

Diferença, Inclusão e Questões da Educação: por um olhar com Cuidado

Karen Paola Valencia Mercado¹ Rosa Monteiro Paulo²

Resumo

O presente artigo tem por objetivo trazer à discussão o capacitismo, a diferença, a inclusão e a formação de professores. O capacitismo é entendido como uma forma de discriminação que considera as pessoas com deficiência como pessoas inferiores, incapazes de trabalhar, de produzir, de amar, de desejar e ser desejadas. Pretende-se, também, chamar a atenção para o fato de que, na sociedade do século XXI, ainda persiste a atitude que classifica as pessoas pela binaridade *normal-anormal*, o que nos leva a reproduzir ações discriminatórias, com ou sem intenção, mesmo em práticas cotidianas. A metodologia é qualitativa de postura fenomenológica e foi utilizado o estudo exploratório como método. Como convite à reflexão se faz uma breve introdução ao *cuidado*, considerado em uma perspectiva heideggeriana, como uma possível abordagem para a formação de professores, abrindo possibilidades para dialogar sobre e com a inclusão na sala de aula.

Palavras-chave: capacitismo, formação de professores, inclusão, cuidado, fenomenologia.

Difference, Inclusion and Education Questions: for a look with Care

Abstract

This article aims to bring the topics of ableism, difference, inclusion, and teachers' training to discussion. Ableism is understood as a means of discrimination that considers people with disability as inferior, incapable of working, of producing, of loving, of desiring and of being desirable. We intent to call attention to the fact in the 21st century society there is the persistency of an attitude that classifies people under the normal-abnormal binary, which brings us to reproduce discriminatory actions, with or without intention, even in our routinely actions. Our methodology is qualitative, of phenomenological approach and we have utilized the exploratory study procedures. As an invitation to reflection, we make a brief introduction to care, under a Heideggerian perspective, as a possible approach teachers' training, opening possibilities to dialogue on and with inclusion within classrooms.

Keywords: Ableism, Teachers' training, Inclusion, Care, Phenomenology.

Diferencia, Inclusión y Cuestiones de la Educación: por una mirada con Cuidado

Resumen

Este artículo tiene como objetivo traer a la discusión el capacitismo, diferencia, la inclusión y formación de docentes. El capacitismo se entiende como una forma de discriminación que considera a las personas con discapacidad como personas inferiores, incapaces de trabajar, producir, amar, desear y ser deseadas. También se pretende llamar la atención sobre el hecho de que, en la sociedad del siglo XXI, aún persiste la actitud que clasifica a las personas por el binomio normal-anormal, lo que nos lleva a reproducir acciones discriminatorias, con o sin intención, incluso en las prácticas cotidianas. La metodología es cualitativa, de postura fenomenológica y se usó el estudio exploratorio como método. Como una invitación a la reflexión, se hace una breve introducción al cuidado, considerado desde una perspectiva heideggeriana, como posible abordaje de la formación docente, abriendo posibilidades al diálogo sobre y con la inclusión en el aula.

Palabras clave: Capacitismo, Formación de profesores, Inclusión, Cuidado.

¹ Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), Rio Claro, São Paulo, Brasil. E-mail: kpv.mercado@unesp.br.

² Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), Rio Claro, São Paulo, Brasil. E-mail: rosa.paulo@unesp.br.

INTRODUÇÃO

Este texto tem por objetivo trazer para discussão a deficiência, o capacitismo e a inclusão destacando como estes são temas emergentes que devem fazer parte da discussão na formação de professores. Apresentamos o capacitismo, presente em atitudes e discursos cotidianos, como uma forma de discriminação em relação às pessoas com deficiência. Abrindo-nos ao diálogo trazemos o cuidado heideggeriano como uma possível abordagem para tratar questões relativas à inclusão na formação de professores.

A metodologia eleita para o presente artigo foi a qualitativa com uma postura fenomenológica, o que significa dizer que o foco é a compreensão do tema que será investigado. Conforme Bicudo (2011) a

pesquisa qualitativa, como seu nome já indica, trabalha com a qualidade. Qualidade do que? Do objeto/observado, fenômeno/percebido? [...] o par objeto observado indica uma postura de separação entre o sujeito que efetua a observação e objeto observado. A busca é pela qualidade, tomada como já dada pertinente ao objeto. [...] o par, fenômeno/percebido indica que a qualidade é percebida, mostrando-se na percepção do sujeito (Bicudo, 2011, p. 18-19).

A postura fenomenológica considera o par fenômeno/percebido, buscando compreender a qualidade que é percebida no movimento da investigação. Para iniciar a discussão destaca-se a importância de compreender o fenômeno da deficiência, não como simples presença de uma doença, lesão ou condição genética, pois a deficiência não é da pessoa que tem uma condição, ela se configura quando uma pessoa com suas condições individuais, ao interagir com a sociedade normativa, encontra empecilho ao seu desempenho e tem desrespeitados os seus direitos civis, isto é, a pessoa se vê privada de exercer sua cidadania. Portanto, segundo a postura que assumimos, a pessoa com deficiência não é *um corpo com impedimentos*; o que causa a exclusão são os paradigmas sociais e a organização arquitetônica vigente na sociedade contemporânea.

Geralmente a deficiência está associada a um defeito ou a uma doença, o que pode ser entendido se considerarmos o Modelo Médico Reabilitador³. Porém, mesmo que a deficiência esteja associada (ou causada) por uma doença, ela não a caracteriza, o que leva a se considerar, atualmente, uma compreensão dinâmica em que a deficiência ganha um caráter mais personalizado e social, partindo dos direitos humanos como é indicado no modelo social da deficiência (Maldonado, J., 2013).

A pessoa, ao invés de sua deficiência, é quem deve ser considerada e valorizada, uma vez que é entendida em sua história de vida, com capacidade para agir e tomar certas decisões; é uma pessoa que possui vivências em determinado contexto familiar, econômico, social e cultural.

³ No modelo médico reabilitador da deficiência, como no modelo religioso tradicional, as pessoas com deficiência são consideradas biológica e psicologicamente inferiores a quem não tem deficiência (Dalmeda, & Chhabra, 2019)

Como pessoa é ela quem vai gerir sua própria vida, mesmo que a deficiência seja física, sensorial ou intelectual e lhe imponha limites às suas ações. Esta compreensão devolve à pessoa com deficiência uma posição ativa que normalmente é desconsiderada social e culturalmente, representando-a com uma mobilidade que lhe é negada e retirando-a da condição de precisar ser tutelada pela família, pelas instituições e/ou pelo Estado. (Marques, 2008, p. 29).

