

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT11.004

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL E SUA RELAÇÃO COM A TEORIA DA REPRODUÇÃO SOCIAL DE ISTVÁN MÉSZÁROS

Mayara Teixeira Sena¹

Elber Pereira Ferreira²

Suelem Pessoa Figueiredo³

RESUMO

Esta pesquisa se direciona ao processo de investigação da influência dos mecanismos de reprodução social, conforme proposto por István Mészáros (2004), no contexto da educação inclusiva brasileira, partindo da problemática que questiona como os discursos presentes em documentos institucionais e acadêmicos evidenciam a manutenção e transformação das desigualdades sociais no sistema educacional? Buscamos analisar a presença desses mecanismos nos discursos documentais, identificando iniciativas que promovam a inclusão e a equidade nas práticas pedagógicas. Justificamos a produção e importância dessa pesquisa na necessidade de repensar políticas educacionais que, ao reproduzirem papéis, hierarquias e exclusões, comprometem a formação de sujeitos críticos e autônomos, contribuindo para a perpetuação de desigualdades históricas. Para alcançar esse propósito, a pesquisa

1 Professora orientadora. Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará. Mestra em Educação (UFPA). Licenciada Plena em Matemática (UFPA), mayarasena@ufpa.br;

2 Graduando do Curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal do Pará (Campus Abaetetuba) - UFPA, elberpereira2003@gmail.com;

3 Graduanda do Curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal do Pará (Campus Abaetetuba) - UFPA, suelemfigueiredo16@gmail.com;

adota uma abordagem qualitativa fundamentada na análise documental, conforme os procedimentos metodológicos sugeridos por Bardin (2016), permitindo uma interpretação aprofundada dos dados extraídos de documentos oficiais, acadêmicos e curriculares dos últimos anos. O referencial teórico articula a teoria da reprodução social com os princípios da educação inclusiva, oferecendo uma perspectiva crítica que evidencia tanto narrativas que reforcem desigualdades quanto propostas transformadoras em desenvolvimento. Os resultados apontam para a coexistência desses discursos, reforçando a importância de políticas públicas que rompam com os processos reprodutivos tradicionais e promovam uma sociedade mais justa e equitativa.

Palavras-chave: Educação Inclusiva, Reprodução Social, Documentos Educacionais, Políticas Públicas Educacionais.

INTRODUÇÃO

A educação brasileira tem sido historicamente marcada por profundas desigualdades sociais, culturais e econômicas, que se manifestam de forma significativa no acesso, permanência e sucesso dos sujeitos nos espaços escolares. Desde o período colonial até os dias atuais, o sistema educacional tem refletido e, muitas vezes, reforçado as estruturas excludentes presentes na sociedade. Apesar dos avanços legais e políticos, como a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN – Lei nº 9.394/1996), que asseguram a educação como um direito de todos, a realidade educacional brasileira ainda carrega as marcas de um sistema que privilegia determinados grupos sociais em detrimento de outros (ARROYO, 2012). Além disso, observa-se que as desigualdades educacionais estão profundamente enraizadas em questões históricas, como a escravidão, o racismo estrutural, a marginalização de povos originários e comunidades tradicionais, e a persistente precarização das condições de vida de grande parte da população brasileira.

A partir do final do século XX e início do XXI, impulsionada por movimentos sociais, legislações nacionais e acordos internacionais, a pauta da educação inclusiva ganha força no Brasil. Documentos como a Declaração de Salamanca (1994), a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) sinalizam um compromisso com uma educação que valorize a diversidade e promova a equidade. A inclusão escolar, nesse contexto, assume uma dimensão política, pedagógica e social, representando um movimento de resistência à homogeneização e ao apagamento das diferenças. Contudo, o caminho entre o discurso legal e a prática efetiva ainda é permeado por desafios significativos. A educação inclusiva, longe de ser apenas uma questão de inserção física de estudantes com deficiência ou necessidades específicas, envolve a transformação estrutural e pedagógica da escola, de forma

a reconhecer e valorizar a diferença como um princípio constitutivo da aprendizagem (MANTOAN, 2006).

Nesse contexto, torna-se relevante compreender como os discursos institucionais e acadêmicos sobre a educação inclusiva são atravessados por mecanismos de reprodução social, conforme proposto por István Mészáros (2004). Para o autor, a sociedade do capital sustenta-se em estruturas que perpetuam desigualdades e hierarquias através de processos educacionais que reproduzem a ordem social vigente. Mészáros oferece uma compreensão ampla e radical da educação, ao defendê-la como um espaço de disputa entre a forma social capitalista, que visa reproduzir o sistema, e as possibilidades de formação para a emancipação humana. Ao aplicar essa perspectiva à educação inclusiva, questiona-se até que ponto as práticas e políticas inclusivas conseguem romper com tais mecanismos ou se acabam, mesmo que involuntariamente, reforçando-os.

