

Ensino, Cuidado e Educação Inclusiva: uma perspectiva dos estudos da deficiência

Susan Baglieri¹

¹Montclair State University, Montclair/New Jersey – Estados Unidos da América

RESUMO – Ensino, Cuidado e Educação Inclusiva: uma perspectiva dos estudos da deficiência. Este ensaio descreve como o projeto global de educação inclusiva pode avançar ao considerar como a ética do cuidado e a compreensão sobre o trabalho do cuidado podem informar as escolas. As implicações para os educadores que procuram adotar uma orientação de estudos da deficiência para uma prática educativa inclusiva através de uma perspectiva de cuidado incluem focar-se no cuidado como um conjunto definível de ações e atitudes centradas na justiça, em vez de uma característica pessoal. A criação de acesso coletivo baseia-se especificamente na sabedoria das pessoas com deficiência para enfatizar a capacidade da comunidade de nomear necessidades situadas e identificar e implementar coletivamente a acessibilidade e a inclusão.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Estudos da Deficiência. Educação Especial. Ética do Cuidado. Justiça da Pessoa com Deficiência.

ABSTRACT – Teaching, Care, and Inclusive Education: a disability studies perspective. This essay describes how the global project of inclusive education may be advanced by considering how ethics of care and understandings about care labor can inform schools. Implications for educators seeking to adopt a disability studies orientation to inclusive educational practice through a lens of care include focusing on caring as a definable set of actions and attitudes focused on justice, rather than a personal trait. Creating collective access specifically draws from the wisdom of disabled people to emphasize the capability of the community to name situated needs and collectively identify and enact accessibility and inclusivity.

Keywords: Inclusive Education. Disability Studies. Special Education. Ethic of Care. Disability Justice.

A atenção à educação inclusiva tem se desenvolvido de forma constante e tem sido cada vez mais sistematizada em declarações internacionais e na criação de políticas no mundo inteiro. O termo educação inclusiva refere-se a práticas que se opõem a condições generalizadas de exclusão, marginalidade e privação de direitos que muitos jovens experimentam em relação à educação formal. As formas de exclusão estão vinculadas à privação socioeconômica; à discriminação e hostilidade baseadas em raça, gênero, linguagem, sexualidade e religiosa e étnica; e ao capacitismo, através do qual os jovens com deficiência são supostamente incapazes de participar da educação ou não são capazes de se beneficiar da educação porque o currículo e o ensino são projetados para privilegiar a "capacidade". Embora o classismo, o racismo, o sexismo e o capacitismo informem como ocorre a exclusão da educação, mais frequentemente esses sistemas se entrecruzam para criar barreiras interligadas que resistem à desarticulação e conspiram para se defenderem mutuamente (Annamma; Connor; Ferri, 2013). Neste ensaio, a inclusão é conceituada como iniciativas coletivas da política, da prática e do exame crítico que visam aperfeiçoar os benefícios proporcionados aos jovens por meio da educação que lhes são negados quando são excluídos das escolas ou das oportunidades nelas oferecidas. No meu contexto como formadora de professores localizada nos EUA, os jovens com deficiência são o último grupo definido na política que pode ser segregado nas escolas. Portanto, o significado de "inclusão" se concentra na deficiência, ao mesmo tempo em que está sintonizado com as maneiras pelas quais o capacitismo se entrecruza com outras formas de opressão.

Uma Perspectiva dos Estudos da Deficiência

Este ensaio utiliza perspectivas e compromissos teóricos fundamentais para os estudos da deficiência. Os estudos da deficiência são um campo de estudo eclético e interdisciplinar que pode ser descrito como a confluência de análises críticas emanadas das ciências sociais, das artes, das humanidades, da educação e das profissões de serviços para examinar significados e experiências da deficiência. Essa análise pode ser retórica, como na análise da produção dos conceitos de habilidade/deficiência, e pode ser prática, como na análise de como os entendimentos sociais e culturais sobre habilidade/deficiência moldam as experiências de pessoas que reivindicam ou recebem identidades de deficiência (Linton, 1998). Os principais compromissos dos estudos da deficiência incluem o uso de modelos socioculturais de deficiência e a centralidade das perspectivas das pessoas com deficiência. Em suma, os modelos socioculturais de deficiência surgiram nas narrativas contra-hegemônicas de pessoas com deficiência cujas experiências e entendimentos sobre as condições sociais que moldaram suas vidas não foram levados em conta de maneira adequada ou precisa nas políticas e práticas sociais (Oliver; Barnes, 2012). Os ativistas apontaram que tinham menos oportunidades de viver, trabalhar e aprender em pé de igualdade com as pessoas sem deficiência e que isto estava embasado na falta de acesso e na negação de

seus direitos civis e de participação na vida pública. Esta discriminação impôs e exacerbou limitações em suas vidas com um impacto muito mais negativo do que o comprometimento de seus corpos. Os defensores de um modelo social de deficiência chamaram a atenção para os problemas da discriminação e do capacitismo subjacentes às condições de pobreza, desemprego, condições de vida abusivas, indignidade de ser supostamente incompetente e negação da igualdade de oportunidades. Enquanto um modelo médico retratava a melhoria ou recuperação do corpo para um estado mais "normal" como um objetivo principal para melhorar a vida das pessoas com deficiência, os modelos sociais se concentravam em objetivos de direitos civis, como melhorar o acesso à sociedade e reformar os sistemas sociais destinados a ajudar as pessoas com deficiência, para promover a qualidade de vida. A centralidade das pessoas com deficiência foi essencial para o apelo à mudança social, tanto para definir o curso do movimento de mudança quanto para direcionar a assistência ou apoio que usavam em suas vidas, em vez de se limitarem a parâmetros estabelecidos por profissões médicas ou de serviços sociais. Morris (2009, p. 10) escreve,

Precisamos escrever a respeito, pesquisar e analisar a experiência pessoal de nossos corpos e nossas mentes, pois se não impusermos nossas próprias definições e perspectivas, o mundo não deficiente continuará a fazê-lo por nós de maneiras que nos alienam e enfraquecem.

Como uma mulher não deficiente (ou temporariamente capaz) de ascendência coreana que vive uma vida privilegiada nos EUA, meu trabalho na formação de professores e nos estudos da deficiência constitui uma iniciativa para apoiar a luta contínua por escolas inclusivas de maneiras que amplifiquem e se alinhem com os direitos e a justiça das pessoas com deficiência.

Conceituar a educação inclusiva com uma perspectiva dos estudos da deficiência decorre das proposições a seguir. 1) As pessoas com deficiência devem estar no centro da formulação e resolução de problemas para melhorar a educação dos jovens que são rotulados como deficientes; 2) O envolvimento com modelos sociais de deficiência significa que é de importância primordial examinar os contextos sociais e culturais das escolas para melhorar a educação. 3) As próprias escolas devem ser consideradas como parte da atividade social de criação do mundo e da cultura que define capacidade/deficiência e que estabelece visões de mundo que moldam as condições socioculturais que os jovens adotam e levam adiante. Para Barton (2003), a inclusão "envolve a política de reconhecimento e preocupa-se com a séria questão de quem está incluído e quem está excluído dentro da educação e da sociedade em geral" (p. 12). As iniciativas para criar uma educação mais inclusiva com estudos da deficiência são assumidamente ideológicos e morais em sua essência (Gallagher, 2001; Uditsky; Hughson; 2012; Ware, 2004). O objetivo é corrigir as práticas baseadas em exclusões do passado e se esforçar para criar novas condições educacionais que sejam projetadas para servir aos jovens de hoje. O objetivo deste ensaio é descrever como o projeto global de

educação inclusiva pode avançar, considerando como a ética do cuidado e os entendimentos sobre o trabalho do cuidado podem informar as escolas. Serão propostas implicações para a adoção de uma orientação dos estudos da deficiência para a prática educacional inclusiva através de uma lente de cuidado, com atenção à formação de professores.