Essa é a perspectiva que se explicita na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD), realizada na cidade de Nova York no ano de 2007 e assumida no Brasil por meio de um decreto legislativo de 2008. No modelo social entende-se que as causas da deficiência são sociais (Marques, 2008), acarretando diferentes tipos de discriminação.

Mas o que seria essa discriminação? Em seu artigo 2º a Convenção nos permite entender a discriminação para com a pessoa com deficiência como,

qualquer diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, com o propósito ou efeito de impedir ou impossibilitar o reconhecimento, o desfrute ou o exercício, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais nos âmbitos político, econômico, social, cultural, civil ou qualquer outro. (Convenção, 2014, p.22).

Portanto, a discriminação envolve atitudes que reprimem ou impedem a pessoa com deficiência de ter reconhecido os seus direitos. Tais atitudes são caracterizadas segundo diferentes formas de atuação e em vários segmentos da sociedade. Neste texto vamos destacar uma delas, o capacitismo, como uma abertura ao diálogo.

Capacitismo

O capacitismo é uma forma de discriminação que considera a pessoa com deficiência inferior, incapaz de produzir, de trabalhar, de aprender, de amar, de cuidar, de sentir desejo e de ser desejada. (Gesser; Block e Mello, 2020).

O capacitismo está enraizado no conceito de um corpo ideal. Esse ideal tem uns atributos ou características no contexto social que incluem a heterossexualidade, a monogamia, cisgêneridade, entre outras. Mesmo em comunidades marginalizadas a ideia do “normal” permeia de expectativas e suposições o funcionamento e a capacidade dos corpos, sendo o gênero e a sexualidade características ligadas às pessoas sãs e neuro típicas (Brown, 2017).

Essa forma de discriminação se constitui socialmente mediante um olhar para a falta de capacidade, o que interfere no estilo de vida e afeta a identidade da pessoa com deficiência. Atitudes capacitistas se dão independentemente de haver ou não proximidade com pessoas com deficiência. Ou seja, mesmo pessoas próximas – amigos, familiares - podem ter atitudes capacitistas manifestas em diversas ações discriminatórias como, por exemplo, em relação ao machismo, ao racismo ou a homofobia. O capacitismo se manifesta em atitudes

generalizadas e atinge diversos segmentos da população considerados “diferentes”, inclusive para com as mulheres, as minorias étnicas e pessoas LGBTQ+ (Otoala e Huertas, 2020.).

Dentre as diferentes formas de manifestação do capacitismo em relação às pessoas com deficiência estão atitudes relativas ao oculocentrismo e ao ouvintismo. O termo ouvintismo foi cunhado por Tom Humphries em 1975 para se referir à opressão que sofrem as pessoas surdas. A discriminação no ouvintismo manifesta-se em atitudes de pessoas ouvintes que se consideram no direito de fazer declarações sobre surdos, opinar sobre eles, descrevê-los segundo caricaturas, dar lições, dizer que “tipo de escola” podem frequentar e em muitas outras situações, inclusive opinando sobre onde devem morar. Trata-se, portanto, de uma forma de dominação dos ouvintes que se consideram autorizados a exercer influência sobre o surdo por se considerarem mais capazes. (Padden e Humphries, 1990, *apud* Lane, 1992).

No oculocentrismo, como ressalta Imrie (1996) em Lladós (2018), assume-se a primazia do sentido da visão para que a pessoa possa se relacionar com o mundo, considerando-se os demais sentidos como secundários. Com isso, concebe-se que “a pessoa com deficiência visual habita um mundo pobre e solitário” (Lladós, 2018, p. 3).

Estas formas de discriminação caracterizam a pessoa com deficiência visual ou auditiva (entre outras) pela *falta de* - seja a visão, audição etc., e a esse modo de considerar a pessoa com deficiência subjaz uma concepção de que ela está perdendo alguma coisa, que não vivencia o mundo completamente, pois *lhe falta* algum sentido (ainda, muitas vezes, deixando transparecer que há uma supremacia entre os sentidos, como o caso da visão sobre o tato).

Porém, a percepção do mundo acontece com todos os sentidos, em uma articulação, sem que seja possível identificar quais características (ou quais aspectos sensíveis) são melhores ou superiores. Conforme se entende com Merleau-Ponty (1994, p. 426-427),

As 'propriedades' sensoriais de uma coisa constituem em conjunto uma mesma coisa, assim como meu olhar, meu tato e todos os outros sentidos são em conjunto as potências de um mesmo corpo integradas em uma só ação. /.../ todo o objeto dado a um sentido chama a si a operação concordante de todos os outros. /.../ Se um fenómeno - seja por exemplo um reflexo ou um sopro leve de vento - só se oferece a um de meus sentidos, ele é um fantasma, e só se aproximará da existência real se, por acaso, ele se tornar capaz de falar aos meus outros sentidos.

Se considerarmos a percepção assim entendida, a deficiência não é a falta de determinada habilidade ou uma doença que impede a acessibilidade da pessoa ao mundo; o mundo se percebe com o corpo, entendido como corpo vivo ou corpo-próprio para o qual todos

os sentidos se comunicam entre si e abrem-se a estrutura da coisa. Vemos a rigidez e a fragilidade do vidro e, quando ele se quebra com um som cristalino, este som é

trazido pelo vidro visível. Vemos a elasticidade do aço, a maleabilidade do aço incandescente, a dureza da lâmina em uma plaina, a moleza das aparas. A forma dos objetos não é seu contorno geométrico: ela tem uma certa relação com sua natureza própria e fala a todos os nossos sentidos ao mesmo tempo em que fala à visão. (Merleau-Ponty, 1994, p. 308-309)

Para esse autor há um núcleo significativo através do qual todos os sentidos se comunicam permitindo a significação (Merleau-Ponty, 1994) e, desse modo, não há supremacia dos sentidos. Portanto, não se pode considerar a pessoa com deficiência como “menor” ou “menos capaz” pela “falta” de um dos sentidos.