A presente pesquisa parte da seguinte problematização: como os discursos presentes em documentos institucionais e acadêmicos evidenciam a manutenção e/ou a transformação das desigualdades sociais no âmbito da educação inclusiva no Brasil? Tal questionamento surge da necessidade de se investigar de forma crítica os sentidos atribuídos à inclusão e os efeitos desses discursos nas práticas pedagógicas e nas políticas educacionais. Reconhecendo que a educação inclusiva pode tanto ser instrumento de emancipação quanto de reprodução das desigualdades, esta pesquisa se propõe a investigar a dualidade presente nos discursos oficiais e acadêmicos que permeiam essa temática.

O objetivo principal da pesquisa é analisar a presença dos mecanismos de reprodução social nos discursos educacionais sobre a inclusão, identificando tanto os elementos que contribuem para a manutenção das desigualdades quanto aqueles que apontam para possibilidades de transformação. Para isso, adota-se uma abordagem qualitativa baseada na análise documental, conforme Bardin (2016), que permite uma leitura interpretativa dos dados extraídos de documentos oficiais, acadêmicos e curriculares. Espera-se, com isso, contribuir para a compreensão crítica do

papel da educação inclusiva na sociedade contemporânea, bem como oferecer subsídios para a elaboração de políticas educacionais mais justas e efetivamente inclusivas.

A justificativa para o desenvolvimento deste estudo se sustenta na urgência de repensar as políticas educacionais inclusivas à luz de uma perspectiva crítica e transformadora, que ultrapasse o caráter meramente compensatório ou assistencialista. É preciso compreender que a inclusão não se realiza apenas por meio de decretos ou diretrizes, mas requer uma mudança profunda na estrutura escolar, nas práticas docentes e na formação dos sujeitos. Assim, a teoria de Mészáros oferece uma lente analítica potente para problematizar as contradições da educação inclusiva e apontar caminhos que possam contribuir para a construção de uma educação efetivamente emancipadora. A compreensão crítica das relações entre educação, inclusão e reprodução social se apresenta, portanto, como um passo essencial na direção de uma escola mais democrática, comprometida com a transformação social e com a garantia de direitos para todos os sujeitos.

METODOLOGIA

A metodologia adotada nesta pesquisa fundamenta-se em uma abordagem qualitativa, cuja principal finalidade é compreender, de forma aprofundada e contextualizada, os sentidos e significados atribuídos aos discursos sobre educação inclusiva nos documentos oficiais, acadêmicos e curriculares brasileiros. A abordagem qualitativa é particularmente adequada para este tipo de investigação porque permite analisar aspectos subjetivos e simbólicos da realidade social, que não podem ser captados por métodos quantitativos. Com isso, busca-se apreender não apenas o conteúdo manifesto dos documentos, mas também seus sentidos implícitos, suas entrelinhas e suas relações com o contexto histórico e ideológico em que foram produzidos.

A estratégia metodológica escolhida foi a análise documental, uma técnica que visa investigar registros escritos produzidos por diferentes instituições e autores, com o objetivo de compreender suas intencionalidades, orientações e posicionamentos. De acordo com Bardin (2016), a análise documental permite uma abordagem sistemática, rigorosa e objetiva dos textos, o que possibilita identificar categorias e relações relevantes para o problema de pesquisa. Nesse sentido, os documentos são tratados não apenas como fontes de informação, mas como expressões de discursos que contribuem para a construção e manutenção de determinadas formas de ver e organizar o mundo.

A seleção dos documentos foi realizada com base em critérios de relevância política, institucional e acadêmica, priorizando materiais que têm influência direta na formulação e implementação de políticas públicas educacionais. Para isso, foram incluídos documentos oficiais do Ministério da Educação (MEC), como leis, diretrizes curriculares, planos nacionais de educação, bem como artigos acadêmicos publicados em periódicos científicos qualificados e trabalhos de conclusão de curso, dissertações e teses disponíveis em repositórios da CAPES. A delimitação temporal compreende os últimos dez anos, o que possibilita uma leitura atualizada das tendências e tensões que envolvem a temática da educação inclusiva.

A análise dos documentos foi conduzida a partir das etapas clássicas propostas por Bardin (2016): pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados obtidos. Na fase de pré-análise, foi realizada uma leitura flutuante dos textos, com o intuito de identificar os temas mais recorrentes, as categorias preliminares e os elementos centrais relacionados à inclusão educacional. Essa etapa inicial foi fundamental para estabelecer uma organização do corpus documental e para orientar as leituras subsequentes com maior foco analítico. Além disso, permitiu a construção de um quadro teórico-metodológico que embasa a interpretação dos dados.

Na fase de exploração do material, procedeu-se à codificação das unidades de registro e das unidades de contexto, visando identificar como os

discursos sobre inclusão e reprodução social são construídos, legitimados ou tensionados nos documentos. A codificação foi feita de forma indutiva e reiterativa, permitindo que as categorias analíticas emergissem do próprio material estudado. Essa fase exigiu uma leitura minuciosa e reflexiva, capaz de captar não apenas os conteúdos evidentes, mas também os não-ditos, as ambivalências e as contradições presentes nos textos.