Conceituação de Educação Inclusiva

O movimento global em direção à educação inclusiva para jovens com deficiência é perceptível nos sistemas educacionais que estão em formação e nos sistemas educacionais que exigem reforma (Hernández-Torrano; Somerton; Helmer, 2022). A troca de ideias e práticas beneficia tanto os sistemas estabelecidos envolvidos na mudança quanto os sistemas em desenvolvimento que se esforçam para vislumbrar a equidade desde o início (Migliarini; Elder, 2023). As iniciativas contemporâneas para melhorar a educação inclusiva nos EUA, assim como no Brasil, são reformas nos sistemas estabelecidos de escolas públicas e privadas. À medida que o sistema de escolas se desenvolvia, o acesso à escola dependia da riqueza familiar e da classe social, identidade racial, gênero e deficiência. Nos EUA, crianças indígenas, jovens negros e estudantes com deficiência frequentavam escolas separadas do sistema que havia sido desenvolvido para cultivar valores e modos de ser que privilegiavam jovens brancos, sem deficiência, a fim de reforçar e assimilar os outros à cultura do poder, tanto por meio de currículo explícito quanto oculto (Reyhner; Eder, 2018; Walker, 2009). Embora oportunidades educacionais mais inclusivas tenham se desenvolvido em diferentes momentos e lugares, ondas de movimentos de direitos a partir de meados dos anos 1900 introduziram mudanças políticas abrangentes que acabaram com a maioria das práticas legais de segregação e sistematizaram o direito das crianças com deficiência à educação. A mudança rumo à integração reconheceu que os sistemas segregados baseados em raça não ofereciam oportunidades iguais aos jovens negros e declarou que as crianças com deficiência devem ter acesso a uma educação pública, que podia ser negada anteriormente. As políticas educacionais atuais nos EUA (ver *Individuals with Disabilities Education Act* [Lei da Educação dos Indivíduos com Deficiências], 2006) e no Brasil (Baptista, 2019) estabelecem uma preferência adicional para que os estudantes com deficiência sejam educados com apoio adequado nas mesmas escolas e classes que os estudantes sem deficiência. No entanto, a implementação de políticas educacionais inclusivas continua a ser um desafio porque a inclusão significativa requer mudanças profundas nas escolas (Graham; Slee, 2008; Greenstein, 2015) e porque continua a existir resistência à inclusão (Ferri, 2015).

A resistência à inclusão está muitas vezes enraizada na crença de que alguns estudantes não podem aprender em aulas integradas porque as suas necessidades exigem currículo e ensino especializados ou porque perturbariam a aprendizagem de outros estudantes. Oferecer opções que incluam aulas integradas e inclusivas, bem como ou-

tros tipos de colocação em educação especial, é uma forma de garantir que todos os estudantes possam ter uma educação individualizada que melhor atenda às suas necessidades (Kauffman et al., 2023). No entanto, é importante entender, como aponta Baptista (2019, p. 6),

A sala de aula de educação especial, por sua existência, contribuiu para a configuração de um grupo destinado a esse serviço, pois, a partir da existência desse tipo de sala de aula, a escola passa a ter um local para encaminhar aqueles que não estão de acordo com a condição de estudante considerado ideal.

Enquanto as escolas continuarem a ter unidades de educação especial e aulas de educação especial, elas serão usadas para excluir estudantes com deficiência (Agran et al., 2020; Sauer; Jorgensen, 2016; Skrtic, 1991; Taylor, 1988; Tomlinson, 2017) e contribuir para o número de estudantes que se tornam rotulados como deficientes nas escolas (Klingner; Harry, 2022; Reid; Valle, 2004; Varenne; McDermott, 1998). Nos EUA, a educação especial se entrelaçou com o racismo para resultar em segregação racial de fato (Ferri & Connor, 2006). O efeito do viés racial realizado por meio da segregação da educação especial e da rotulação da deficiência continua a ser especialmente pronunciado nas escolas onde o número de estudantes negros e pardos é menor do que o de estudantes brancos (Grindal et al., 2019; Tefera et al., 2023; Voulgarides, 2018). Ao construir um sistema constituído de diferentes estruturas de “educação regular” e “educação especial”, a educação regular é caracterizada como sendo apenas para crianças cuja aprendizagem e comportamento se encaixam em expectativas e normas que foram desenvolvidas antes da educação inclusiva e dos movimentos de integração racial. Sem alterar essas normas, a inclusão é reservada para estudantes com deficiência que podem, nas palavras de Skelton (2023, p. 28), “realizar a capacidade física” e a branquitude, que Skelton e Hernández-Saca (2019) descrevem como tendo um impacto emocional e físico na juventude. Embora as políticas de inclusão e integração estejam em vigor há décadas, a educação inclusiva continua a ser uma prática de descobrir como encaixar os estudantes com deficiência “em” escolas, em vez de se esforçar para mudar as escolas que precisam adotar uma expectativa de diferenças entre os estudantes (Graham; Slee, 2008) e se comprometer a sustentar suas múltiplas identidades e modos de ser (Waitoller; King Thorius, 2023), em vez de procurar assimilar a juventude à branquitude e à capacidade física/mental compulsória (Leonardo; Broderick, 2006; McRuer, 2006).

Entender conceitualmente que os estudantes são diferentes uns dos outros e que também têm o direito de serem educados juntos e se beneficiar disso é diferente de aprender a reimaginar e praticar o ensino para corresponder a um valor de inclusão. Erevelles (2000, p. 34) nos lembra,

Afinal, o estudante com deficiência evoca o sujeito ‘indisciplinado’ cujos excessos fisiológicos são vistos como perturbadores do controle disciplinado da escolaridade. De fato, a existência real de programas de educação especial que atendem crianças com uma variedade

de de rótulos (dificuldades de aprendizagem, distúrbios emocionais e comportamentais, deficiências leves, moderadas e múltiplas) baseia-se na incapacidade da escolarização regular de controlar efetivamente as interrupções disruptivas desses corpos que parecem impermeáveis às rígidas demandas de conformidade e racionalidade nas escolas.

Os jovens são obrigados a realizar a aptidão física ou “agir normalmente” (Mooney, 2019) para se adequar à escola. Quando não o fazem ou não conseguem, sistemas de disciplina, controle, apoios especiais e serviços especiais são formados para abordar ou conter formas de “indisciplina” que perturbam ou interrompem a organização e o gerenciamento ordenados ou previsíveis da unicidade mentecorpo. A responsabilidade de lidar com as chamadas necessidades *especiais* e desordenadas passou a depender de a escola oferecer equipe e recursos *especializados* e, a seguir, de a equipe saber como orientar, utilizar e implementar apoios e serviços *especializados* no contexto da prática. Um foco do desenvolvimento da educação inclusiva tem sido descobrir como reorganizar ou utilizar de forma diferente pessoas e ferramentas para oferecer educação *especial*, ou manejar aqueles que ainda são percebidos como tendo mentescorpos *indisciplinados*, em um ambiente integrado. Quando esses sistemas demoram para começar, entram em colapso ou falham, estudantes, famílias e educadores são empurrados para ciclos de tentativas de consertar ou invocar com mais força o sistema de leis ou dispositivos para fazê-lo funcionar, enquanto esperam que a escola identifique e implemente ferramentas para reparar ou melhorar a si mesma.

Intervenções previsivelmente populares para criar um ensino mais inclusivo, que incluem coensino (Friend et al., 2010), ensino diferenciado (Tomlinson, 2014) e design universal para a aprendizagem (Meyer; Rose; Gordon, 2014), enfatizam maneiras de organizar o ensino ou gerenciar materiais variados, apoio ao estudante e design de currículo estruturado. Em cada uma dessas abordagens para melhorar a educação inclusiva, a ênfase está nas escolas e nos profissionais para aprender novas formas de ensinar. A lentidão dessas abordagens para levar a mudanças sistêmicas é frequentemente atribuída a uma lacuna entre pesquisa e prática. Aqui, a solução é um período gradual de transformação à medida que a escola – por meio da aquisição de técnicas pedagógicas por parte de sua equipe – localiza e usa ferramentas para melhorar a si mesma. Um compromisso dos estudos da deficiência é enfatizar as perspectivas das pessoas com deficiência, que exigiram ter um papel na formação de políticas e práticas públicas nos movimentos pelos direitos das pessoas com deficiência. Os defensores dos estudos da deficiência na educação estão cada vez mais olhando para a sabedoria cultivada por pessoas com deficiência envolvidas com a cultura da deficiência e a justiça da pessoa com deficiência (ver, por exemplo, Brown et al., 2023; Chrysostomou; Symeonidou, 2017; Danforth; Connor, 2020; Erevelles; Grace; Parekh, 2019).