Além da supremacia de uns sentidos sobre outros, o capacitismo também se manifesta em atitudes como a suplantação de autonomia jurídica da pessoa com deficiência. Por exemplo, o diagnóstico de deficiência intelectual certifica uma condição da pessoa que comumente incita a colocar-lhe uma tutela (ou um porta voz), pois a considera doente e incapaz de tomar decisões. Frases como, ele “está fora de seus cinco sentidos” ou “vivem no seu próprio mundo”, são expressões que indicam um modo de considerar a pessoa com deficiência intelectual como alguém que vive em uma “irrealidade” provocada pela “deficiência cognitiva”. O próprio diagnóstico patologizante reduz as suas possibilidades desvalorizando sua capacidade de autonomia. Porém, se há falta de acessibilidade ela é causada por questões estruturais, tanto do espaço físico em que as pessoas com deficiência física estão, e que as impedem de exercer algumas atividades deixando-as excluídas, quanto por questões culturais que levam a olhar para a pessoa com deficiência como “incapaz”.

O artigo 12 da Convenção que trata do Reconhecimento de igualdade da pessoa perante a lei, em seu inciso 1º, afirma que “os Estados Partes reafirmam que as pessoas com deficiência têm o direito de ser reconhecidas em qualquer lugar como pessoas perante a lei” (Convenção, 2014, p. 28). Desse texto pode-se interpretar que se está atribuindo à pessoa com deficiência o direito de ser reconhecida como pessoa. Ampliando esse reconhecimento, no inciso 2º do mesmo artigo, lê-se que “Os Estados Partes reconhecerão que as pessoas com deficiência gozam da capacidade legal em igualdade de condições com as demais pessoas em todos os aspectos da vida” (Convenção, 2014, p. 28), atribuindo-lhes o reconhecimento legal de pessoa.

No entanto, atitudes capacitistas impedem que a pessoa se sinta pessoa. Tais atitudes também se manifestam no modo de infantilizar as pessoas com deficiência, tratando-as como crianças. Essa forma de capacitismo culmina na anulação da sexualidade e gênero dessas pessoas ou na patologização da sua sexualidade. Por exemplo, Gonçalves e Barbosa (2020) apontaram que existem diversos mitos e prejuízos em torno da sexualidade das pessoas com deficiência intelectual e, dentre eles, destacam quatro.

O primeiro mito é que as pessoas com deficiência são assexuadas, não tem sentimentos ou necessidades sexuais, já que são consideradas incapazes de exercer uma sexu-

alidade com pessoas adultas. O mito dois, ao contrário, é sobre a crença de que as pessoas com deficiência são hiper sexuadas, o que significa que seus desejos são incontrolláveis. O mito três refere-se à forma pela qual se considera a aparência da pessoa com deficiência: elas são pouco atraentes, indesejáveis e não conseguem manter um relacionamento estável. O quarto mito diz que as pessoas com deficiência não conseguem ter um sexo “normal”, pois têm problemas com o desejo, excitação e orgasmo (Gonçalves e Barbosa, 2020)

Pinheiros (2004, *apud* Gonçalves e Barbosa, 2008, p. 8) esclarece que “não existe uma característica específica da sexualidade das pessoas com deficiência intelectual e, independentemente da deficiência, seus desejos sexuais são idênticos aos chamados normais”.

No entanto, estes quatro mitos sobre a sexualidade descritos por Gonçalves e Barbosa (2020) existem e explicitam a forma de discriminação do capacitismo conhecida como dessexualização e degeneração. A dessexualização é o processo de desprover as pessoas com deficiência da sua agência e autonomia sexual, do autorreconhecimento da sua identidade sexual e de ser desejado ou de desejar (Brown, 2017).

A degeneração, *degendering* em inglês, é a privação da pessoa com deficiência da autodeterminação de gênero. Isso acontece também com as pessoas cis gênero que tem alguma deficiência, pois a mulher cisgênero com deficiência não é suficientemente feminina por conta da deficiência e o homem com deficiência não é suficientemente masculino pela deficiência (Brown, 2017).

Aparicio-Payá e Toboso-Martin (2018) falam do capacitismo como aporofobia, uma aversão para com as pessoas pobres, pelo fato delas não terem recursos. Os autores afirmam que, considerando que existe uma relação entre deficiência e pobreza, o fenômeno da aporofobia para com as pessoas com deficiência não é incomum.

O que incomoda nessas pessoas é a sua pobreza: não só porque não podem, ou parecem não poder oferecer nada em troca; também porque são necessários recursos importantes para as políticas sociais que permitam a sua adequada abordagem em diferentes áreas (educação, serviços sociais etc.). (Nussbaum, 2006, *apud* Aparicio Payá e Toboso-Martin, 2018, p. 357).

Conforme entendemos (e defendemos), para que atos discriminatórios relativamente à pessoa com deficiência sejam extintos, ou ao menos minimizados, é importante que se tenha clareza do significado de *pessoa*. Essa clareza é particularmente importante para se tratar a questão da inclusão na formação de professores, uma vez que se poderá olhar para a pessoa e não para a deficiência.

Como, então, compreender o sentido de “pessoa”? Vamos começar o nosso diálogo com os dizeres de Ales Bello (2015). Para essa autora,

Todos nós temos psique, espírito, corpo; todos esses aspectos são capacidades. Na psique, podemos ter estados vitais; no âmbito espiritual, podemos realizar atos vo-

luntários, intelectuais, de conhecimento; no corpo, podemos fazer movimentos, por exemplo. São capacidades que podemos e devemos desenvolver. (Ales Bello, 2015, p. 83).

Ales Bello, considerando os estudos de Edith Stein, assume que pessoa é um ser espiritual e livre, responsável por seus atos e sempre consciente de si; não é um “puro” sujeito cognitivo, mas alguém cuja psique está em relação com o corpo e o espírito, possibilitando-lhe dar-se conta do que acontece consigo e ao seu redor, dispondo-a para a atividade. “Nós a chamamos de ‘espírito’ (a atividade), pois na tradição alemã a atividade humana é ‘espírito’ (*Geist*).” (Ales Bello, 2015, p. 81-83).

No entanto, para que a pessoa com deficiência seja vista e considerada como igual a mim, não basta saber o significado de pessoa; é preciso reconhecê-la como tal, isto é, considerá-la um “ente que possui espírito” (Ales Bello, 2015, p. 86). Trata-se de uma atitude de empatia, entendida como

uma vivência particular pela qual com rapidez sinto, percebo e intuo que existem outras pessoas como eu sou pessoa. Trata-se de um tipo de vivência a partir da qual posso afirmar: nós sentimos, intuímos ... existem seres viventes como nós e, portanto, com espírito, psique e corpo. (Ales Bello, 2015, p. 85).

A ausência de empatia, essa vivência pela qual percebo o outro como pessoa igual a mim, pode trazer consequências desastrosas. No contexto da pandemia, por exemplo, conforme destacam Oliveira e Da Silva (2020), essa falta de empatia intensificou as expressões de capacitismo manifestas na falta de acessibilidade aos meios de comunicação, ou até mesmo ao não acesso a um respirador, com o pretexto de baixa probabilidade de recuperação.

