



[Atribuição BB CY 4.0](#)

REFLEXÕES SOBRE UM CASO DE INJUSTIÇA SOCIAL: A TENSÃO ENTRE ALTERIDADES COM DEFICIÊNCIA E A ESTRUTURA EDUCACIONAL

Caio Antonio de Lima¹

Resumo

O artigo se vale de um caso de opressão à criança autista veiculado pelas mídias jornalísticas locais para o desenvolvimento de uma reflexão crítica voltada às condições reais de produção e perpetuação da injustiça social na estrutura educacional para com a diversidade, com enfoque nas alteridades que constituem as pessoas com deficiência. Como embasamento teórico, utiliza-se autores que se valem da Teoria Crítica do Direito e de perspectivas inclusivas da educação, como forma de demonstrar que a educação e a normatividade, em suas configurações atuais, regulam a sociedade para demarcar individualidades de maneira pouco equitativa, em lógica meritocrática e assistencialista. Em dimensão propositiva, discorre-se sobre as possibilidades de efetivação da educação inclusiva admitindo a criticidade da lei e as relações de formação continuada dos profissionais da escola.

Palavras-chave

¹ Estudante de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto – FFCLRP/USP. Bolsista financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. E-mail: caio.antonio.lima@usp.br

Justiça social; Educação; Educação inclusiva; Diversidade.

Recebido em: 06/09/2023

Aprovado em: 21/12/2023

204

REFLECTIONS ON A CASE OF SOCIAL INJUSTICE: THE TENSION BETWEEN ALTERITIES WITH DISABILITIES AND THE EDUCATIONAL STRUCTURE

Abstract

The article uses a case of oppression of autistic children publicized by local journalistic media to develop a critical reflection focused on the real conditions of production and perpetuation of social injustice in the educational structure on diversity, with a focus on the alterities that constitute people with disabilities. As a theoretical basis, the Critical Theory of Law and inclusive perspectives of education are used, as a way of demonstrating that education and normativity, in their current configurations, regulate society to demarcate individualities in an inequitable way, in a meritocratic logic and assistant. In a propositional dimension, it discusses the possibilities of implementing inclusive education, admitting the criticality of the law and the relations of continuing education of school professionals.

205

Keywords

Social justice; Education; Inclusive education; Diversity.

Apresentando um caso de opressão à criança autista

O caso utilizado como base para a produção das reflexões nesta escrita, mesmo que escape do conhecimento a nível nacional por ocorrer em uma localidade do interior do estado de São Paulo, passa a ser do conhecimento da pessoa pesquisadora que elabora esta argumentação a partir do momento em que o vínculo entre Universidades públicas e educação pública se firmam, considerando as aproximações entre municípios do interior e as instituições públicas de Ensino Superior através de programas de extensão/aperfeiçoamento pedagógico em Educação.

O município de Pirassununga, interior de São Paulo, se apresenta como um dos vários municípios que integram uma rede de parcerias de formação de professores e coordenadores pedagógicos que estabelece um vínculo baseado no desenvolvimento curricular a partir do contato entre os sujeitos do “chão da escola” e os sujeitos “da Universidade”.

No início do ano de 2023, todos os sujeitos desta relação se chocaram com a notícia veiculada nas mídias jornalísticas locais: “Polícia Civil de Pirassununga indícia professora e auxiliares de creche por maus tratos à criança autista” (POLÍCIA, 2023). Um caso de desrespeito aos princípios curriculares em elaboração a partir de perspectivas progressistas, desrespeito aos documentos oficiais que regulamentam a educação em âmbito nacional e, acima de tudo, desrespeito aos direitos humanos. Expliquemos o caso.

As investigações acontecem em uma creche local onde, até o momento do processo, três mães/responsáveis legais de alunos de faixa etária correspondente ao intervalo de 2 à 4 anos de idade, relatam os maus-tratos às crianças por parte do corpo de funcionários da instituição. As queixas e boletins de ocorrência registrados revelam que as crianças apresentavam, por diversas vezes, hematomas ao sair da creche, além de alterações de comportamento, como medo, irritabilidade, isolamento/silenciamento e traumas muito particulares (em relação ao toque e à presença em locais semelhantes à estrutura da escola, por exemplo).

A única mãe que não recusa identificação no momento dos relatos é mãe de uma menina de 2 anos de idade, diagnosticada com autismo nível 3. Esta

mãe ressalta que já desconfiava de alguma irregularidade na instituição escolar ao perceber o comportamento incomum da filha ao sair da creche no final do período e, dessa forma, inseriu um celular com gravador ativado na mochila da criança, de forma que os funcionários não percebessem a presença do aparelho. Os áudios obtidos se mostraram reveladores e comprovaram os maus-tratos. Das sete horas de gravação resultantes, é possível destacar alguns trechos que podem nos ser muito significativos nesse processo de reflexão.