Em suma, a cultura da deficiência refere-se ao cultivo de obras acadêmicas e artísticas construídas coletivamente por artistas, performers e

criadores com deficiência, cujas identidades e experiências informadas por doenças crônicas, deficiências e incapacidades fornecem uma lente distinta e produtiva como fonte de criação e crítica. O movimento pela justiça das pessoas com deficiência enfatiza a defasagem, as lacunas, as indignidades e os apagamentos nos movimentos de direitos civis que não atendem às pessoas com deficiência e ignoram as experiências específicas de pessoas negras, indígenas, pessoas de cor e pessoas gays, lésbicas, *queer* e/ou cujas identidades de gênero fora da conformidade as posicionam como múltiplamente marginalizadas e em grande risco de serem não atendidas, desatendidas e marginalizadas dentro dos sistemas estabelecidos de assistência e apoio educacional, social e médico. “Em sua essência”, explica Sins Invalid (2019, p. 15), “a estrutura de direitos das pessoas com deficiência concentra pessoas que podem alcançar status, poder e acesso por meio de uma estrutura legal ou baseada em direitos, que sabemos não ser possível para muitas pessoas com deficiência ou apropriada para todas as situações”. Nas estruturas dos direitos, o trabalho para conseguir acesso pertence à pessoa com deficiência – ensinamos às crianças com deficiência e àqueles rotulados como deficientes que devem ser defensores de si mesmos e aconselhamos os pais e cuidadores que também devem ser defensores de seus filhos nas escolas. Uma consequência infeliz de um sistema construído sobre a aplicação dos direitos é que esta defesa normalmente resulta apenas em benefícios para a criança específica que está sendo defendida, a falta de uma defesa específica pode resultar em necessidades não atendidas, e os estudantes que defendem a si mesmos e aos pais nem sempre são bem-vindos ou levados a sério pelas escolas – o que é especialmente o caso das famílias que se comunicam em idiomas que não são usados pela escola, que são percebidas como desfavorecidas devido à baixa renda familiar e que são membros de grupos minoritários (Harry; Ocasio-Stoutenburg, 2020; Lavani; Hale, 2015). Cada necessidade, demanda, reunião ou inscrição é uma oportunidade para uma potencial negação. Cada momento é um lembrete, uma interação e um produto de trabalho físico, intelectual e emocional para viver em um mundo que exclui como padrão e assume responsabilidade limitada ou pelo menos parcial para acomodar as chamadas necessidades *especiais*. Como os sistemas de educação especial dependem do indivíduo para “provar” a necessidade de apoio, acomodações ou serviços, a mudança para um modelo social de deficiência no qual o design sociocultural da escola e da sociedade é criado com responsabilidade para com as pessoas com deficiência é parcial. O acesso é algo a ser buscado para si mesmo, em vez de algo construído em espaços e lugares públicos. A urgência de sobreviver, o desejo de prosperar como coletivo e o entendimento de que os sistemas não são projetados para promover todas as pessoas com deficiência (mas apenas para gerenciar e organizar a *indisciplina*) informam os conceitos e práticas de criação de acesso coletivo e cuidados coletivos cultivados dentro do movimento pela justiça da pessoa com deficiência.

O Lugar do Cuidado na Educação Inclusiva

A criação do acesso coletivo emana do cuidado com os outros de maneiras que se considerem mutuamente merecedores de pertenc-

cimento e agenciamento como uma prática de justiça. Mingus (2010) descreve a experiência de criar acesso coletivo emergindo do planejamento para atender às suas próprias necessidades e às dos outros, na expectativa de participar de uma conferência que exigisse as despesas e o trabalho de viajar e estar longe de casa. Enquanto um pequeno grupo de autodescritos *queer* e trans aleijados de cor conversava sobre suas necessidades e preocupações a respeito de como cuidar de seus corpos em meio à enxurrada de atividades e intensidade de uma conferência, as perguntas começaram com preocupações práticas sobre como gerenciar a movimentação e as refeições. Ao refletir sobre a formulação e a resolução de problemas em grupo, Mingus caracterizou a experiência de criar acesso coletivo como “um reflexo da coragem, resiliência e criatividade que as pessoas com deficiência têm diante de um mundo inacessível e capacitista” (parágrafo 5): “Como poderíamos usar isso como uma maneira de construir a comunidade, colocar a justiça da pessoa com deficiência em prática e aprofundar nossa compreensão e análise do que significa fazer esse trabalho juntos?” “E se cuidássemos da comunidade de uma forma que abrisse espaço para muitos tipos diferentes de corpos?” “E se tentássemos criar o tipo de mundo em que queremos viver?” “[Criar acesso coletivo] começou como uma esperança e um sonho de fazer o que precisamos.” Mingus continua descrevendo uma ampliação de um chamado para outras pessoas que estariam envolvidas na conferência e as maneiras pelas quais o grupo formou solidariedade e compromisso uns com os outros, cuidando uns dos outros no evento.

Piepzna-Samarasinha (2018), que fazia parte do grupo descrito por Mingus, explica melhor os coletivos de cuidados no livro *Care Work* [O trabalho do cuidado]. Os coletivos de cuidados são “maneiras pelas quais as pessoas doentes e com deficiência tentam obter o cuidado e o apoio de que precisamos, em nossos próprios termos, com autonomia e dignidade” (p. 33). Ela descreve redes de cuidados ou teias de cuidados que foram construídas em diferentes lugares por pessoas com deficiência que buscaram alternativas a confiar apenas em serviços pagos ou no apoio prestado pela família, especialmente quando esses caminhos de assistência eram abusivos, indignos e quando deixavam de existir. A formação dessas redes permitiu que o atendimento e o apoio fossem fornecidos mesmo quando as pessoas tiveram negados pedidos de apoio formalmente fornecidos, não puderam solicitar ou acessar tais serviços ou não receberam cuidados de apoio suficientes. Assim, prestar e receber cuidados tornou-se criativo e relacional e se desenvolveu como uma experiência coletiva baseada em relações e iniciativas para adotar a justiça dentro de sistemas injustos. Piepzna-Samarasinha não pinta o cuidado coletivo como utópico, pois as teias de cuidado que ela descreve podem se romper e o estabelecimento de redes pode ser fugaz. Há, no entanto, várias lições sobre a criação de acesso coletivo e cuidado coletivo de Mingus (2010) e Piepzna-Samarasinha (2018) que podem informar a prática educacional inclusiva.

Primeiro, descobrir como criar acesso foi um processo colaborativo de formulação e resolução de problemas. Os indivíduos identificaram e descreveram suas necessidades e preocupações e o grupo criou maneiras de compartilhar recursos, conhecimento, assistência e apoio para permitir o acesso de outras pessoas. Esse processo possibilitou uma prática de criação de acesso coletivo que era responsivo a pessoas específicas em um contexto específico, além de específico para o grupo que estaria colocando em prática o trabalho de cuidado e apoio. Em segundo lugar, na descrição de Mingus (2010), a criação de acesso coletivo ocorreu no mês de planejamento anterior ao evento e os envolvidos sabiam que também haveria a necessidade de se ajustar e ser flexível e se comprometeram em serem vigilantes e responsivos. Em terceiro lugar, a ética do cuidado e da justiça que definia o coletivo estava embasada no reconhecimento de que a diferença, a dependência e a deficiência não são vergonhosas e as pessoas não precisam ser obrigadas a realizar a corporeidade, ou esgotar a si mesmas ou aos outros para participar de uma atividade física-cognitivamente-emocionalmente exigente (como uma conferência). Nas escolas, versões dessas iniciativas para avaliar a necessidade e planejar o acesso ou acomodações ocorrem em reuniões privadas. Grande parte dos cuidados, apoio ou serviços é realizada pela equipe da escola, mesmo que às vezes colegas sejam secretamente utilizados como provedores de apoio na aprendizagem cooperativa, tutoria de colegas ou outros tipos de sistemas de "amigos". O que a criação do acesso coletivo oferece é uma oportunidade para uma comunidade de sala de aula compartilhar a responsabilidade de criar acesso como uma prática de comunidade, colaboração e interdependência na qual o esforço para entender nossas próprias necessidades e as necessidades uns dos outros não é *especial*, mas integral.

Para ser clara, não estou argumentando contra a importância das proteções legais ou o desenvolvimento contínuo de políticas e práticas que façam exercer os direitos das pessoas com deficiência e outros direitos civis dentro e fora das escolas. A educação inclusiva se beneficia ao ser caracterizada como um direito que obriga as escolas e as sociedades a se concentrarem em se tornar mais equitativas e justas. Criar acesso coletivo e aprender com as comunidades de cuidados coletivos auxilia a educação inclusiva, chamando a atenção para as lacunas e apagamentos e a evidente falta de cuidados que são fortemente sentidas pelos jovens com deficiência na escola e fora da escola. Conceituar o cuidado como uma resposta inclusiva às necessidades dos estudantes nas escolas e destacar a proposição e resolução de problemas para o acesso como uma atividade comunitária também pode caracterizar a abordagem da deficiência e incapacidade, que foi delegada (ou relegada) à educação especial, como uma experiência potencialmente empoderadora e focada na ação que aumenta a visibilidade da deficiência e uma responsabilidade compartilhada pelos espaços e lugares que criamos. Para os sistemas educacionais que estão se esforçando para se distanciar de sistemas separados de educação especial e regular, é necessário examinar crenças e práticas que possam impedir o desenvolvimento da inclusão.