A gravidade da situação que se evidenciou em diversos contextos tem levado Organismos Internacionais a se manifestarem contra tais condutas, advertindo que os direitos humanos das pessoas com deficiência, e de todas as outras pessoas, não devem ficar restritos à discussão em situações como a da pandemia mundial causada pela Covid-19 que vivemos nos anos de 2020 e 2021 senão, pelo contrário, são essas pessoas que requerem uma atenção especial (Oliveira e Da Silva, 2020). Mas, a empatia não se dá por força de lei, mas pela *disposição* para o outro, como o jardineiro para o jardim.

Ales Bello (2015) nos diz que é o *amor espiritual* que abre o caminho para uma postura moral, significando realizar ações para “melhorar o outro, tornar positivo o outro” (Ales Bello, 2015, p. 13). Espiritual, pois “revelam uma atividade do sujeito” (Ales Bello, 2015, p. 129). Portanto, a empatia requer o amor espiritual.

Discurso capacitista

Pode-se dizer que, de modo geral, todos somos capacitistas, pois fomos educados em um sistema que considera certo padrão de normalidade. Schirato (2020, p. 1) investiga o significado de “normal” e diz que a palavra está associada à ideia de comum – “como um: o que outro tem de mim e que me identifico; e o que eu tenho do outro e que ele se identifica”. Isso remete à criação de certos padrões de comportamento, de opiniões, de hábitos que sejam *como um*, de todos. Portanto, a normalidade retrata “a constituição de um padrão que assegura às pessoas que estão contidas nele uma certa proteção, segurança, continuidade, e, portanto, sobrevivência.” (Schirato, 2020, p. 2).

Cabe, então, perguntar: por que as pessoas com deficiência não pertencem a esse padrão? Talvez porque, aos olhos de certo paradigma, elas não sejam *como um*, afinal o que delas há em mim?

Logo, antes de apontar ou criticar, é preciso identificar quais discursos ou atitudes capacitistas temos e buscar compreender em que elas se sustentam, quais crenças as permitem, abrindo-nos a uma reflexão que possibilite mudar o comportamento, deixar de reproduzi-lo e ver, sobretudo, o que é *como um*: a pessoa.

Muitas vezes, atitudes que parecem desejar o melhor para a pessoa com deficiência é, na realidade, um discurso capacitista. Por exemplo, considerar que é importante ter uma escola com formação especial ou diferenciada para atender as necessidades dos alunos com deficiência é uma atitude capacitista (Santos, 2019). Essa afirmação pode ser compreendida pelo seguinte motivo: em uma sala de aula chamada “regular”, isto é, que não possui alunos com deficiência, existe uma forma *comum* de aprendizagem? Não há diferenças entre esses alunos? Claramente há. No entanto, há um “padrão” de ensino ao qual todos devem se adequar, sem que se considerem as especificidades ou individualidades em uma turma. No entanto, uma pessoa com deficiência não pertence a esse padrão e, por isso, precisa de uma forma especializada de ensino. Esse modo de ver a pessoa com deficiência leva à exclusão ou segregação e pode ser interpretado como ato discriminatório, uma vez que se considera a deficiência e não a pessoa.

Outras atitudes se manifestam em situações diversas. Considerar que uma pessoa com deficiência psicossocial é fraca ou improdutiva e lhe impedir acesso a empregos dignos, é um exemplo. Considerar que a pessoa que pensa em suicídio é covarde ou que é alguém que deseja chamar a atenção, é outro exemplo. É importante entender que os discursos capacitistas, na maioria das vezes, revelam desconhecimento do assunto. (Brown, 2017).

Os discursos sobre a sexualidade das pessoas com deficiência, que já foram mencionados anteriormente, como hiper sexuadas ou assexuadas, tendem a colocá-las em risco. Por exemplo, a infantilização das mulheres com deficiência, considerando que elas não

podem ser objeto de desejo, as deixa vulneráveis aos abusos. No caso dos homens com deficiência, sua sexualidade é patologizada e eles são taxados como predadores, perigosos ou instáveis, especialmente quando se trata de pessoas *trans* com deficiência ou homens racializados (Brown, 2017).

Os discursos e atitudes capacitistas que permeiam a sociedade podem vir de desconhecidos ou de pessoas próximas, inclusive de cuidadores, pais, mães e professores. Maldonado Ramírez, (2018), traz trechos de mães de pessoas com síndrome de Down. Uma das mães relata que foi muito difícil aceitar a sua filha, pois ao olhá-la depois de horas não era capaz de entender e aceitar porque ela nasceu assim.

Outra mãe diz que seu filho é *como qualquer outra criança só que demora mais ou que necessita mais tempo, mas consegue*. O autor diz que afirmações como essa se baseiam em como o cuidador, neste caso as mães, interpretam o sujeito, considerando-o alguém que *ficou para trás* em decorrência da deficiência (Maldonado Ramírez, 2018).

As atitudes capacitistas excluem da sociedade às pessoas com deficiência e para que esse cenário possa ir se transformando, uma pequena ação pode ser iniciada na escola discutindo-se os direitos das pessoas com deficiência.

Inclusão

A inclusão, segundo a UNESCO é um processo. Isso indica que ela deve ser entendida em continuidade, como uma interminável busca por melhores maneiras para responder às diferenças; voltar-se para a inclusão é procurar identificar modos de remover barreiras (de naturezas diversas), o que envolve a interpretação e a compreensão de informações de uma ampla variedade de fontes, visando melhorias na política e na prática; inclusão é sobre presença, participação e realização de todos os alunos. A “presença” traz o local onde as crianças são educadas e como elas compõem de maneira particular e coletiva; “participação” refere-se à qualidade de suas experiências enquanto eles estão juntos e, portanto, deve incorporar as suas opiniões, e “realização” refere-se aos resultados da aprendizagem ao longo do currículo, não apenas aos resultados de testes ou exames, mas o que se evidencia no fazer cotidiano. (UNESCO, 2005)

A Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a lei de Educação Especial garantem uma educação inclusiva para todos, e a política nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, traz como objetivo:

Assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacio-

nal especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (Brasil, 2008).

Mas, como vivemos numa sociedade normativa que ainda tem crenças e preconceitos para com as pessoas com deficiência, mesmo havendo um crescente número de pesquisas em educação inclusiva, é notório o longo caminho a ser percorrido. Porém, algumas ações de pesquisa fazem denúncias e anúncios importantes à reflexão.