Se tratando de três funcionárias - uma professora e duas auxiliares - não é possível distinguir as falas de cada funcionária, mas é possível identificar algumas situações em que a criança foi exposta, as quais delinearemos através de números, apenas a título de análises e admitindo que a opressão, neste caso, não se apresenta em ações isoladas, compõem atitudes frequentes.

Em todas as situações extraídas da gravação (PROFESSORA, 2023), a criança chora, inconsolável. Na situação 1, uma das funcionárias afirma que a trancaria no banheiro para não “ser obrigada” a ouvir o seu choro logo pela manhã. A mãe destaca suas suspeitas de que a filha era frequentemente trancada no banheiro ou em um “cercadinho” do lado exterior da sala de aula. Na continuidade do áudio é possível perceber que após as ameaças, a funcionária realmente coloca a menina no interior de um cômodo próximo e fecha a porta, perceptível através do choro abafado.

Na situação 2, destacamos um diálogo entre duas das funcionárias, onde afirmam acreditar que a menina é “louca”, sugerindo que suas ações são propositais ou mal intencionadas. Destaque para as falas: “ela é inteligente, ela não é autista”; “ela é louca” e “[...] não é autista, ela sabe o que faz” (PROFESSORA, 2023).

Essa situação tem desfecho na situação 3, onde uma outra funcionária se aproxima e, com a criança ainda em prantos, tenta assustá-la imitando um “bicho-papão”. Apontamos a descrição breve da passagem, indicando a fala da funcionária: “Eu vou pegar a [nome da criança], eu vou comer a [nome da criança], eu vou comer a [nome da criança]” [barulho de socos no armário] (PROFESSORA, 2023). Com as ações judiciais e investigações ainda em processo, funcionários e familiares da instituição de Educação Infantil continuam prestando depoimentos, até o momento da redação deste artigo.

Em suma, o objetivo geral desta escrita se relaciona à proposição de ações de superação do caso exposto, que não pode ser encarado como fato isolado, de forma a reforçar uma educação em perspectiva inclusiva pautada nos princípios da justiça social. Como objetivos específicos, e também constituindo discussões que compõem o desenvolvimento de nossa argumentação, prevemos demonstrar as disparidades entre a prática educacional mercadológica capitalista em relação às alteridades que compõem as salas de aula; desenvolver os conceitos de justiça/injustiça social, reconhecimento e esboçar as tensões entre igualdade e equidade; e, por fim, delinear um cenário que considere a importância das atitudes políticas que envolvem o repensar do direito e da educação.

A violação dos direitos

Assumimos uma posição prévia, correndo até mesmo os riscos de cairmos na obviedade, de que a situação descrita configura violação explícita dos direitos humanos. Os atos intragáveis, que configuram a “barbárie” (em um dos significados atuais e socialmente admitidos do termo, referente à crueldade), a negação da liberdade, do direito à educação e ignoram a proteção do outro, no caso, da criança, sob a proteção da lei, são inversamente proporcionais a toda e qualquer regulamentação ou legislação atualmente vigente, que, em suas constituições basilares, generalizam a exigência da não-opressão, da não-tirania e ressaltam o fundamento da justiça social.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1948), apresenta uma série de artigos que expressam os princípios de proteção legal aos sujeitos de direito com base em fundamentos de *igualdade que preveem equidade*. Poderíamos citar uma série desses artigos que nos contemplam em âmbito de discussão no direcionamento das reflexões do caso explicitado e reafirmam a sua série de irregularidades quanto aos direitos humanos, como os direitos de reconhecimento (artigo 6º), a proteção à tortura e a tratamentos cruéis (artigo 5º), o princípio do nascimento livre e igualdade em dignidade e direitos (artigo 1º) e, sendo válido salientar, o direito à educação apresentado no artigo 26º, que, dentre outras linhas de ação, prevê que “a educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do Homem e das liberdades fundamentais [...]” (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1948, p. 5).

Educar visando à plena expansão da personalidade humana é diretamente relacionável a práticas educacionais que estejam alinhadas a possibilitar que cada sujeito possa se apropriar das construções de sua sociedade, vistas sócio historicamente e, dessa forma, se desenvolva em uma configuração de personalidade democrática, para atuação plena em uma sociedade democrática, pautada em um conjunto de direitos (também tidos como construções da sociedade, a serem apropriados). Essa determinação mais abrangente de uma base educacional pode ser vislumbrada sob uma série de paradigmas pedagógicos variados (VIGOTSKI, 1991; DEWEY, 1979; SAVIANI, 2021; MOURA, 2017).