Quem é Digno de Inclusão? Conceituando Dependência e Necessidade

Talvez o sistema de crenças e práticas mais arraigado que impede a criação de acesso coletivo nas escolas se baseie na crença de que alguns estudantes presumidamente têm necessidades impossíveis de serem adequadamente atendidas em ambientes integrados. Mas o que diferencia as necessidades de uma criança com deficiência das necessidades de outra criança? Kittay (2001, p. 570) escreve,

A independência, exceto em algumas ações e funções específicas, é uma ficção, independentemente de nossas habilidades ou deficiências, e os efeitos perniciosos dessa ficção são incentivados quando escondemos as maneiras pelas quais nossas necessidades são atendidas nas relações de dependência. Por outro lado, essa ficção transforma aqueles cuja dependência não pode ser mascarada em párias ou os torna objetos de desdém ou piedade.

Ela explica que, em sociedades complexas, todos os seres humanos são dependentes – confiamos nos outros para construir o mundo em que nos movemos, para produzir alimentos, para construir e reparar as máquinas e tecnologias das quais dependemos e para as inúmeras outras necessidades e conveniências que moldam nossas vidas. Embora essas necessidades sejam óbvias quando paramos para considerá-las, podemos não reconhecer imediatamente as maneiras pelas quais o trabalho ou o cuidado de outros humanos possibilitam nossas próprias vidas como as dependências e interdependências que são. A ilusão de independência aliada a culturas focadas na produtividade e na autossuficiência tornam algumas dependências mais visíveis do que outras. Essas dependências tornam-se marcadas como deficiência e desvantagem.

A resposta da sociedade às dependências mudou ao longo do tempo, dos cuidados centrados na família aos cuidados baseados na comunidade, aos cuidados religiosos e caritativos, aos sistemas de cuidados moldados pela profissionalização e medicalização. Esconder e conter pessoas com deficiência e desfavorecidas (pobres) tem uma longa história. É tão possível interpretar atos de contenção como resultantes da necessidade de segurança ou cuidados especializados quanto ver a necessidade de cuidados sendo usada como uma justificativa para conter pessoas percebidas como indesejáveis, feias ou *indisciplinadas*. A segregação e a contenção esconderam do público pessoas cuja existência ameaçava a ordem social em que a *boa vida* deve ser uma recompensa dada pela produtividade (em vez de a boa vida ser uma promessa de uma sociedade justa) (Foucault, 2002; 1965; Schweik, 2010; Trent, 2016). Podemos traçar a criação da educação especial a essas tradições de ocultação e contenção, em que o cuidado com algumas dependências fica oculto do alcance público. De fazer do cuidado um trabalho privado para aqueles com alguns tipos de dependências, aponta Kittay (2001, p. 574), “chegamos a ignorá-los e à parte integrante da vida social que eles de fato constituem. Isso nos

permite evitar nossa responsabilidade coletiva de manter dependentes”. Ela argumenta ainda:

Estigmatizar a dependência, ignorar sua frequência e valorizar apenas um segmento específico da possibilidade humana é fugir de nossa responsabilidade coletiva de cuidar uns dos outros e garantir que sejamos bem cuidados por alguém para quem nosso bem-estar é profundamente importante (Kittay, 2001, p. 575).

Seguindo essa linha de pensamento, a prática da educação inclusiva por meio da criação de acesso coletivo nas escolas inicia um processo de mudança sociocultural no qual a interdependência se torna visível e centrada. Ao estudar tópicos e desenvolver habilidades acadêmicas, professores e estudantes também aprendem uns sobre os outros e podem se comprometer com os cuidados uns dos outros como uma experiência pública para o bem público em geral.

Criar o acesso coletivo como uma prática de cuidado coletivo molda o imperativo moral para a inclusão de forma um pouco diferente do que a pesquisa educacional normalmente captura. Embora existam pesquisas que ilustram resultados acadêmicos, sociais e de emprego positivos para jovens que são educados em ambientes escolares mais inclusivos (ver Hehir et al., 2016), uma prática focada na justiça da educação inclusiva não se baseia na promessa de produtividade (potencial) ou na independência/dependências específicas dos estudantes. Em vez disso, a oportunidade de experimentar cuidar e ser cuidado no contexto de uma comunidade de aprendizagem molda o envolvimento e a preparação dos jovens para exercer e levar adiante a vida democrática. Tronto (2013, p. 170) proporciona uma discussão sobre a necessidade de as sociedades atenderem de forma diferente ao cuidado como parte da criação da vida democrática. “O princípio inicial é este: agora temos as coisas ao contrário.” Continua ela:

A chave para viver bem, para todas as pessoas, é viver uma vida plena de cuidados, uma vida em que se é bem cuidado pelos outros quando se precisa, cuida-se bem de si mesmo e se tem espaço para cuidar de outras pessoas, animais, instituições e ideais que dão à vida seu significado particular. Uma sociedade verdadeiramente livre torna as pessoas livres para cuidar. Uma sociedade verdadeiramente igualitária oferece às pessoas oportunidades iguais de serem bem cuidadas e de se envolverem em relacionamentos de cuidado. Uma sociedade verdadeiramente justa não usa o mercado para esconder injustiças atuais e passadas. O propósito da vida econômica é apoiar o cuidado, e não o contrário. A produção não é um fim em si mesma; é um meio para o fim de viver tão bem quanto podemos. E em uma sociedade democrática, isso significa que todos podem viver bem – não apenas alguns.

Quando nos concentramos na função social que a escola exerce para permitir que os jovens aprendam sobre o mundo e sobre os outros, a importância das escolas para modelar a democracia, a equidade e o cuidado não pode ser subestimada. As políticas educacionais para a integração reconheceram os direitos dos jovens com deficiência à educação, reconhecendo assim sua cidadania e personalidade. O avanço da qualidade da educação fornecida deve agora ir além da

consideração dos direitos e em direção à justiça. Como uma virada para a criação de acesso coletivo como prática de cuidado e prática da justiça molda o ensino?

O Ensino Inclusivo como Criação de Acesso Coletivo

Muitas vezes os professores consideram seu trabalho como envolvendo elementos do cuidado ou localizam o cuidado como um traço pessoal que os leva a seguir uma carreira na educação (Goldstein; Lake, 2000). Os estudantes identificam o cuidado como uma qualidade importante que os professores demonstram e que contribui para o seu sucesso e engajamento na escola (Lavy; Naama-Ghanayim, 2020). Portanto, estender esses elementos já familiares de ensino e aprendizagem a uma prática de criação de cuidados coletivos para a educação inclusiva baseia-se nas percepções existentes de professores e estudantes. A atenção específica aos significados e à prática do cuidado é necessária na preparação do educador, no entanto, devido à ênfase “racionalista técnica” mais comum nas teorias cognitivas, na mensuração e na gestão da sala de aula que não envolvem a emocionalidade do ensino e não podem ser vistas de uma perspectiva moral ou ética (Campbell, 2008; O'Connor, 2008). Como Campbell (2008, p. 357) descreve,

Os processos de ensino como uma jornada interpessoal são muito mais matizados e em camadas do que o domínio dos currículos e técnicas pedagógicas pelo professor pode viabilizar plenamente. Os mistérios do ensino também exigem atenção aos intangíveis, e estes intangíveis são moral e eticamente infundidos...

Além disso, os entendimentos comuns sobre cuidado ou cuidado na educação realizada pelos professores podem não se transferir automaticamente para pedagogias relacionadas à deficiência e à educação inclusiva devido à maneira como as necessidades *especiais* e a educação *especial* refletem “a patologização da dependência, em vez da aceitação da dependência como uma parte normal da vida humana” (Kittay, 2002, p. 244). O que se segue é uma tentativa preliminar de reunir conceitos sobre cuidado e ensino para informar direções na preparação de educadores complementares aos estudos da deficiência. São eles: 1) Proporcionar que os professores elaborem o cuidado como uma prática de justiça; 2) Apoiar os professores na criação da comunidade de sala de aula de maneiras que facilitem a criação de acesso coletivo; e 3) Apoiar os professores a identificar, descrever e defender condições de trabalho justas que reconheçam o trabalho do cuidado como trabalho específico.

