproduz opressão e violência cotidianamente e não possibilita a harmoniosa convivência com as diferenças (Acanfora, 2022), visto que é preciso “[...] pensar nos desafios impostos pela contemporaneidade, no combate às desigualdades sociais, pois é exigida a tomada de posição em relação aos contextos de exclusão social aos quais, invariavelmente, estamos submetidos” (Santos, 2013, p. 28), mas que incidem, mais fortemente, em grupos socialmente minorizados como aquele das pessoas com deficiência, em especial com deficiência intelectual.

5 CONCLUSÃO

Em contextos historicamente marcados pela colonização (sempre perversa e violenta), grupos específicos – formados por indígenas, afrodiáspóricos, pessoas LGBTQIAPN+, pessoas com



deficiência, etc. – foram/continuam vítimas de processos histórico, socioeconômico, político e cultural pautados pela desumanização, destruição, escravização, apagamentos e opressão. Ocupam a fronteira/periferia da circunferência e do círculo, distantes do centro dos espaços sociais.

A pessoa com deficiência intelectual vivencia processos complexos por conta de sua própria existência, em uma perspectiva dialética cotidiana da exclusão-inclusão, quando excluir faz parte da engrenagem da sociedade para incluir, dando um caráter ilusório a este processo (Sawaia, 2001), ou seja, promovendo uma inclusão precária e instável (Martins, 1997). Deseja-se que inclusão tenha outros significados e que seja significativa da vida das pessoas que estão na borda/fronteira do círculo que representa a sociedade e signifique, concretamente, possibilidades de existências para a pessoa com deficiência intelectual. Nesse sentido, é urgente pensar que

inclusão não é assimilação e adaptação passiva [...], mas é encontro com o outro, encontro que produz conhecimento e saberes, momento de crescimento individual e coletivo. Inclusão é acessibilidade aos locais de vida de todos, aos direitos de cidadania, à educação, ao cuidado e à sociabilidade (Goussot, 2015 *apud* Gaspari, 2021, p. 23, *tradução nossa*).

Em alusão ao conceito matemático, ser pessoa com deficiência intelectual e estar dentro do círculo e não fora dele ou na sua borda/fronteira, é considerá-la cidadã plena na sociedade na qual vive, pois seus deveres e direitos são assegurados e respeitados. Nesse contexto de cidadania, o exercício seguro e consciente de sua autonomia é fruto de um projeto de vida pensado, gestado e vivenciado com/para a pessoa com deficiência intelectual. Assim, é urgente pensar em inclusão em uma perspectiva acanforiana, de convivência com as diferenças para inclui-la em todos os espaços sociais que ela deseje estar. É o que se espera de uma sociedade que pensa em processos de decolonização e descolonização, pois, como afirmam Oliveira, Nascimento e Hetkowski (2023), entre as fissuras possíveis e as boas sementeiras, através de processos educativos sólidos, será possível pensar na decolonização dos povos e, conseqüentemente, a descolonização dos sistemas para a construção de uma sociedade igualitária, justa e inclusiva.



REFERÊNCIAS

- APA. American Psychiatric Association. Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5-TR. Tradução Daniel Vieira, Marcos Viola Cardoso, Sandra Maria Mallmann da Rosa. 5.ed. Porto Alegre: Artmed, 2023.
- ACANFORA, F. Di pari passo. Il lavoro oltre l'idea di inclusione. Roma: Luiss University Press, 2022.
- ALBUQUERQUE, W. R.; FRAGA FILHO, W. Uma história do negro no Brasil. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.
- BERGAMINI, M.; TRIFONE, A.; BAROZZI, G. Matematica.blu. Algebra, Geometria, Statistica. v. 1. Bologna: Zanichelli, 2010.
- BERMAN, M. Tudo que é sólido desmancha no ar. A aventura da modernidade. Tradução Carlos Felipe Moisés; Ana Maria L. Ioriatti. São Paulo: Editora Schwarcz, 1986.
- BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo Demográfico 2010. Nota Técnica 01/2018. Releitura dos dados de pessoas com deficiência no Censo Demográfico 2010 à luz das recomendações do Grupo de Washington. Rio de Janeiro: IBGE, 2018. Disponível em: <https://encurtador.com.br/ma59B>. Acesso em: 5 set. 2024.
- _____. Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 30 ago. 2024.
- _____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo Demográfico 2010. Características gerais da população, religião e pessoas com deficiência. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em: <https://encurtador.com.br/dphew>. Acesso em: 5 set. 2024.
- _____. Decreto n. 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em: <https://encurtador.com.br/xQYh9>. Acesso em: 7 dez. 2024.
- _____. Lei n. 10.216, de 6 de abril de 2001. Dispõe sobre a proteção e os direitos das pessoas portadoras de transtornos mentais e redireciona o modelo assistencial em saúde mental. Disponível em: <https://encurtador.com.br/l4nld>. Acesso em: 5 set. 2024.
- CALDIN, R. Introduzione alla pedagogia speciale. Padova: Cleup, 2007.
- CALDIN, R. “Disabilità” e “handicap”: parole per l'integrazione? In: SERIO, N.; MOLITERNI, P. (orgs.). Qualità della didattica, qualità dell'integrazione. “Dal dire al fare!”. Vasto: Edizioni Didattiche Gulliver, 2006, p. 27-35.
- CANEVARO, A. Le logiche del confine e del sentiero. Una pedagogia dell'inclusione (per tutti, disabili inclusi). Trento: Erickson, 2006.
- CARVALHO, T. R. Do quociente intelectual entre alunos. Arquivos de Neuro-Psiquiatria, v. 9, n. 2, p. 144-146, jun. 1951.