O que é pertinente encarar, para nossa análise de caso, volta-se à percepção de que o conceito de educação apresentado nos documentos legais e, conseqüentemente, admitido no campo do direito como o par dialético educação-direito, está diretamente atrelado ao conceito de *justiça social*. A educação surge em intersecção com o direito, tanto como garantia de igualdade em uma organização social que se orienta pela normatividade jurídica, quanto como um campo que passa a ser encarado como um recurso básico para uma perspectiva de bem-estar social.

Com finalidade de definir o conceito de justiça, acreditamos que a definição apresentada por Young (1990) seja assertiva quando se pensa no conceito considerando não só a sua legitimação, mas também as suas contradições e embates. Para Young, uma teoria da justiça que se pretenda universal, deve se pautar não só no conhecimento científico ou na execução metódica do conhecimento dado, mas deve considerar uma reflexão moral. Se pensamos em moral, conseqüentemente nos remetemos a um conjunto de valores construídos e estabelecidos por relações concretas e contextuais de sociedades e grupos sociais em convivência (HELLER, 2016).

Dessa forma, se o direito humano à educação é violado, sua análise ultrapassa a mera conferência da letra fria da lei (mesmo que esta esteja constituída como um norteador), pois é inevitável que “o caso” também seja cooptado por um conjunto de valores morais (e pela ética) de um contexto social específico. Têm-se, nesse aspecto, a percepção de que não há justiça na situação “escutada” (YOUNG, 1990), e evoca-se o seu antônimo, ou seja, existe uma situação de *injustiça social*.

No caso que denominamos como “opressão da criança com TEA”, a injustiça se faz presente tanto no não-exercício da construção sócio-histórica relacionada aos direitos humanos, quanto na observação das particularidades do caso que nos remetem a um contexto mais abrangente, de cunho semiótico e estrutural. Quando se retorna aos áudios das funcionárias e percebe-se que naquele contexto escolar, nas situações vivenciadas pela criança com deficiência, além de não se cumprir os aspectos básicos que prevêm a educação formal do sujeito - ora, se priva-se a criança em um “cercadinho” exterior à sala de aula, existe a privação total do processo de ensino-aprendizagem, já que nega-se o mais básico, interação e mediação - também se materializam situações danosas ao reconhecimento da identidade do próprio sujeito.

Nessa situação, nega-se educar, nega-se reconhecer e ainda oprime-se a criança a partir de suas individualidades, do seu “ser quem é”, negando-se também a sua liberdade nas mais diversas expressões do termo, da privação no banheiro à sua escuta. Se existe choro, existe tentativa de comunicação, e essa comunicação é desvalorizada e não compreendida.

Young (1990) amplia o seu conceito de justiça a partir do momento em que debruça-se sobre o conceito de *opressão*. Nessa linha de argumentação, a autora destaca que

a opressão consiste em processos institucionais sistemáticos que impedem que algumas pessoas aprendam e utilizem competências satisfatórias e expansivas em espaços socialmente reconhecidos [...] em processos institucionais que cerceiam a habilidade das pessoas de [...] se comunicar com os outros ou de expressar seus sentimentos. (YOUNG, 1990, p. 37).

Nos referimos então a um jogo de significados e relações interpessoais que se pautam no direito mas não encontram a sustentação adequada nas estruturas sociais a partir de uma perspectiva que contemple a diferença, a não-homogeneidade das próprias relações entre pessoas e as identidades vivas, reais. Dessa incompatibilidade, temos a opressão.

Honneth (2007), ao propor uma análise crítica das teorias da justiça, pensa historicamente na categoria do *reconhecimento*, e é através desse conceito que o autor nos dá mais indícios da importância de se pensar em alteridade na investigação (e crítica) jurídica. Recuperando algumas propostas iniciais do

hegelianismo, Honneth desenvolve um raciocínio que realoca a afirmação das identidades múltiplas no campo das lutas sociais, através da ideia da autoconsciência e pela busca constante, não neutra e nem amistosa, da estima social entre pares. Em linhas gerais, o sujeito em sociedade estabelece graus de reconhecimento cada vez mais exigentes e esse processo, admitindo desenvolvimento (social/interpessoal e individual), pressupõe o desenvolvimento ético desta sociedade. Em suma, as reivindicações pela afirmação e valorização da identidade são um mecanismo das interações que não podem estar alheias à estrutura de produção da vida material, já que comunicar, lutar e reivindicar “mudanças de significados culturais” dialeticamente estão interligados às maneiras de conduzir e (re)produzir a própria cotidianidade.