Proporcionar que os Professores Elaborem o Cuidado como uma Prática de Justiça

Uma primeira consideração importante na preparação de educadores para exercer a educação inclusiva através da criação de acesso coletivo é incentivar o exame de suas orientações existentes para o cuida-

do. Estudos sobre as orientações dos professores para o cuidado descrevem uma expectativa de que seu dever é se preocupar com o progresso acadêmico das crianças, bem como com seu bem-estar geral e que muitos acreditam que cuidar e ensinar são traços naturais ou instintivos que informam um chamado para se tornarem educadores (Barber, 2002; Goldstein; Lake, 2000). Essas crenças, embora simplificadas demais, descrevem Goldstein e Lake (2000, p. 871), “são um poderoso ponto de partida para o diálogo produtivo e educativo” sobre o qual os formadores de professores podem se embasar. Existem diferentes orientações para o cuidado que incluem se preocupar “com” uma pessoa e ter interesse por seu bem-estar ou se preocupar “com” um problema ou questão como motivação para agir. Oferecer cuidados a outra pessoa para fomentar seu desenvolvimento ou atender às suas necessidades é mais íntimo e muitas vezes tem sido descrito como embasado em atos de cuidado materno e feminilizado que respondem e fortalecem os relacionamentos. As motivações para se preocupar com os outros e cuidar dos outros podem se relacionar com obrigação, dever, benevolência, amor e justiça. Os teóricos da ética do cuidado consideram os variados entendimentos sobre o cuidado e o trabalho do cuidado e como as crenças sobre eles influenciam a natureza das relações de cuidado, as positionalidades da pessoa que recebe cuidado (cuidada) e da pessoa que presta cuidado (cuidador) e como as sociedades respondem pela dependência e cuidado humanos em seus sistemas econômicos, políticos e sociais.

Kittay (2001) aponta que a palavra cuidado é multifacetada e é um trabalho, uma atitude e uma virtude.

Como trabalho, é o trabalho de manter a nós mesmos e aos outros quando estamos em uma condição de necessidade. É mais notado em sua ausência, mais necessário quando pode ser menos recíproco. Como atitude, o cuidado denota um vínculo positivo, afetivo e investimento no bem-estar do outro.

Ela ressalta que o trabalho de cuidar pode ser prestado na ausência de um vínculo emocional ou investimento específico no bem-estar da pessoa sob cuidados de quem cuida. Para as crianças nas escolas, o trabalho do cuidado de um professor pode significar criar um ambiente seguro e reconhecer e atender às necessidades dos estudantes por ajuda acadêmica e levar em consideração seu bem-estar geral. Na ausência de uma atitude de cuidado, um professor pode não considerar, por exemplo, os desejos específicos e os objetivos pessoais expressos ou mantidos por crianças individuais ou não o levar a questionar suas práticas e se elas são otimizadas para as crianças especificamente sob sua responsabilidade. Kittay descreve ainda que uma prática virtuosa de cuidado (ou *bom* cuidado) requer uma atitude na qual as ações de quem cuida respondem à pessoa sob cuidados e se concentram nos interesses e agenciamento do cuidado dela, mesmo quando isso pode ser difícil ou desvantajoso para aquele que cuida. Para Noddings (2013, p. 22),

Cuidar envolve sair do próprio quadro de referência pessoal para o do outro. Quando cuidamos, consideramos o ponto de vista do outro, suas necessidades objetivas e o que espera de nós. Nossa

atenção, nosso envolvimento mental está na pessoa sob cuidados, não em nós mesmos. Nossas razões para agir, então, têm a ver tanto com os desejos e vontades do outro quanto com a situação.

Noddings (1984) descreve o envolvimento, o compromisso e o deslocamento motivacional como um conjunto de atividades que os professores realizam como pedagogia do cuidado. O envolvimento é fundamental para iniciar uma relação de cuidado. Os professores buscam compreender as identidades e as experiências de vida dos estudantes, expressar valorização para eles e aceitar seus sentimentos e necessidades como parte integrante da comunidade escolar e seu trabalho educacional. O compromisso reflete uma atitude de cuidado através da qual a manutenção da relação de cuidado é priorizada, cultivando comunicação e intercâmbio autênticos e contínuos para avaliar e tomar medidas para garantir que os estudantes continuem a se sentir valorizados, aceitos e apoiados. O deslocamento motivacional caracteriza a relação de cuidado, pois o professor (aquele que cuida) é capaz de aceitar, valorizar e agir com as necessidades sentidas e expressas dos estudantes e os melhores interesses como a principal preocupação. A concepção de pedagogia do cuidado de Noddings enfatiza a reciprocidade, o que significa que caracterizar a prática educativa como *cuidado* significa que os estudantes (pessoas sob cuidados) indicam sua receptividade ao cuidado oferecido pelo professor (aquele que cuida); em outras palavras, uma pedagogia do cuidado não é realizada até que a pessoa sob cuidados reconheça e aceite as formas de cuidado que estão sendo prestadas ou oferecidas. Esse requisito medeia a inclinação dos adultos a agir de maneiras que eles percebem como benéficas para as crianças, mas que não são recebidas como tal por eles. Assim, Noddings oferece passos explícitos que os educadores podem dar para se envolverem em cuidados baseados em relações com atenção ao agenciamento e às perspectivas das pessoas sob cuidados (estudantes), o que se alinha bem com a noção de cuidado virtuoso de Kittay.

Os professores podem ser preparados para identificar as variadas orientações para o cuidado que possuem e que podem desenvolver para se tornarem educadores inclusivos. As recomendações de Noddings (2013) fornecem um conjunto de ações que os educadores podem aprender e praticar para desenvolver a pedagogia do cuidado à medida que desenvolvem filosofias da prática educacional centradas nos estudantes em sua totalidade e com atenção a suas vidas emocionais no ensino e na aprendizagem. Enquanto a maioria dos professores se esforça para iniciar o ano letivo conhecendo seus estudantes e estabelecendo regras ou normas sobre como trabalhar em conjunto e quais ações ou comportamentos são esperados na escola, o desafio de priorizar a pedagogia do cuidado e seus requisitos pode entrar em conflito com as demandas de um currículo padronizado. Como os estudos mostraram, no entanto, os ambientes de aula baseados no cuidado permitem que os estudantes assumam riscos e se envolvam na aprendizagem. Os esforços para criar relacionamentos de confiança e cuidado provavelmente melhoram a aprendizagem e vale

a pena proporcionar tempo nas aulas para cultivá-los e dar continuidade ao longo do ano.

Criar uma Comunidade de Sala de Aula

À medida que os professores aprendem a conceituar o cuidado no ensino como trabalho, atitude e virtude, eles podem incorporar o cuidado a uma prática de pedagogia inclusiva. Criar acesso coletivo torna o trabalho de cuidar uma parte do dia letivo visível, orientada para a comunidade e educativa. Geralmente as crianças pequenas têm uma reunião matinal e uma reunião de encerramento de fim de dia como parte do cronograma escolar. Este tempo pode ser usado para estabelecer um diálogo para construir uma comunidade de classe e pode ser prontamente focado em ensinar e incentivar os estudantes a identificarem e nomearem emoções, necessidades, interesses, identidades e experiências que moldam suas vidas na escola. Seguindo as descrições de Mingus (2010) e Piepzna-Samarasinha (2019) sobre a criação de redes de acesso coletivo e cuidado coletivo, professores e estudantes podem aprender a identificar e descrever as necessidades deles e dos outros, ouvir atentamente as descrições e sugestões dos outros e gerar maneiras pelas quais a escola, o professor e o apoio e assistência dos colegas podem atender a essas necessidades em curto ou longo prazo. O desenho dos processos de criação de acesso coletivo responde ao apelo de Hernández-Saca (2019, p. 11) para

[...] o desenvolvimento de uma pedagogia crítica informada por conhecimento, emoções, sentimentos, afeto e ser do estudante, a fim de humanizar a relação professor-aluno para a coconstrução de narrativas pessoais, estruturais e políticas e o desenvolvimento humano e identitário com base neles.