A pesquisa “Análise do registro das atividades matemáticas para alunos cegos, da tinta ao braille” (Mercado, 2018), analisou atividades do livro didático de matemática em braille. O material eleito foi o Caderno do aluno de Ensino Fundamental II, 8ª série/nono ano, edição 2009 – 2013 volume 1, um material da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, destinado às escolas públicas. Na análise ficou evidente que as atividades do livro em braille eram uma transcrição do livro em tinta, sem sequer ter a preocupação de usar uma linguagem que o aluno com deficiência visual pudesse compreender. A pesquisa destacou a importância de os enunciados serem adaptados e não apenas encurtados, o que tornava a interpretação mais difícil. Ainda, uma adaptação deveria, pelo menos, rever expressões como “veja”, “olhe”, etc. (Mercado, 2018).

A autora conclui que essa forma de adaptação (para o braille) de atividades matemáticas pensadas para alunos videntes não é uma forma de incluir às pessoas com deficiência visual, pois se mantém no “padrão” do vidente. Um material adaptado deveria ter as atividades reelaboradas e organizadas de modo que todos os alunos pudessem realizá-las. A autora, concordando com Santos (2019), defende que uma educação que se queira inclusiva requer acolhimento e compreensão de que a diferença é um fator positivo, pois valoriza a diversidade.

Outra pesquisa que foca as narrativas de alunos cegos sobre suas trajetórias escolares, conta a experiência de duas pessoas com deficiência visual: Lia e Tico (Miranda Andrade & Silveira, 2021).

Tico, cego congênito, conta que aprendeu braille desde criança e seu ensino fundamental I foi, em geral, bom, porque os professores e colegas o acolheram. A escola que frequentava tinha sala de recursos e os professores estavam *bem-preparados*. Quando ingressou no ensino fundamental II, começaram as dificuldades, pois nem todas as provas eram em braille o que exigia que ele fizesse prova oral ou em dupla. Isso lhe causou desconforto e dificuldade. (Miranda Andrade & Silveira, 2021).

Lia perdeu a visão aos 13 anos como consequência de esclerose múltipla. Deixou a escola e só voltou no ano seguinte por insistência de seus pais, pois ela não tinha vontade de voltar, sentindo-se despreparada. Em sua volta, Lia se sentiu acolhida pelos colegas, mas

a escola e os professores não estavam preparados para recebê-la. A situação provocou sua desistência, uma vez que dependia totalmente dos colegas de turma que copiavam o conteúdo das aulas para ela (Miranda Andrade & Silveira, 2021).

Nestas duas experiências, de Tico e Lia, a inclusão é vista como uma ação que precisa de uma preparação previa, de estudos específicos e não como uma mudança de paradigma que leve a considerar as possibilidades de todos. Ou seja, mostra-se uma forma de entender que pensar a “inclusão” de um aluno em uma sala de aula significa buscar formas distintas de tratá-lo. Isso, porém, acarreta a separação: esse aluno ainda é diferente do grupo. Haveria modos de se pensar situações para uma sala de aula em que fosse possível todos realizarem-nas simultaneamente? O que isso significaria para o aluno e para o professor?

Certamente implicaria numa mudança de paradigma no qual o aprender não significa “armazenar, apropriar-se e consumir informações, internalizar conteúdos /.../ mas construir a relação com o saber” (Coêlho, 1999, p. 94). Nesse cenário de relação com o saber, o professor ao invés de reprimir as dúvidas e questionamentos de seus alunos, ensina-os a “pensar, questionar, criar /.../ [deixando de reduzi-los] a objetos” (Coêlho, 1999, p. 94). Defendemos que essa é uma iniciativa para a inclusão, pois uma educação que se quer inclusiva é uma educação para o *cuidado*.

No entanto, retomamos Santos (2019) para enfatizar que a educação inclusiva ainda é um grande desafio, pois não pode simplesmente “juntar” os alunos, mas deve acontecer de fato e de direito, alterando paradigmas, o que é uma tarefa difícil.

| METODOLOGIA

Este artigo é elaborado segundo uma postura fenomenológica, o que significa assumir determinada concepção de realidade e de conhecimento bem como efetuar “o próprio movimento de trabalhar com sentidos e significados que não se dão em si, mas que vão se constituindo e se mostrando em diferentes modos, de acordo com a perspectiva do olhar” (Bicudo, 2011, p. 41).

No âmbito da Educação é uma postura importante, pois permite estar atento a sua tarefa que é descrever o fenômeno e não explicar (Fini, 1994 23-33). A descrição revela ou expõe o vivido, o expressa na linguagem que requer um trabalho interpretativo para compreender o significado apontado (Bicudo, 2011). Especificamente, nos voltamos para temas emergentes como a deficiência e o capacitismo procurando descrever como se mostram na sociedade contemporânea com a intenção de abrir o diálogo sobre questões relativas à inclusão.

Um estudo exploratório foi feito para conhecer o que na fenomenologia se denomina “região de inquérito” da pesquisa. As leituras nos levaram a compreender como o capaci-

tismo opera nos discursos e nas ações das pessoas e como o cuidado (*cura*), entendido na perspectiva heideggeriana, pode ser uma possibilidade para abordar o tema da inclusão.

Destaca-se, com Bicudo (2011, p. 49) que a “busca pela origem etimológica das palavras conduz-nos a compreensões surpreendentes e inusitadas, tirando-nos dos modos cotidianos de interpretar a linguagem.”. Esse é um exercício de transcender o imediatamente dado ou de nos determos no significado do que é dito sem cair em interpretações pragmáticas. Vamos, então, voltarmos-nos para o termo cuidado.

| DISCUSSÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES, POR QUÊ?

Conforme salientamos, assumindo uma postura fenomenológica, a intenção é esclarecer que antes da deficiência há a pessoa. Porém, compreender isso é uma tarefa de formação humana que requer conhecimento do assunto, discussão e, sobretudo, abertura para o outro, visto *como um*, como igual a mim. Mas, como tais questões são tratadas no contexto da escola? Como isso pode estar presente em cursos de formação de professores? Essas questões nos motivam a trazer alguns outros elementos.

Alguns dos autores lidos (Oliveira e Da Silva, 2021; Schirato 2020; Santos, 2019) nos permitem afirmar que, o dito anteriormente acerca das atitudes e do discurso capacitista, está presente no contexto educacional de diferentes formas e com graus variados de intensidade. A própria expectativa de aprendizagem do professor pode excluir alunos com deficiência, pois ao se definir o que o aluno deve aprender e como deve fazê-lo se impõem limites às suas possibilidades, seja este aluno com ou sem deficiência.