A criança do caso abordado é oprimida. Oprimida, já que não tem o seu direito à educação garantido, não há perspectivas de desenvolvimento em seu meio formativo e suas capacidades, enquanto ser humano particular, são desprezadas, diminuídas além de ser tiranicamente excluída do grupo. O motivo da exclusão, que beira a uma noção de punição “por ser quem é” e “por ser como é”, pela diferença, transparece a não aceitação e a não compreensão de sua identidade como criança com Transtorno do Espectro Autista, além das intersecções (COLLINS, 2019) que se podem abstrair das relações de poder que a interpelam: o fato de ser criança, o fato de ser menina, o fato de ser de baixa renda, o fato de estar estudando em uma escola pública, entre outras determinações sociais e culturais que a situam em grupos, a partir de sua identidade.

O direito-educação se depara, então, com a complexidade do conceito de igualdade. Destacamos anteriormente o fundamento da igualdade que prevê equidade, como um princípio ideal que perpassa (ou deveria perpassar) toda interpretação e execução legal. Mas poderíamos pensar, de maneira prática, que a igualdade, pura e unicamente admitida como expressão do igual acesso, igual tratamento e igual dever, não permite o acesso à criança com deficiência na escola pública em questão.

Pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996) (BRASIL, 1996), encontramos o princípio “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”, situando a educação como dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade. Na mesma perspectiva,

o Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014), estabelece diretrizes, metas e estratégias para o desenvolvimento de políticas educacionais nacionais entre o período 2014-2024, e nesse conjunto de metas, encontramos a meta 4, que prescreve

universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino com a garantia de sistema educacional inclusivo (BRASIL, 2014).

212

A criança do caso abordado está na creche, teve acesso possibilitado à rede regular de ensino, mas não podemos afirmar que sua permanência e a garantia a um sistema educacional inclusivo estão em exercício. A igualdade de acesso à educação não garante que a criança, em suas particularidades e diferenças, encontre na instituição escolar os seus objetivos e fins, já que estar por estar, sem alteração estrutural e flexibilização curricular, é o mesmo que acolher para cumprimento de normas, em um viés assistencialista, onde ampara-se uma pessoa outra, diferente *dos demais*, reduzindo-a em capacidades, definindo-a de maneira fatalista a atos de caridade. O capacitismo na educação se delinea na igualdade liberal pautada na inclusão rasa, que insere, mas na medida da homogeneidade do grupo, onde a inclusão é o caso à parte, a margem da educação geral prevista para uma construção cultural de normalidade.

Uma concepção incongruente de igualdade se apresenta quando a aluna da creche está inserida na instituição educativa nas mesmas condições que os demais colegas, nos mesmos horários, seguindo a mesma rotina e as mesmas atividades propostas para o grupo. Isso é perceptível, quando no ouvir dos áudios percebe-se que, ao fundo das falas cruéis das funcionárias na incompreensão das necessidades da criança injustiçada, escuta-se as demais crianças da turma, em uma orientação na mesma atividade. e é possível ouvir uma das adultas responsáveis pela turma dizer a outra criança algo no sentido de “[...] se não quer participar abaixe a cabeça na carteira”. (PROFESSORA, 2023).

A igualdade está posta, mas essa manifestação, que beira a meritocracia, onde o diverso deve se adaptar às condições gerais postas, não é condizente a nenhuma noção de pluralidade e acumula-se uma sequência de injustiças. Não se pensa, neste caso, em uma inseparabilidade entre as noções de

igualdade, equidade e justiça social, já que não existe igualdade substantiva, apenas substancial (MÉSZÁROS, 2002).

Pensar em igualdade substantiva interligada à equidade substantiva, significa considerar que a sociedade é constituída por desiguais e é, em sua atual constituição, injusta, já que usa-se a máxima do “direito igual” para todos, o que perpetua a desigualdade. Concordamos com Azevedo, quando destaca que “para se promover a igualdade entre desiguais, estes devem ser tratados positivamente [...] de modo que sejam promovidos ao patamar de igualdade” (AZEVEDO, 2013, p. 138) e nesta linha de pensamento que podemos pensar em um campo propositivo.

Um novo cenário: a educação em perspectiva inclusiva

Já afirmamos que em um cenário de injustiça, que configura a opressão de uma criança com deficiência em uma situação onde o direito humano à educação, previsto legalmente, deveria ser materializado, é necessário encarar a positividade do trato das identidades na práxis social, campo que considera o direito como fruto de relações contextuais de grupos em interação, resistência e desenvolvimento mútuo.