Desenvolver ações a partir do diálogo significa que elas serão variáveis, situadas e singulares, o que é uma abordagem diferente para a comunidade em sala de aula do que ter um foco principal em conformidade e disciplina. Outra mudança no foco na criação de acesso coletivo é uma ampliação do planejamento e da ação em torno da necessidade e da inclusão, distante de um foco exclusivo no professor e na equipe de educação especial. Como parte da inclusão, podemos cultivar uma comunidade de estudantes que reconheça a interdependência e a necessidade mútua à medida que aprendem a considerar a si mesmos e aos outros com um espírito de cuidado. Tais lições na escola prometem moldar modos de vida com mais cuidados além da escola. Hughes et al. (2005, p. 3) descreve,

O conceito de interdependência chama a atenção para as maneiras pelas quais a necessidade mútua é incorporada em atividades de cuidado e responsabilidades de cuidado. Não só é provável que todos nós precisemos de ajuda, apoio e cuidados de vários tipos em diferentes pontos do curso da vida, mas também que certos tipos de necessidade e cuidados continuem em grande parte ausentes da discussão (por exemplo, as necessidades de homens adultos que estão doentes ou incapacitados).

Ao construir a educação para o cuidado nas escolas e torná-la uma atividade comunitária que ocorre regularmente, somos capazes de apoiar uma nova geração para praticar e enxergar o diálogo sobre todos os tipos de necessidades e cuidados para todas as pessoas como parte da vida pública. Conectar o trabalho comum de construção da comunidade nas salas de aula à inclusão tem o potencial de desestigmatizar a deficiência, centrar a pedagogia nos estudantes e gerar abordagens criativas para organizar o ensino. Além da literatura sobre a ética do cuidado no ensino, existem vários marcos educacionais compatíveis com a criação de acesso coletivo que podem fornecer orientações para formadores de professores e educadores.

Criar acesso coletivo é uma prática embasada no cuidado de colocar e resolver problemas. Por depender do diálogo e da comunicação, os educadores podem se beneficiar da exploração de muitas maneiras pelas quais as crianças podem se comunicar. As abordagens para gerar diálogo incluem falar, bem como escrever, digitar, desenhar, dançar, cantar, tirar fotos, criar conteúdo digital, usar línguas de sinais, gesticular, apontar, compartilhar vídeos ou coisas favoritas e assim por diante (ver Gallas, 1994). Os educadores também podem encontrar orientação para envolver os jovens na comunicação sobre suas identidades e experiências na literatura educacional que descreve amplamente as pedagogias críticas. Mais especificamente, estudos sobre pesquisa-ação participativa com jovens (YPAR) fornecem exemplos e orientações sobre como envolver os jovens na identificação de injustiças e na ação para efetuar mudanças. Estudos que utilizam esses métodos ilustram que os jovens são capazes de dialogar, trabalhar em comunidade e assumir a responsabilidade de agir (ver Rubin et al., 2017; Serriere, 2014; Shultz, 2017; Shultz, 2018). Esses métodos são especialmente educativos quando a criação de acesso coletivo gera entendimentos de necessidades que exigem ação escolar e administrativa ou comunitária mais ampla para serem abordadas.

Pensar com os estudos da deficiência indica o uso de modelos sociais de deficiência para orientar entendimentos e ações em relação à capacidade/deficiência. Isso significa que a ênfase é colocada em práticas que visam reduzir as barreiras à aprendizagem e melhorar a acessibilidade ao currículo e ao ensino. Professores e estudantes podem enriquecer o diálogo produzido por meio do processo de problematização e resolução de problemas de criação de acesso coletivo, aprendendo e tomando consciência das ações que os outros tomarão. Para orientação, formadores de professores e educadores podem se preparar familiarizando-se com linhas de pensamento compatíveis. Alguns incluem abordagens de equidade para o design universal para a aprendizagem (ver Mascio et al., 2023) e pedagogias culturalmente sustentáveis que são informadas pelo amor radical (ver Paris; Alim, 2017; Waitoller; King Thorius, 2023). O amor radical, emanado da pedagogia crítica (Freire, 1970) e do pensamento feminista negro e da educação para a justiça (hooks, 2001), refere-se ao desejo de engajar e centralizar outros modos de ser (ver Yang, 2023, para uma síntese concisa), o que é importante para criar acesso coletivo. É fundamental

que os educadores que buscam se envolver na criação de acesso coletivo se preparem para discutir e fazer valer o valor da deficiência e das pessoas com deficiência e o significado de aliança (Baglieri; Lalvani, 2019; Forber-Pratt; Minotti, 2023). Cunhadas por Mitchell, Snyder e Ware (2014), as cripistemologias curriculares centralizam a deficiência como uma força produtiva e criativa para o ensino e a aprendizagem. Experiências e representações de deficiência são apresentadas no currículo com atenção à análise crítica dos significados de capacidade/deficiência e como diferentes representações culturais influenciam nossas crenças e suposições sobre capacidade, deficiência e pessoas com deficiência. Embora a criação de acesso coletivo possa ser buscada com foco na comunidade de sala de aula, há amplos exemplos de como a inclusão também pode ser expandida no conteúdo curricular.

Reconhecer o Cuidado como Trabalho

Um terceiro elemento do desenvolvimento da educação inclusiva através da criação de acesso coletivo é reconhecer o trabalho emocional de cuidar e ensinar com pedagogias de cuidado. Pesquisas ilustram o trabalho de cuidar que está embutido no trabalho dos educadores. Por exemplo, Ismael et al. (2021, p. 3) apontam,

Como as especificidades do trabalho do cuidado não estão articuladas em nossos contratos ou em nossas descrições de trabalho em nossa escola, e como pertence a uma categoria de trabalho que tradicionalmente não é remunerada ou é mal remunerada, é fácil enquadrá-lo como trabalho "extra", que alguns trabalhadores da educação optam por realizar – em vez do trabalho "real" que todos nós temos que fazer.

Refletindo o reconhecimento de Kittay (2001) de que existem diferenças entre realizar o trabalho do cuidado e oferecer *bons* cuidados, a discussão de Ismael et al. chama a atenção para a probabilidade de que o trabalho do cuidado qualificado dos educadores seja amplamente subvalorizado. Isso é consistente com as condições do trabalho do cuidado em todos os setores, que tende a ser desproporcionalmente realizado por mulheres e membros de grupos minoritários, e é sub-remunerado ou não reconhecido quando prestado em casa. Kittay, juntamente com os defensores da ética do cuidado, argumenta que reconhecer a universalidade da dependência caracteriza a necessidade de prestar um bom cuidado. As sociedades, então, devem valorizar quem recebe os cuidados e quem os presta, remunerando suficientemente os profissionais do cuidado para permitir que prestem bons cuidados aos outros, ao mesmo tempo em que cuidam de si mesmos e de suas próprias famílias. Ismael (2021, p. 8) relata as descrições dos professores sobre as necessidades de continuar seu trabalho de cuidado, incluindo “mais tempo para cuidar, menos trabalho e melhor remuneração”. “A experiência avassaladora e negativa do trabalho de cuidado”, explicam, “é criada não pelo trabalho em si [...] mas pelas condições em que é realizado”.

Existem indicações muito claras do que as sociedades e os sistemas escolares podem fazer para apoiar a educação e os educadores que realizam o trabalho de ensinar, o que inclui a prestação de *bons* cuidados. Proporcionar aos professores mais tempo para cuidar pode ser realizado ao criar mais intervalos e tempo de preparação no dia letivo, o que também pode incluir tempo para colaborar e consultar outros educadores. O tempo e o trabalho também podem ser maximizados mantendo as turmas pequenas. Turmas menores podem permitir que os educadores passem mais tempo com estudantes individuais e tornem o ambiente geral da classe mais propício para cultivar relacionamentos de cuidado. Isso é especialmente significativo para a educação inclusiva; se a proposição tem sido de que turmas menores são uma característica da educação especial, então podemos levar essa ideia adiante na educação inclusiva. Finalmente, é bastante claro que o salário dos professores afeta seu bem-estar e capacidade de prestar *bons* cuidados. Muitas sociedades subvalorizam e sub-remuneram os profissionais do cuidado e os educadores, e os sistemas que buscam melhorias e reformas devem examinar a remuneração dos professores como parte desse trabalho.