É importante ressaltar que a falta de conhecimento e atitudes na perspectiva inclusiva é resultado de uma sociedade que replica o capacitismo e outras formas de exclusão. Assim, se desejamos uma mudança de paradigma que nos possibilite sair da dicotomia normal-anormal e perceber o outro como pessoa, independentemente de seu gênero, deficiência, cor de pele, etc., um espaço de discussão na formação de professores é urgente, uma vez que sem a formação do professor “nenhum projeto, nenhum currículo, nenhuma estratégia tem sentido.” (Lira, 2004, p. 4).

No entanto, estas mudanças não são feitas de um dia para outro e não basta “mudar de pensamento” ou “ter uma melhor atitude”. Por exemplo, a deferência se refere ao “comportamento ou ação que demonstra respeito em relação a outras pessoas, especialmente quando se refere a alguém mais velho; reverência” (Dicio, Dicionário Online de Português). O que isso diz? Que a pessoa idosa, por exemplo, deve ser respeitada e tratada com dignidade por *ser mais velha*. Porém, o que requer o respeito é a condição da pessoa (ser mais velha) ou a pessoa?

Nossa proposta ao trazer o cuidado em uma perspectiva heideggeriana como uma possível abordagem para o diálogo acerca da inclusão na formação de professores é considerar a pessoa e não sua condição. A importância desse diálogo na formação de professores é importante se entendermos que ser professor significa preocupar-se com o ser do aluno, como afirma Bicudo (1987). Segundo essa autora, ao professor cabe analisar quem é o seu aluno, essa pessoa a quem ele está tentando ajudar a aprender algo. Ou seja, é próprio do *ser professor* a preocupação com “o ser do ser do homem” (Bicudo, 1987, p. 48).

Ser professor, ainda conforme Bicudo (1987), também é “auxiliar-ao-conhecimento-de-algo” porque, “todo professor, por ser professor, encontra-se na posição de ensinar algo a alguém” (p. 49). Estas duas ações do ser professor - auxiliar ao conhecimento e preocupar-se com o ser do aluno - estão relacionadas e são possíveis quando o professor reconhece o aluno como um ser de possibilidades. Nisso, mostra-se uma compreensão da diferença, uma diferença para incluir e não para deixar à margem; mostra-se o *cuidado* para com o outro.

O Cuidado como possibilidade para se pensar a inclusão

O termo *sorge* é traduzido em Ser e Tempo, obra de Martin Heidegger, filósofo alemão do século XX, por *cura*. Em seu exercício hermenêutico o autor mostra como *cura* tem um significado ontológico-existencial que é “anterior a toda atitude e situação ou modo de *estar* da presença, ou seja, do ser humano, que sempre se preocupa, ocupa-se previamente, com seu modo de existir, revelando que seu modo de ser é ser preocupado.” (Bicudo, 2011, p. 49, grifos da autora).

Heidegger (1995) enfatiza que *cura* é a essência do ser-no-mundo e, portanto, não pode ser interpretado como um ato de bondade ou de compaixão, pelo contrário *cura* é o que abre oportunidade de ver o outro como co-presença.

Assim interpretado, o fenômeno da cura ou cuidado⁴ (segundo algumas traduções) sempre corresponde à questão do sentido do ser em geral, o que nos permite falar de um *ser de cuidado* porque “o cuidado é ocupação, à medida que se elabora no ser-em, e é também preocupação à proporção que se faz no ser-junto-a” (Da Costa, 2017 p. 6).

Para entender essa concepção heideggeriana de cuidado é importante salientar que, para esse autor, o ser do homem é tratado como *Dasein*, cuja tradução mais comum é *presença* ou *ser-aí*. O *Dasein* vai se constituindo no seu existir, portanto, em um contexto sócio-cultural, temporal e histórico. É um ser de liberdade e de possibilidades.

⁴ O termo *sorge* é traduzido em Ser e Tempo por *cura*. No entanto, em alguns autores também se vê o termo *cuidado*. Ambos carregam significados culturais que precisam ser desconstruídos para compreender o modo pelo qual ele é tratado por Heidegger. Optamos por usar o termo cuidado, com esta ressalva: o leitor precisa abrir-se a compreensão, desvincilhando-se do significado usual.

O cuidado é a unidade ontológico-existencial do Dasein, o que significa dizer que:

o ser da pre-sença diz preceder a si mesma por já ser em (no mundo) como ser junto a (os entes que vêm ao encontro dentro do mundo). Esse ser preenche o significado do termo *cura*. /.../ A cura não pode significar uma atitude especial para consigo mesmo porque essa atitude já se caracteriza ontologicamente como preceder a si mesma; nessa determinação, porém, já se acham *também colocados* os outros dois momentos estruturais da cura, a saber, o já ser-em e o ser-junto a. (Heidegger, 1995, p. 257, grifos do autor).

Mas, o que isso tem a ver com ser professor? Como já se mencionou anteriormente, se ser professor é se preocupar com o ser do aluno e com Heidegger entende-se que o cuidado é essa preocupação. “Porque, em sua essência, o ser-no-mundo é cura, pode-se compreender /.../ o ser junto ao manual como *ocupação* e o ser como co-pre-sença dos outros nos encontros dentro do mundo como *preocupação*.” (Heidegger, 1995, p. 257, grifos do autor). Assim, cuidado é estar com os outros enquanto co-existência que comparece no mundo.

Vale destacar que cuidado não significa um relacionamento isolado do eu consigo mesmo, uma vez que o Dasein cuida do mundo das coisas e torna-se responsável pelos outros: “o homem é o pastor do ser” (Da Costa, 2017 p. 8). A preocupação com a co-pre-sença, isto é, com as possibilidades de vir a ser do outro, só se dá na abertura ou se efetiva quando o outro é, para mim, pessoa igual, *como um*. Essa abertura é, como dissemos, possibilitada pela empatia.

Porém, essa perspectiva do cuidado que considera a *pessoa* como um ser igual a mim, não significa dizer que todos sejam iguais. As pessoas, entendida como Dasein, como ser-no-mundo, são singulares, possuem necessidades específicas e particularidades. Em uma educação inclusiva, assumindo-se a perspectiva do cuidado heideggeriano, isto é, modos de *ser-em* e *ser-junto*, considera-se “a preservação da dignidade humana, da identidade e da cidadania /.../ [onde se pode] aprender uns com os outros”. (Santos, 2019, p. 2).