Vertentes contemporâneas das discussões sobre justiça social, atreladas a uma perspectiva cultural e crítica de interpretações, pensam o direito longe de uma neutralidade objetiva, ou ainda, distanciado de uma perspectiva onde cria e determina os fatos sociais. Na verdade, sob essa ótica, o direito surge das relações sociais e é fruto de acontecimentos, significados, histórias e sentidos temporal e socialmente marcados no contexto das diferentes coletividades. É o que aborda Coombe (2003) quando destaca como possibilidade de reaver o direito de sua perspectiva “criadora” de fatos, um direcionamento onde este encontre o fato e estabeleça possibilidades de redirecionamento, de interpretação no campo social.

Esse cenário tem sido perceptível no fluxo das mudanças e reivindicações que surgem dos grupos, em nosso caso, das pessoas com deficiência, nas especificidades dos grupos identificados na sigla TEA - Transtorno do Espectro Autista, que, através de ações organizadas desencadeadas nos coletivos que lutam pelo reforço e pela justiça a partir do reconhecimento de suas identidades, ampliam suas ações para que atinjam tanto

as formações semióticas da sociedade em relação à inclusão da pessoa autista, nos ideais da neurodiversidade, quanto às formações discursivas institucionalizadas no campo jurídico.

Esse é o caso, por exemplo, da Lei Berenice Piana (Lei nº 12.764/2012) (BRASIL, 2014), que institui os direitos das pessoas autistas nas diversas esferas da justiça social através de sua sustentação como Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. O próprio percurso de desenvolvimento e institucionalização desta lei nos sinaliza os processos de embate por reconhecimento, nos contextos familiares e educacionais que compõem a diversidade das pessoas autistas e sua afirmação enquanto grupo, por se tratar do primeiro caso de sucesso no senado de uma legislação participativa, levando em consideração o surgimento de sua tramitação de organizações da sociedade civil.

Partiremos desse argumento para repensar uma possibilidade de cenário onde o caso de desrespeito aos direitos humanos relatado não tivesse condições de ser sustentado, como uma forma de proposição ampla partindo do pressuposto de que os crimes expostos podem, e devem, ser superados em perspectiva teórica e prática.

As três situações expostas através de recortes da gravação obtida pela mãe da criança na creche, expressam problemáticas que se integram a um grande contexto de não-reconhecimento. Destacamos algumas dessas problemáticas, sendo elas: privação/isolamento/ameaça/punição; negação da alteridade/capacitismo e humilhação/reificação da pessoa com deficiência. Pensando em âmbito geral, poderemos abstrair que existe uma perspectiva de educação que sustenta, senão orienta, a manutenção e a perpetuação dessas práticas. Trata-se de uma educação “vista de cima”, que estabelece uma cultura escolar baseada na (re)produção de individualismos (*individualismos*, e não *individualidades* no sentido particular), considerando que o objetivo final desta educação está alicerçada na construção de indivíduos com capacidades e habilidades de integrar e se sustentar no mercado de trabalho.

Poderíamos citar uma série de documentos orientadores nacionais e estaduais que tem sido pauta de debates pelas comunidades escolares ao abordarem, explicitamente, a sua orientação tecnicista/reprodutivista (SAVIANI,

2007; MOYA, 2022), mas o que nos vale, neste momento, é destacar que a educação é tida como investimento, resquícios de teorias de capital humano perpetuados na educação nacional (SCHULTZ, 1973).

Se a educação pública é capital, gera mão de obra e rendimento, as pessoas consideradas menos capacitadas pelos preconceitos sociais ainda em discurso - as pessoas com deficiência - são tidas como insuficientes. Isso não significa que se produza discursos, de maneira maquiavélica, a marginalizar propositalmente esses grupos sociais. Os discursos estão em disputa a partir das instituições que orientam a produção da vida material (VOLÓCHINOV, 2021). A marginalização e a não-distribuição de cargos, posições e recursos materiais a essas pessoas de maneira justa é consequência de sua invisibilização, já que, poderíamos pensar, elaborar e investir em políticas públicas e concepções educacionais que considerem esses indivíduos como cidadãos não é conivente a uma política do retorno produtivo massificante e rápido: *eficiente*.

A desvinculação desse cenário fatalista à diversidade significa pensarmos, justamente, em uma educação des-massificante, que se proponha não a estabelecer atitudes e concepções de produção humana homogêneas, mas que admita, materialmente, que todos são diferentes. Em uma sala de aula, por exemplo, existe uma gama de possibilidades de estabelecimento de relações no contexto das atividades pedagógicas cotidianas.