Conclusão

O objetivo deste ensaio foi descrever como o projeto global de educação inclusiva pode avançar, considerando como a ética do cuidado e os entendimentos sobre o trabalho do cuidado podem informar as escolas. As implicações para os educadores que buscam adotar uma orientação de estudos da deficiência para a prática educacional inclusiva através de uma lente de cuidado incluem o foco no cuidado como um conjunto definível de ações e atitudes focadas na justiça, em vez de um traço pessoal. A criação de acesso coletivo baseia-se especificamente na sabedoria das pessoas com deficiência para enfatizar a capacidade da comunidade de nomear necessidades situadas e identificar e adotar coletivamente a acessibilidade e a inclusão. Considerando que os sistemas que criaram educação especial para lidar com a deficiência/incapacidade enfatizam a necessidade de apoio e serviços especializados e profissionais, a criação de acesso coletivo capacita as pessoas com deficiência a nomear e direcionar as maneiras pelas quais os membros de uma comunidade de cuidado podem ajudar uns aos outros. Para ser clara, no entanto, a prática da educação inclusiva como criação de acesso coletivo destina-se a capacitar estudantes e professores a trabalharem juntos para construir práticas de classe inclusivas, em vez de delegar o trabalho e pensar no acesso apenas à educação especial. Não é uma sugestão de que a inclusividade seja um trabalho que pode ser realizado sem recursos. De fato, uma exigência de orientar a educação com uma ética de cuidado é que os recursos sejam aumentados – em remuneração, tempo e carga de trabalho reduzida – para permitir que os professores maximizem seu envolvimento no trabalho de cuidado. A educação inclusiva requer investimento em mudanças. Quando entendemos as escolas como parte da ampla função social e cultural das sociedades, pode-

mos vê-las imbuídas do dever moral de cuidar dos jovens e capacitá-los a construir um mundo cada vez mais solidário e justo.

Recebido em 9 de abril de 2024
Aprovado em 11 de junho de 2024

Referências

- AGRAN, Martin; JACKSON, Lewis; KURTH, Jennifer A. *et al.* Why Aren't Students with Severe Disabilities Being Placed in General Education Classrooms: Examining the Relations Among Classroom Placement, Learner Outcomes, and Other Factors. **Research and Practice for Persons with Severe Disabilities**, v. 45, n. 1, p. 4–13, 2020.
- ANNAMMA, Subini Ancy; CONNOR, David; FERRI, Beth. Dis/ability critical race studies (DisCrit): theorizing at the intersections of race and dis/ability. **Race Ethnicity and Education**, v. 16, n. 1, p. 1-31, 2013.
- BAGLIERI, Susan; LALVANI, Priya. **Undoing ableism**: Teaching about disability in K-12 classrooms. New York City: Routledge, 2019.
- BAPTISTA, Claudio Roberto. Public policy, special education and schooling in Brazil. **Educação e Pesquisa**, v. 45, p. e217423, 2019.
- BARTON, Len. **Inclusive education and teacher education**. New York City: Institute of Education; University of London, 2003.
- BROWN, Lydia XZ; DICKENS, Brianna; GRAY-GARCIA, Tiny Lisa *et al.* (Re) centering the Knowledge of Disabled Activists, Poverty Scholars, and Community Scholars of Color to Transform Education. **Disability Studies Quarterly**, v. 43, n. 1, 2023.
- CAMPBELL, Elizabeth. The Ethics of Teaching as a Moral Profession. **Curriculum Inquiry**, v. 38, n. 4, p. 357-385, 2008.
- CHRYSTOSTOMOU, Marianna; SYMEONIDOU, Simoni. Education for disability equality through disabled people's life stories and narratives: working and learning together in a school-based professional development programme for inclusion. **European Journal of Special Needs Education**, v. 32, n. 4, p. 572-585, 2017.
- DANFORTH, Scot; CONNOR, David J. Considering Inclusive Education through the Independent Living Movement: Lessons for Improvement? **The Educational Forum**, v. 84, n. 4, p. 325-339, 2020.
- EREVELLES, Nirmala. Educating unruly bodies: Critical pedagogy, disability studies, and the politics of schooling. **Educational theory**, v. 50, n. 1, p. 25-47, 2000.
- EREVELLES, Nirmala; GRACE, Elizabeth J.; PAREKH, Gillian. Disability as meta curriculum: Ontologies, epistemologies, and transformative praxis. **Curriculum Inquiry**, v. 49, n. 4, p. 357-372, 2019.
- FERRI, Beth A. *Integrazione scolastica*: on not having all of the answers – a response to Anastasiou, Kauffman and Di Nuovo. **European Journal of Special Needs Education**, v. 30, n. 4, p. 444-447, 2015.
- FERRI, Beth A.; CONNOR, David J. **Reading resistance**: Discourses of exclusion in desegregation & inclusion debates. New York City: Peter Lang, 2006.

FORBER-PRATT, Anjali J.; MINOTTI, Bradley J. (authors of the chapter). Disabled lives: Worthiness and identity in an ableist society. In: WAITOLLER, Frederico R.; KING THORIUS, Kathleen A. (Ed.). **Sustaining Disabled Youth: Centering Disability in Asset Pedagogies**. New York: Teachers College Press, 2023. P. 1-16.

FOUCAULT, Michel. **Madness and civilization: A history of insanity in the age of reason**. Trans.: R. Howard. New York: Vintage Books, 1965.

FOUCAULT, Michel. **The Birth of the Clinic**. New York: Routledge, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogy of the oppressed**. Trans.: MB Ramos. New York: Continuum, 1970.

FRIEND, Marilyn; COOK, Lynne; HURLEY-CHAMBERLAIN, DeAnna *et al.* Co-Teaching: An Illustration of the Complexity of Collaboration in Special Education. **Journal of Educational and Psychological Consultation**, v. 20, n. 1, p. 9-27, 2010.

GALLAGHER, Deborah J. Neutrality as a Moral Standpoint, Conceptual Confusion and the Full Inclusion Debate. **Disability & Society**, v. 16, n. 5, p. 637-654, 2001.

GALLAS, Karen. **The languages of learning: How children talk, write, dance, draw, and sing their understanding of the world**. New York: Teachers College Press, 1994.

GOLDSTEIN, Lisa S.; LAKE, Vickie E. "Love, love, and more love for children": Exploring preservice teachers' understandings of caring. **Teaching and Teacher Education**, v. 16, n. 8, p. 861-872, 2000.

GRAHAM, Linda J.; SLEE, Roger. An Illusory Interiority: Interrogating the discourse/s of inclusion. **Educational Philosophy and Theory**, v. 40, n. 2, p. 277-293, 2008.

GREENSTEIN, Anat. **Radical inclusive education: Disability, teaching and struggles for liberation**. New York City: Routledge, 2015.

GRINDAL, Todd; SCHIFTER, Laura A.; SCHWARTZ, Gabriel *et al.* Racial differences in special education identification and placement: Evidence across three states. **Harvard Educational Review**, v. 89, n. 4, p. 525-553, 2019.

HARRY, Beth; KLINGNER, Janette. **Why are so many students of color in special education?: Understanding race and disability in schools**. New York City: Teachers College Press, 2022.

HARRY, Beth; OCASIO-STOUTENBURG, Lydia. **Meeting families where they are: Building equity through advocacy with diverse schools and communities**. New York City: Disability, Culture, and Equity, 2020.

HEHIR, Thomas; GRINDAL, Todd; FREEMAN, Brian *et al.* A Summary of the Evidence on Inclusive Education. **Abt Associates**, 2016.

HERNÁNDEZ-SACA, David I. Youth at the Intersections of Dis/ability, Other Markers of Identity, and Emotionality: Toward a Critical Pedagogy of Student Knowledge, Emotion, Feeling, Affect, and Being. **Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education**, v. 121, n. 13, p. 1-16, 2019.

HERNÁNDEZ-TORRANO, Daniel; SOMERTON, Michelle; HELMER, Janet. Mapping research on inclusive education since Salamanca Statement: a bibliome-

tric review of the literature over 25 years. **International Journal of Inclusive Education**, v. 26, n. 9, p. 893-912, 2022.

hooks, bell. **All about love**: New visions. 2000.

HUGHES, Bill; MCKIE, Linda; HOPKINS, Debra *et al.* Love's Labours Lost? Feminism, the Disabled People's Movement and an Ethic of Care. **Sociology**, v. 39, n. 2, p. 259-275, 2005.

ISMAEL, Julia; LAZZARO, Althea Eannace; ISHIHARA, Brianna. It Takes Heart. **The Radical Teacher**, n. 119, p. 30-40, 2021.

KITTAY, Eva Feder. When caring is just and justice is caring: Justice and mental retardation. **Public Culture**, v. 13, n. 3, p. 557-579, 2001.