Assumindo que ser professor é estar com o aluno e o *com* não significa apenas estar ao lado de, mas *junto a*, ser co-pre-sença, ser professor é assumir a profissão em contato direto com o outro, compreendendo esse *estar com* já no processo de formação.

Segundo Stein, o “eu” vive e percebe a vivência; sua própria vivência e a do alheio, em um ato de conhecimento que a autora chama de intropatia (ou empatia) (Barea, 2015). Pela intropatia percebo a vivência alheia sem julgar o que o outro vivencia ou dizendo o que ele deveria ou não fazer; percebo a vivência sendo junto a, isto é, por uma compreensão que não faz julgamentos. Sabe-se que cada vivência é única e cada pessoa tem a sua história, seu contexto, suas atitudes e seu conhecimento para atuar diante do que a ela se abre. A intropatia deveria ser a base da relação professor-aluno, da vivência no contexto da sala de aula.

Enfatizamos isso, pois ser professor em um contexto de sala de aula “inclusiva” poderia ser colocar-se junto aos alunos sem vê-los como uma massa homogênea a ser moldada segundo determinados critérios. Ser professor preocupado com o vir a ser do aluno deveria ser cuidar, ser-junto ao aluno, libertando-se dos prejuízos que levem a práticas excludentes para valorizar a pessoa.

CONCLUSÕES

A intenção neste texto foi abrir o diálogo acerca do capacitismo, da deficiência e da inclusão tangenciando a formação de professores e, portanto, a conclusão que se quer destacar é mais um convite à reflexão. Considera-se, pelo exposto, que é preciso promover uma discussão sobre inclusão, diferença, respeito, cuidado e empatia (intropatia) na formação de professores, ressaltando o significado de pessoa e de cuidado (sorge). Como dissemos, a maioria das atitudes excludentes ou discriminatórias se dão por falta de conhecimento. Logo, no curso de formação de professores é importante que haja um espaço para a discussão não apenas de métodos e técnicas de ensino, mas sobre as diferenças que se têm na sala de aula, considerando-se que as pessoas têm vivências diferentes e que isso implica modos distintos de aprendizagem.

Com Heidegger (1995, p. 258) se entende que “o poder-ser é aquilo em função de que a pre-sença é sempre tal como ela é de fato”, o que interpretamos que, no contexto de atuação do professor, significa voltar-se para as possibilidades do aluno permitindo-lhe ser o que ele realmente é, dando-lhe condições de se desenvolver. O modo pelo qual se dá esse desenvolvimento é individual, como o são as características de cada pessoa que está em uma sala de aula. É preciso atenção para que não se interprete essas possibilidades restringindo-as antecipadamente a um “poder fazer” ou “ser capaz de alcançar”.

O ser é sempre ser de possibilidades, lançado no mundo. Logo, ele é quem determina o seu poder ser. Heidegger (1995, p. 260) nos alerta que o “nivelamento das possibilidades da pre-sença ao que se oferece de imediato, no cotidiano, realiza, ao mesmo tempo, uma obliteração do possível como tal.” Pode-se pensar: o que se está “eliminando” em termos de possibilidades? Talvez a singularidade do fazer de cada um, a particularidade com que tais possibilidades se apresentam se houver espaço para que isso ocorra.

Ainda, segundo Heidegger (1995), não podemos nos deixar levar pela cotidianidade das ocupações e menos ainda por uma tendência. Aderir a certa tendência revela um caráter de “deixar-se atrair” que nos cega e, estando cegos, colocamos “todas as possibilidades a serviço da tendência” (Heidegger, 1995, P. 261). Essa discussão é, para nós, fundamental à formação de professores, uma vez que poderá trazer clareza para a sua tarefa de ensinar, despertando-lhe para compreender que o ensinar requer, também, “certo modo de comportar-se frente ao aluno” (Bicudo, 1987, p. 50). Não nos dedicamos a considerar as estratégias

ou metodologias, mas a chamar a atenção do professor para a sua tarefa de ensinar algo a alguém, considerando que todos possuem possibilidades que precisam se manifestar.

Assim, a perspectiva do cuidado (sorge) nos alerta para um modo de *ser-em* e *ser-junto*, o que interpretamos como uma possibilidade de trabalho com questões relativas à inclusão, fugindo das atitudes capacitistas e discriminatórias. Alerta-nos, ainda, para o perigo de ficarmos presos a “cotidianidade mediana da ocupação [que] se torna cega para as possibilidades e se tranquiliza com o que é apenas “real”. Essa tranquilidade não exclui, ao contrário, desperta uma atividade febril da ocupação” (Heidegger, 1995, p. 260).

REFERÊNCIAS

ALES BELLO, A. **Pessoa e comunidade**. Comentários: psicologia e ciências do espírito de Edith Stein. Belo Horizonte: Editora Artesã, 2015.

APARICIO PAYÁ, M.; TOBOSO-MARTIN, M. **Capacitismo como aporofobia**. La inclusión social de las personas con diversidad funcional como reto democrático pendiente. *In: V Congreso Internacional de Bioética. Neuroeducación Moral y Desarrollo Humano. Anais do V Congreso Internacional de Bioética. Neuroeducación Moral y Desarrollo Humano. Universidad de Valencia, 12-14 noviembre, 2018. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10261/244741>. Acesso em 26 de dez. 2023.*

BAREA, R. **O tema da empatia em Edith Stein**. Dissertação (Mestrado em Filosofia) Centro de Ciências Sociais e Humanas. Universidade Federal de Santa Maria. Rio Grande do Sul, 2015.

BICUDO, M. A. V. Aspectos da pesquisa qualitativa efetuada em uma abordagem fenomenológica *In: M Bicudo (org). Pesquisa qualitativa segundo a visão fenomenológica* São Paulo: Cortez, p. 29-40,2011.

BICUDO, M. A. V. A pesquisa qualitativa olhada para além dos seus procedimentos. *In: Bicudo. M. A. V.(org). Pesquisa qualitativa segundo a visão fenomenológica* (pp. 11-28) São Paulo: Cortez, p. 11-28,2011.

BICUDO, M. A. V. O professor de matemática nas escolas de 1º e 2º graus. *In: Bicudo, M. A. V. (org). Educação matemática*, São Paulo: Moraes, p. 45-57, 1987.

BROWN, L. X. **Ableist shame and disruptive bodies**: Survivorship at the intersection of queer, trans, and disabled existence. *In: Religion, disability, and interpersonal violence*. New York, Springer, p. 163-178, 2017.