A sala de aula apresenta-se como unidade com as relações da vida, e a vida no interior da sala de aula é reveladora da pluralidade de indivíduos e grupos: pessoas com deficiência(s) (admitindo a pluralidade e as particularidades que cada uma dessas pessoas apresenta), pessoas negras, pessoas indígenas, pessoas LGBTQIA+, pessoas com condições materiais e financeiras distintas, pessoas com crenças e religiosidades diferentes, entre outras. A máxima “cada caso é um caso” se faz pertinente nesta proposta, considerando que além da percepção de grupo em cada turma na escola, cada indivíduo é um ser complexo em suas relações sociais. Poderíamos pensar novamente nas interseccionalidades que constituem cada história objetiva e subjetivamente.

Dessa forma, pensamos em uma proposta de educação na perspectiva inclusiva, onde a inclusão se faça sob a ótica da pluralidade sociocultural e que, através dessa fundamentação, tenha como ponto de partida a valorização de cada

identidade particular, em uma flexibilidade de planejamento escolar que se alicerça em princípios de formação do homem (como gênero humano) pelo e para o homem, e não para o mercado.

Assumir a diversidade como fundamentação para a flexibilização da materialização educacional já possui alguns direcionamentos documentados que dão indícios de uma educação inclusiva, uma *educação para todos*, mas que, como visto em exemplo prático, ainda não se concretiza integralmente. Este é o caso da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), que reafirma o direito de todos à educação, vistos na ótica de uma legítima pluralidade. Este documento considera, por exemplo, a diversidade de “[...] condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras” (UNESCO, 1994, p. 3) e pontua que

[...] as diferenças humanas são normais e que, [a educação deveria estar] em consonância com a aprendizagem de ser adaptada às necessidades da criança, ao invés de se adaptar a criança às assunções pré-concebidas a respeito do ritmo e da natureza do processo de aprendizagem. (UNESCO, 1994, p. 4).

Trata-se de uma mudança de paradigma no campo da educação que implicaria, além de uma clara mudança estrutural, já que os objetivos da formação e do desenvolvimento humanos não poderiam mais estar fixados na lógica pura e exclusiva do trabalho assalariado futuro, mudanças nas concepções de formação de professores, de políticas públicas em educação, de relação escola-família-comunidade e de superação de significados socialmente aceitos. A educação realmente inclusiva, afastada dos vieses que atualmente a perpassam por conta de sua perspectiva unicamente atrelada ao acesso (acesso em um viés assistencialista, beirando a filantropia relacionada a ideias capacitistas da pessoa com deficiência nos espaços públicos), sem condições reais que promovam a permanência, deve ter como pilar a filosofia de “propostas de trabalhos diversificados” (SILVA; LODI; BARBIERI, 2015).

Em nosso caso de análise, as três situações destacadas provavelmente não chegariam a se concretizar, já que a própria educação seria assumida em outra qualidade. Em um primeiro momento, as funcionárias e professoras, deveriam ter formação inicial e continuada garantida e efetiva (gratuitas), com cargas horárias adequadas ao trabalho com os conceitos relacionados à educação em perspectiva inclusiva, direito e diversidades. Esse ponto se torna fundamental

na objetivação da superação de vieses, já que se formam novas qualidades de consciência. Grandes chances de, nessa ação, suprimirmos a situação 2, já que a educação adequada e a própria vivência compreendendo a diversidade, permitiria a aceitação da(s) alteridade(s).

Em segundo momento, pensamos na construção de um projeto político pedagógico que contemple a diferença no trabalho escolar e na própria sociedade, garantindo a sustentação da atividade pedagógica sob essa ótica. Tendo a garantia basilar nos planos da instituição, a organização de grupos de trabalho internos para reflexões da diferença entre seus próprios sujeitos, as pessoas que adentram e vivem o cotidiano escolar, poderia garantir que cada caso, cada particularidade, pudesse ser analisada e pensada (no caso dos alunos, desde o momento de sua matrícula) para efetivação de vivências escolares com qualidade.

Obviamente, essas ações devem requerer recursos materiais que contemplem múltiplas exigências, o que também deve considerar o desenvolvimento de hábitos políticos de exigência e resistência, além de formação de consciências jurídicas. Nessa perspectiva, suprimiríamos também a situação 1, já que, além da formação do corpo de funcionários, que permitiria a compreensão das necessidades particulares da criança autista, também teríamos garantidas uma política educacional que contemplasse a flexibilização consciente de seu processo de aprendizagem, com exigência de recursos materiais e teóricos, além de requisição de apoio educacional especializado, como já consta na própria legislação não cumprida (previsto na 12.764/2012). Trata-se de formação e desenvolvimento coletivos e *políticos*, agência na estrutura (COOMBE, 2003).