CIONI, L.; SPAVIER ALVES, A. Do modelo médico à capability approach: reflexões sobre as atividades motoras-esportivas e os modelos de leitura da deficiência. *In*: SPAVIER ALVES, A.; SILVA, R. L. S. (orgs.). Diálogos entre educação e justiça curricular. Salvador; Secretaria da Educação do Estado da Bahia, 2022, p. 32-54.

CROCHÍK, J. L.; FERNANDES, L. M.; VEIGA, M. R. A. R.; SANTOS, J. B.; CARVALHO, S. R. S. Violência contra Pessoas com Deficiência Intelectual no Norte de Portugal. *Psicologia Argumento*, v. 42, n. 117, p. 446-468, 2024.

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

FANON, F. Os condenados da Terra. Tradução José Laurênio de Melo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

FOUCAULT, M. O poder psiquiátrico: curso dado no College de France (1973-1974). Tradução Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

GASPARI, P. Per una pedagogia speciale oltre la medicalizzazione. Milano: Guerini, 2021.

GIBLER, J. Entregándome a este horizonte de abrazos y de rabias, les cuento... *In*: WALSH, C. (Ed.). Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo II. Quito: Abya Yala, 2017, p. 181-187.

HINOJOSA, A. M. Matemática II. [s.l.]: Santillana, 2009.

LEONARDO, F. M. (Ed.). Conexões com a matemática. Ensino Médio, v. 2. 3.ed. São Paulo: Moderna, 2016.

LIMIDO, R. N. ¿Descolonización o construcción identitaria cultural y educativa? *Revista Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, v. 19 n. 50, 2023.

LOPES, A. S.; HETKOWSKI, T. M.; CONCEIÇÃO, A. P. Narrativas insurgentes: decolonizando conhecimentos e entrelaçando as infâncias na contemporaneidade. *Revista Cocar*, v. 20, n. 38, 2024, p. 1-20.

MARCONDES, K. H. B.; SIGOLO, S. R. R. L. Comunicação e Envolvimento: Possibilidades de Interconexões entre Família-escola? *Paidéia*, v. 22, n. 51, p. 91-99, jan.-abr. 2012.

MARTINS, J. S. Fronteira: a degradação do outro nos confins do humano. São Paulo: Contexto, 2009.

MARTINS, J. S. O falso problema da exclusão e o problema social da inclusão marginal. *In*: MARTINS, J. S. (Org.). Exclusão social e a nova desigualdade. São Paulo: Paulus, 1997, p. 25-38.

MBEMBE, A. Crítica da razão negra. Tradução Sebastião Nascimento. São Paulo: N-1 Edições, 2018.

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



MIGNOLO, W. D.; WALSH, C. E. Decolonialità. Concetti, analisi, prassi. Tradução Lucia Bertoldini, Veronica Proia e Tommaso Visone. Roma: Castelvecchi/Lit Edizioni: 2024.

MOLITERNI, P. Inclusione e integrazione: lo sguardo sulla cittadinanza. *In: D'ALONZO, L.; CALDIN, R. (orgs.).* Questioni, sfide e prospettive della Pedagogia Speciale. L'impegno della comunità di ricerca. Napoli: Liguori, 2012.

MORIN, E. Introdução ao pensamento complexo. Tradução de Eliane Lisboa. Porto Alegre: Sulina, 2005.

OLIVEIRA, A. D.; NASCIMENTO, A. D.; HETKOWSKI, T. M. Decolonizar o povo para descolonizar os sistemas de educação: entre as fissuras e sementeiras. *Revista Práxis Educacional, Vitória da Conquista, v. 19 n. 50, 2023.*

OMS. Organização Mundial da Saúde. CIF: Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde. Tradução Cássia Maria Buchalla *et al.* 1.ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

PELOSO, F. C.; MOTA NETO, J. C.; MACHADO, E. R. Arte e estética decolonial: um diálogo a partir da colonialidade do ver. *Revista Práxis Educacional, Vitória da Conquista, v. 19 n. 50, 2023.*

PESSOA, F. Palavras de Pórtico. *In: CASSAL, S. B. (Org.).* Poesias/Fernando Antonio Nogueira Pessoa. Porto Alegre: L&PM, 2008.