BRASIL. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**: Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: decreto legislativo n. 186, de 09 de julho de 2008; decreto n.º 6.949, de 25 de agosto de 2009, 2011.

COÊLHO, I. M. Fenomenologia e Educação. *In: Cappelletti, I. S. e Lima, L. A. N. (orgs.)*.

Formação de Educadores: pesquisas e estudos qualitativos. São Paulo: Olho D'Água, p. 53-104,1999.

DA COSTA, M. G. O cuidado na filosofia de Martin Heidegger. **Emporium**, 2017. Disponível em: <http://famariana.edu.br/blog/2017/10/03/o-cuidado-na-filosofia-de-martin-heidegger/>. Acesso em 26 de dez. 2023.

DALMEDA, M. E. P.; CHHABRA, G. Modelos teóricos de discapacidad: un seguimiento del desarrollo histórico del concepto de discapacidad en las últimas cinco décadas. **Revista Española de Discapacidad** (REDIS), v. 7, n. 1, p.7-27, 2019. .

DEFERÊNCIA. (s.f.). Em Dicio, Dicionário Online de Português. Recuperado em 16 de maio de 2022, de <https://www.dicio.com.br/deferencia/>

DE MIRANDA ANDRADE, P.; SILVEIRA, Z. M. As narrativas de alunos cegos sobre suas trajetórias escolares. **Revista Saberes Pedagógicos**, v. 5, n. 3, p. 231-252, 2021.

FINI, M. I. Sobre a pesquisa qualitativa em educação que tem a fenomenologia como suporte. In: M Bicudo, & V Espósito, (org). **Pesquisa qualitativa em educação.** Um enfoque fenomenológico. Piracicaba: Unimep, p. 23-33, 1994.

GESSER, M.; BLOCK, P.; MELLO, A. G. Estudos da deficiência: interseccionalidade, anticapacitismo e emancipação social. In: M Gesser,; L Bock, P. Kempfer; Lopes, (org). **Estudos da deficiência anticapacitismo e emancipação social.** Curitiba: Editora CRV, p. 17-35, 2020.

GONÇALVES, J. P.; BARBOSA, M. M. F. 2020. Opiniões de mães e profissionais sobre a sexualidade de pessoas com deficiência intelectual. **Revista Exitus**, Santarém/PA, v. 10, p. 01-30, 2020. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/1143/634>. Acesso em 26 de dez. 2023.

HEIDEGGER, M. **Ser e Tempo.** Trad. de Márcia de Sá Cavalcante. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

LLADÓS, I. M. **Discapacitismo afectivo y discapacidad visual:** negociando eloculocentrismo. Tese (Bacharelado em Psicologia). Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona, 2018. Disponível em: <https://ddd.uab.cat/pub/tfg/2018/218164/lzaskunManuel.pdf>. Acesso em 26 de dez. 2023.

LIRA, S. M. de. **Escolarização de alunos autistas:** histórias de sala de aula. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2004. Disponível em: [http://www.btdt.uerj.br/tde_busca/processaPesquisa.php?listaDetalhes\[\]=18&processar=Processar](http://www.btdt.uerj.br/tde_busca/processaPesquisa.php?listaDetalhes[]=18&processar=Processar). Acesso em 07 de março de 2023.

MALDONADO, V.; JORGE, A. El modelo social de la discapacidad: una cuestión de derechos humanos. **Boletín Mexicano de Derecho Comparado**, v. 46, n. 138,p. 1093-1109, 2013.

MALDONADO, R. J. El Síndrome de Down a través del Cuidado Interdicto. Un estudio antropológico entre la interface del capacitismo y la heteronormatividad. **Revista**

Anthropológicas, v.29, n.2, p.83-113, 2018.

MARQUES, L. P. Definições. In: A convenção sobre direitos das pessoas com deficiência comentada. Coord. Resende, A. P. C. e Vital, F. M. de P. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 2008.

MERCADO, K. P. V. **Análise do registro das atividades matemáticas para alunos cegos: da tinta ao braille**. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, 2020. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/193122>, Acesso em 26 de dez. 2023.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. Trad. Carlos Alberto Ribeiro de Moura. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

OLIVEIRA, M S; DA SILVA, M. D. C. L. O aprofundamento do capacitismo na pandemia. **RTPS - Revista Trabalho, Política e Sociedade**, v. 6, n. 10, p. 259-272, 2021. Disponível em: <http://costalima.ufrj.br/index.php/rtps/article/view/813>. Acesso em 26 de dez. 2023.

PIOVESAN, A.; TEMPORINI, E. R. Pesquisa exploratória: procedimento metodológico para o estudo de fatores humanos no campo da saúde pública. **Revista de Saúde Pública**, v. 29, p. 318-325, 1995. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rsp/a/fF44L9rmXt8PVYLNvphJgTd/?format=html&lang=pt>. Acesso em 03 de mar. 2023.

SANTOS, R. de O. da F. Algumas considerações sobre a Educação Inclusiva e as novas exigências para a formação de professores. **Revista Educação Pública**, v. 19, n. 12, 2019. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/12/algumas-consideracoes-sobre-a-educacao-inclusiva-e-as-novas-exigencias-para-a-formacao-de-professores>

SCHIRATO, M. A. R. Novo normal: entenda melhor esse conceito e seus impactos em nossas vidas. **Insper**, 2020. Disponível em: <https://www.insper.edu.br/noticias/novo-normal-conceito/>. Acesso em 26 de dez. 2023.

COMO CITAR — APA

MERCADO, K. P. V., & PAULO, R. M. (2024). Diferença, Inclusão e Questões da Educação: por um olhar com Cuidado. *PARADIGMA*, *XLV*(1), e2024005. <https://doi.org/10.37618/PARADIGMA.1011-2251.2024.e2024005.id1352>.

COMO CITAR — ABNT

MERCADO, Karen Paola Valencia; PAULO, Rosa Monteiro. Diferença, Inclusão e Questões da Educação: por um olhar com Cuidado. *PARADIGMA*, Maracay, v. XLV, n. 1, e2024005, Ene./Jun., 2024. <https://doi.org/10.37618/PARADIGMA.1011-2251.2024.e2024005.id1352>.

HISTÓRICO

Submetido: 02 de Abril de 2023.

Aprovado: 01 de Diciembre de 2023.

Publicado: 30 de Enero de 2024.

EDITORES

Fredy E. González  

Luis Andrés Castillo  

ARBITROS

Dos árbitros evaluaron este manuscrito y no autorizaron la publicación de sus nombres