Por fim, lidamos com o trabalho com a informação. As três situações, mesmo que tenhamos feito alguns recortes através desta escrita, não podem ser encaradas de maneira segregada, constituem uma totalidade, problemática, mas uma totalidade. Reificar a pessoa com deficiência está diretamente relacionado ao fato do não-conhecimento e do conseqüente afastamento deste, encarado como o outro que incomoda, não pertencente ao espaço escolar. Torna-se coisa pois retira-se a condição de humanidade do ser, e essa condição só pode ser recuperada a partir do momento que o “eu” e o “outro” estão compreendidos como diferentes, mas na diferença que os une enquanto sujeitos sócio-históricos em constante relação.

A educação realmente inclusiva trata a informação como pilar da atividade humana, já que seu trato circula tanto nos grupos mais internos, especializados - em grupos de formação de professores na escola, por exemplo - quanto na consideração e na valorização de cada particularidade através de censos escolares a orientarem a produção de políticas públicas para efetivação da justiça social.

Considerar uma perspectiva inclusiva na educação vai ao encontro de uma transformação estrutural material e simbólica que dialogaria com a proposta de Fraser (2022), ao definir algumas direções de remédios afirmativos ao pensar em grupos subordinados, vítimas de injustiças sociais. Em um último estágio de transformação, a autora propõe o auge do redirecionamento de políticas de redistribuição e noções de reconhecimento: a reestruturação profunda das relações de produção (socialismo) em diálogo com a reestruturação profunda das relações de reconhecimento (desconstrução).

A proposta de uma educação inclusiva condiz com essa transformação, em um último estágio, onde se tem uma sociedade pautada em outras conjunturas, após um forte processo de modificação das relações contemporaneamente materializadas (toda mudança, não vem sem luta). Mas, para além de um “estágio último” da transformação, a educação inclusiva também condiz com o processo, já que é possível adotar suas concepções como um encaminhamento real, atual, em movimento, do científico ao utópico. Já destacamos que alguns de seus ideais estão presentes, mesmo que ligeiramente, em documentos oficiais, mas nos resta questionar “o que fazer para que a letra da lei presencie seu processo de efetivação?”. De repente, os significados possam se constituir como um ponto de partida.

Admitir a aproximação entre a produção do conhecimento, a ciência e a população geral trabalhadora, que se vê inserida numa lógica de mercado que é intrínseca à exclusão das pessoas não-capacitadas, ao seu próprio sistema, pode ser um passo inicial rumo a uma reconstrução de consciências. Pensar na Universidade como campo de produção do conhecimento que também é excludente e pouco acessível às diferenças em uma ótica onde o acesso se dê *para todos*, e o conhecimento se desenvolva em qualidade de superações constantes no âmbito de sua própria produção - a considerar a própria presença das alteridades (SKLIAR, 2001) nessa produção - nos remete a mais uma tensão destacada no

caso, mesmo que de maneira secundária. É necessário fomentar a educação inclusiva a partir das condições reais vivenciadas e atribuir voz “no” e “pelo” campo do conhecimento reelaborado do senso comum.

Considerações finais

Em um olhar superficial às propostas legais vigentes no período de escrita desta reflexão, nos deparamos com uma estruturação jurídica que contempla os sujeitos em sua diversidade, na medida em que esses grupos diversos se constituem historicamente, através de lutas e resistências, como identidades visíveis que exigem a ocupação de espaço no exercício da justiça social, mas o que se vislumbra, contraditoriamente, são constantes reorganizações e desenvolvimentos de novas normativas cada vez mais específicas que não dialogam com um *ethos* no âmbito da coletividade que vivencie o direito em sua práxis, como teoria, estrutura e agência.

Nessa constatação, organizamos a proposta de reflexão materializada nesta escrita que envolve, como objetivos propostos, despertar a necessidade de superação atrelada às proposições de uma educação em perspectiva inclusiva, assim como a ressignificação dos campos teórico-práticos que envolvem o diálogo entre o direito (para além da frieza da lei determinista) e a educação.

Destacamos que é importante que os grupos sociais em sua diversidade estejam contemplados, citados, nomeados e descritos em documentos oficiais legais, mas ressaltamos que, dialogicamente à visibilização dos grupos, é importante a transformação de todo um conjunto de significados e atitudes socioculturais. Essa é a discussão que encaramos como pertinente quando abordamos um caso como ponto de análise para se pensar as alteridades com deficiência na ótica do exercício pleno e efetivo dos direitos humanos.

As diversas resistências histórico-sociais, expressadas por diferentes grupos e movimentos identitários e exemplificados nas interseccionalidades que constituem cada sujeito subordinado, vítima de injustiças sociais, carecem de posições transformadoras que devem considerar, além de uma nova estrutura econômico-política, reconstruções simbólicas que imprescindivelmente devem admitir uma nova perspectiva educacional, em todas as etapas da educação (da creche ao ensino superior). Dessa forma, a proposta de uma educação inclusiva efetiva é o caminho para que a diferença seja considerada e não-marginalizada

em uma sociedade que é plural e se desenvolve através da interação entre sujeitos plurais.