PICQ, M.; GUANOLEMA, M. P.; GUARTAMBEL, C. P. Activismo y academia: Complementariedad en la resistência. *In: WALSH, C. (Ed.).* Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo II. Quito: Abya Yala, 2017, p. 413-424.

PORTO-GONÇALVES, C. W. Abya Yala, el descubrimiento de América. *In: GIARRACCA, N. (Org.).* Bicentenarios (otros), trasiciones y resistencias. 1.ed. Buenos Aires: Una Ventana, 2011.

RATZKA, A. D. Independent living and our organizations: a definition. *In: "Our Common World".* Siofok, Hungary: Disability Rights Advocates Hungary, mai. 997.

REIS, R. A importância da aprendizagem da literacia visual ou "o dia em que Ângela Merkel não soube onde fica a Alemanha. *Revista Portuguesa de Educação Artística, v. 5, p. 7-14, 2015.*

SANTOS, J. B. Preconceito e inclusão: trajetórias de estudantes com deficiência na Universidade. Orientadora: Prof.^a D.^{ra} Luciene Maria da Silva. 2013. 399 f. Tese (Doutorado em Educação e Contemporaneidade) – Departamento de Educação, Campus I (Salvador), Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2013.

SANTOS, J. B. A "dialética da exclusão/inclusão" na história da educação de 'alunos com deficiência'. *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 11, n. 17, p. 27-44, jan./jun., 2002.*

SANTOS, J. B.; BELÉM, K. M.; MAGRIS, P. N.; MAGRIS, P. N. Inclusão profissional de jovens e adultos com deficiência intelectual na cidade de Salvador–BA: possibilidades de aprendizado ao longo da vida. *Revista Cocar, n. 31, p.1-20, 2024.*

SANTOS, J. B.; OGASAWARA, J. S. V. Educação inclusiva na contemporaneidade à luz da Teoria Crítica da Sociedade. *RLEC/LJCS, v. 8, n.2, p. 63-78, 2021.*



SASSAKI, R. K. Terminologia sobre deficiência na era da inclusão. 2011. Disponível em: <https://encurtador.com.br/18MBc>. Acesso em: 30 mar. 2025.

SASSAKI, R. K. Atualizações semânticas na inclusão de pessoas: deficiência mental ou intelectual? Doença ou transtorno mental? 2005. Disponível em: <https://encurtador.com.br/iWSZR>. Acesso em: 30 mar. 2025.

SAWAIA, B. Introdução: exclusão ou inclusão perversa? *In*: SAWAIA, B. (Org.). As artimanhas da exclusão. Análise psicossocial e ética da desigualdade social. São Paulo: Vozes, 2001, p. 7-13.

SAWAIA, B. (Org.) As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social. Petrópolis: Vozes, 1999.

SPAVIER ALVES, A.; SANTOS, J. B.; SOUZA, R. R. A. A inclusão social da pessoa com deficiência intelectual: processos inclusivos na educação e no mundo do trabalho. Revista Estudos IAT, Salvador, v. 9, p. 1-19, 2023.

SPAVIER ALVES, A.; SPAVIER ALVES, G. Cultura, multiculturalismo e interculturalismo: a importância da análise conceitual para a construção de saberes Estudos IAT, v. 3, n. 2, p. 18-30, dez. 2018.

SPAVIER ALVES, A. Diálogos internacionais: reflexões sobre a inclusão escolar de pessoas com deficiência na Itália. *In*: MIRANDA, T. G. (Org.). Práticas de inclusão escolar: um diálogo multidisciplinar. Salvador: EDUFBA, 2016, p. 157-179.

WALSH, C. Gritos, grietas y siembras de vida. Entretejeres de lo pedagógico y lo decolonial. *In*: WALSH, C. (Ed.). Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo II. Quito: Abya Yala, 2017, p. 17-45.

WANDERLEY, M. B. Refletindo sobre a noção de exclusão. *In*: SAWAIA, B. As artimanhas da exclusão. Análise psicossocial e ética da desigualdade social. São Paulo: Vozes, 2001, p. 16-26.

ZUKAS, H. The History of the Berkeley Center for Independent Living (CIL). 1975. Disponível em: <https://www.independentliving.org/docs3/zukas.html>. Acesso em: 30 mar. 2025

SITES

Treccani: <https://www.treccani.it/vocabolario/navigare-necesse-est-vivere-non-necesse/>