KITTAY, Eva. Loves Labor Revisited. **Hypatia**, v. 17, n. 3, p. 237-250, 2002.

LALVANI, Priya; HALE, Chris. Squeaky wheels, mothers from hell, and CEOs of the IEP: Parents, privilege, and the "fight" for inclusive education. **Understanding and Dismantling Privilege**, v. 5, n. 2, p. 21-41, 2015.

LAVY, Shiri; NAAMA-GHANAYIM, Eman. Why care about caring? Linking teachers' caring and sense of meaning at work with students' self-esteem, well-being, and school engagement. **Teaching and Teacher Education**, v. 91, p. 103046, 2020.

LEONARDO, Zeus; BRODERICK, Alicia A. Smartness as Property: A Critical Exploration of Intersections Between Whiteness and Disability Studies. **Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education**, v. 113, n. 10, p. 2206-2232, 2011.

LINTON, Simi. **Claiming disability**: Knowledge and identity. New York City: NyU Press, 1998.

MASCIO, Bryan; FORNAUF, Beth; GRAVEL, Jenna W. *et al.* In Service of Equity? Exploring Universal Design for Learning's Transformative Potential. **Multiple Voices: Disability, Race, and Language Intersections in Special Education**, v. 23, n. 2, p. 1-6, 2023.

MCRUER, Robert. Compulsory able-bodiedness and queer/disabled existence. **The disability studies reader**, v. 3, p. 383-392, 2010.

MEYER, Anne; ROSE, David H.; GORDON, David. **Universal design for learning: Theory and practice**. CAST, 2014.

MIGLIARINI, Valentina; ELDER, Brent C. (Ed.). **The Future of Inclusive Education**. Cham: Springer Nature Switzerland, 2023.

MINGUS, Mia. Reflections from Detroit: Reflections On An Opening: Disability Justice and Creating Collective Access in Detroit. **INCITE Blog**, 2010, August 23. Available at: <http://inciteblog.wordpress.com/2010/08/23/reflections-from-detroit-reflections-on-an-opening-disability-justice-and-creating-collective-access-in-detroit/>. Accessed on: 5 March 2024.

MITCHELL, David T.; SNYDER, Sharon L.; WARE, Linda. "[Every] Child Left Behind": Curricular Cripistemologies and the Crip/Queer Art of Failure. **Journal of Literary & Cultural Disability Studies**, v. 8, n. 3, p. 295-313, 2014.

MOONEY, Jonathan. **Normal sucks**: How to live, learn, and thrive, outside the lines. New York City: Henry Holt and Company, 2019.

MORRIS, Jenny. Impairment and disability: Constructing an ethics of care that promotes human rights. *Hypatia*, v. 16, n. 4, p. 1-16, 2001.

NODDINGS, Nel. **Caring**: A relational approach to ethics and moral education (updated). Berkeley: University of California Press, 2013. (Original work published 1984).

O'CONNOR, Kate Eliza. "You choose to care": Teachers, emotions and professional identity. *Teaching and teacher education*, v. 24, n. 1, p. 117-126, 2008.

OLIVER, Michael; BARNES, Colin. **The new politics of disablement**. New York City: Bloomsbury Publishing, 2012.

PARIS, Django; ALIM, H. Samy. **Culturally sustaining pedagogies**: Teaching and learning for justice in a changing world. New York City: Teachers College Press, 2017.

PIEPZNA-SAMARASINHA, Leah Lakshmi. **Care work**: Dreaming disability justice. Vancouver, B.C.: Arsenal Pulp Press, 2018.

REID, D. Kim; VALLE, Jan Weatherly. The Discursive Practice of Learning Disability: Implications for Instruction and Parent-School Relations. *Journal of Learning Disabilities*, v. 37, n. 6, p. 466-481, 2004.

REYHNER, Jon; EDER, Jeanne. **American Indian education**: A history. Normal: University of Oklahoma Press, 2017.

RUBIN, Beth C.; AYALA, Jennifer; ZAAL, Mayida. Authenticity, aims and authority: Navigating youth participatory action research in the classroom. *Curriculum Inquiry*, v. 47, n. 2, p. 175-194, 2017.

SAUER, Janet Story; JORGENSEN, Cheryl M. Still caught in the continuum: A critical analysis of least restrictive environment and its effect on placement of students with intellectual disability. *Inclusion*, v. 4, n. 2, p. 56-74, 2016.

SCHULTZ, Brian D. **Teaching in the cracks**: Openings and opportunities for student-centered, action-focused curriculum. New York City: Teachers College Press, 2017.

SCHULTZ, Brian D. **Spectacular things happen along the way**: Lessons from an urban classroom. New York City: Teachers College Press, 2018.

SCHWEIK, Susan M. **The Ugly Laws**: Disability in Public. New York City: New York University Press, 2009.

SERRIERE, Stephanie C. The Role of the Elementary Teacher in Fostering Civic Efficacy. *The Social Studies*, v. 105, n. 1, p. 45-56, 2014.

SKELTON, Seena. Cultivating positive racial-ethnic-disability identity: Opportunities in education for culturally sustaining practices at the intersection of race and disability. In: WAITOLLER, Frederico R.; KING THORIUS, Kathleen A. (Ed.). **Sustaining Disabled Youth**: Centering Disability in Asset Pedagogies. New York: Teachers College Press, 2023. P. 17-30.

SKRTIC, Thomas. The special education paradox: Equity as the way to excellence. *Harvard educational review*, v. 61, n. 2, p. 148-207, 1991.

TAYLOR, Steven J. Caught in the Continuum: A Critical Analysis of the Principle of the Least Restrictive Environment. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, v. 13, n. 1, p. 41-53, 1988.

TAYLOR, Steven J. Caught in the Continuum: A Critical Analysis of the Principle of the Least Restrictive Environment. **Research and Practice for Persons with Severe Disabilities**, v. 29, n. 4, p. 218-230, 2004.

TEFERA, Adai A.; ARTILES, Alfredo J.; KRAMARCZUK VOULGARIDES, Catherine *et al.* The Aftermath of Disproportionality Citations: Situating Disability-Race Intersections in Historical, Spatial, and Sociocultural Contexts. **American Educational Research Journal**, v. 60, n. 2, p. 367-404, 2023.

TOMLINSON, Carol Ann. **The differentiated classroom**: Responding to the needs of all learners. New York City: ASCD, 2014.

TRENT, James. **Inventing the feeble mind**: A history of intellectual disability in the United States. Oxford, England: Oxford University Press, 2016.

TRONTO, Joan C. **Caring democracy**: Markets, equality, and justice. New York City: NYU Press, 2013.

UDITSKY, Bruce; HUGHSON, Elizabeth. Inclusive Postsecondary Education—An Evidence-Based Moral Imperative. **Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities**, v. 9, n. 4, p. 298-302, 2012.

VARENNE, Hervé; MCDERMOTT, Ray. **Successful failure**: The school America builds. New York: Routledge, 2018.

VIEIRA, Alexandro Braga; RAMOS, Ines de Oliveira. Dialogues between Boaventura de Sousa Santos, special education and curriculum. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 1, p. 131-151, 2018.

VOULGARIDES, Catherine. **Does compliance matter in special education?:** IDEA and the hidden inequities of practice. New York: Teachers College Press, 2018.

WAITOLLER, Federico R.; KING THORIUS, Kathleen (Ed.). **Sustaining disabled youth**: Centering disability in asset pedagogies. New York: Teachers College Press, 2023.

WALKER, Vanessa Siddle. Second-class integration: A historical perspective for a contemporary agenda. **Harvard Educational Review**, v. 79, n. 2, p. 269-284, 2009.

WARE, Linda. **Ideology and the politics of (in)exclusion**. New York: Peter Lang, 2004.

YANG, Ariana. Sib Hlub Sib Pab as Cultural Capital: Community Cultural Wealth, Radical Love, and a HMoob Language Teacher's Determination. **Journal of Southeast Asian American Education and Advancement**, v. 18, n. 2, Article 6, 2023.

Susan Baglieri é professora no Departamento de Ensino e Aprendizagem da Montclair State University. Ela possui um Ed.D. em Currículo e Ensino pelo Teachers College, Columbia University (Nova York, 2008). Ela é dedicada à formação de professores e realiza pesquisas em educação inclusiva e estudos sobre deficiência.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0468-3710>

E-mail: baglieris@montclair.edu

Disponibilidade dos dados da pesquisa: o conjunto de dados de apoio aos resultados deste estudo está publicado no próprio artigo.

Editora responsável: Carla Karnoppi Vasques