Referências

AZEVEDO, M. L. N. Igualdade e equidade: qual é a medida da justiça social?. **Avaliação**: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas), v. 18, n. 1, p. 129–150, mar. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/PsC3yc8bKMBBxzWL8XjSXYP/?lang=pt#>. Acesso em: 01 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394/96. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 01 jul. 2023.

BRASIL. **Decreto n. 8.368**, de 02 de dezembro de 2014. Regulamenta a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Brasília, DF, 3 dez. 2014. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2014/decreto-8368-2-dezembro-2014-779648-publicacaooriginal-145511-pe.html>. Acesso em: 01 jul. 2023.

BRASIL. **Lei Federal 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 25. Jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 01 jul. 2023.

COLLINS, P. H. **Intersectionality as Critical Social Theory**. Duke University Press, 2019.

COOMBE, R. Is there a Cultural Studies of Law? In: MILLER, T. (ed.). **A companion to Cultural Studies**. Blackwell. Publishers, 2003.

DEWEY, J. **Democracia e educação**: introdução à filosofia da educação. Tradução Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. 4. ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1979.

FRASER, N. **Justiça interrompida**: reflexões críticas sobre a condição “pós-socialista”. Tradução Ana Claudia Lopes e Nathalie Bressiani. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2022.

HELLER, A. **O cotidiano e a história**. tradução de Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. 1. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

HONNETH, A. Reconhecimento ou redistribuição: a mudança na ordem moral da sociedade. In: SOUZA, J.; MATTOS, P. (orgs.). **Teoria crítica no século XXI**. São Paulo: Editora Annablume, 2007.

MÉSZÁROS, I. **Para além do capital**: rumo a uma teoria da transição. Tradução Paulo Cezar Castanheira e Sérgio Lessa. São Paulo: Boitempo, 2022.

MOURA, M. O. A objetivação do currículo na atividade pedagógica. **Obutchénie**. Revista

De Didática E Psicologia Pedagógica, v.1 , n.1, p. 98-128, 2017.

MOYA, P. T. **A organização do ensino**: contribuições da Teoria Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2020. Disponível em: <http://www.ppe.uem.br/teses/2020/2020%20-%20Paula%20Moya.pdf>. Acesso em: 01 jul. 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 26 jun. 2023.

POLÍCIA Civil de Pirassununga indícia professora e auxiliares de creche por maus-tratos à criança de creche. **A Cidade ON São Carlos**, 24 mar. 2023. Disponível em: <https://www.acidadeon.com/saocarlos/cotidiano/Policia-Civil-de-Pirassununga-indicia-professora-e-auxiliares-de-creche-por-maus-tratos-a-crianca-autista-20230324-0023.html>. Acesso em: 01 jul. 2023.

PROFESSORA e duas auxiliares são indiciadas por maus-tratos contra criança autista em Pirassununga; mãe ouviu agressões em áudio. **G1**, 24 mar. 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sao-carlos-regiao/noticia/2023/03/24/professora-e-duas-auxiliares-sao-indiciadas-por-maus-tratos-contr-a-crianca-autista-em-pirassununga-mae-viu-agressoes-em-gravacao.ghtml>. Acesso em: 01 jul. 2023.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 12. ed. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2021.

SCHULTZ, T. **O capital humano**: investimento em educação e pesquisa. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

SILVA, H. R. C. R.; LODI, A. C. B.; BARBIERI, B. C. Cursos de licenciatura: a formação de professores para atuação na perspectiva da educação para a diversidade. **Revista Ibero-americana de Estudos em Educação**, v. 10, p. 719-740, 2015. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/7925>. Acesso em: 01 jul. 2023.

SKLIAR, C. Seis perguntas sobre a questão da inclusão ou de como acabar de uma vez por todas com as velhas - e novas - fronteiras em educação. **Proposições**, v. 12, n. 2-3. jul.-nov. 2001. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643992>. Acesso em: 01 jul. 2023.

UNESCO. **Declaración de Salamanca de principios, política y práctica para las necesidades educativas especiales**. 1994. Disponível em: http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF. Acesso em: 01 jul. 2023.

Revista SCIAS. Direitos Humanos e Educação, Belo Horizonte/MG, v. 6, n. 2, p. 203-222, jul./dez. 2023. e-ISSN: 2596-1772.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Editora 34, 2021.

YOUNG, I. M. **Justice and the politics of difference**. Princeton, New Jersey, Princeton University Press, 1990.