O tratamento dos resultados obtidos foi realizado por meio de uma interpretação crítica dos dados, articulando-os ao referencial teórico escolhido, com ênfase na teoria da reprodução social de István Mészáros (2004). Essa articulação permitiu evidenciar as relações entre os discursos institucionais e acadêmicos sobre educação inclusiva e as estruturas sociais mais amplas, possibilitando identificar como determinadas práticas e representações educativas contribuem para a manutenção das desigualdades ou para a construção de espaços de resistência e emancipação.

Importa salientar que a análise de conteúdo utilizada nesta pesquisa, conforme Bardin (2016), não se limita a uma contagem de frequências ou a uma identificação superficial de termos, mas busca compreender os significados mais profundos, simbólicos e ideológicos que perpassam os discursos. Por isso, a análise documental aqui empreendida exigiu uma postura crítica, sensível às nuances dos textos, capaz de reconhecer os jogos de poder e os conflitos de interesses presentes na produção discursiva sobre a inclusão educacional.

Para garantir maior validade e fidedignidade à análise realizada, foi utilizada a estratégia da triangulação metodológica, a qual envolveu a confrontação entre diferentes tipos de documentos (legais, pedagógicos e acadêmicos) e entre distintas perspectivas teóricas sobre inclusão e reprodução social. Essa triangulação permitiu ampliar a abrangência da investigação, aumentar sua consistência interna e identificar pontos de convergência e divergência que enriqueceram a compreensão do fenômeno estudado.

Além disso, o processo metodológico foi conduzido com o compromisso de respeitar os princípios da ética na pesquisa, garantindo a

integridade e a transparência na seleção e análise dos dados, bem como a imparcialidade na interpretação dos resultados. Considerando que a educação é um campo em disputa, permeado por interesses e ideologias diversas, a reflexão metodológica constante foi essencial para evitar reducionismos e para assegurar uma análise comprometida com a transformação social.

Por fim, destaca-se que a opção pela análise documental fundamentada em Bardin (2016) mostrou-se extremamente pertinente aos objetivos desta pesquisa, permitindo uma abordagem abrangente, crítica e fundamentada dos discursos sobre a educação inclusiva. Essa escolha metodológica possibilitou não apenas mapear os discursos hegemônicos e alternativos, mas também compreender como eles operam na construção de práticas escolares que ora reproduzem, ora questionam e transformam a ordem social vigente. Assim, a metodologia adotada se configura como um instrumento fundamental para a construção de um conhecimento comprometido com a justiça social e com a efetiva inclusão de todos na educação.

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL

A educação inclusiva no Brasil deve ser compreendida como um processo histórico, político e pedagógico que visa garantir a todos os sujeitos, independentemente de suas condições físicas, sensoriais, cognitivas, emocionais, sociais ou culturais, o direito de acesso, permanência e sucesso na escola regular. Essa concepção se fundamenta na perspectiva dos direitos humanos e na defesa da educação como um direito inalienável de todos. Segundo Mantoan (2006), a inclusão escolar não pode ser reduzida a uma questão de localização física do estudante na escola comum, mas deve implicar uma revisão profunda das práticas pedagógicas, da gestão escolar e da concepção de ensino e aprendizagem.

No contexto brasileiro, a inclusão educacional está prevista em legislações importantes como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes

e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). Essas normativas estabelecem a obrigatoriedade da oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a organização de sistemas educacionais que respeitem a diversidade dos estudantes, assegurando o desenvolvimento pleno de todos.

Apesar do arcabouço legal favorável, a implementação da educação inclusiva enfrenta desafios significativos no país. Dentre os principais estão a formação inicial e continuada de professores, a acessibilidade física e pedagógica nas escolas, a disponibilidade de recursos didáticos e de apoio, além da resistência cultural e institucional à presença de estudantes com deficiência ou necessidades específicas.

Mantoan (2006) destaca que não se trata apenas de inserir esses estudantes nas escolas, mas de repensar a escola como um todo, tornando-a responsiva à diversidade.

A educação inclusiva exige, portanto, uma mudança paradigmática em relação às concepções tradicionais de ensino. Enquanto o modelo médico-clínico tende a focar no déficit e na deficiência do aluno, buscando adaptá-lo à escola, a perspectiva inclusiva busca transformar a escola para que ela se adeque às necessidades de todos os seus estudantes. Conforme Sasaki (2003), a inclusão pressupõe um processo dinâmico e flexível, que reconhece a singularidade dos sujeitos e valoriza a convivência com a diferença como um elemento formador.

Essa mudança paradigmática também implica uma reconfiguração curricular, pois um currículo inclusivo deve ser capaz de acolher diferentes formas de aprender, ensinar e avaliar. De acordo com Stainback e Stainback (1999), o currículo em uma escola inclusiva deve ser centrado no aluno, permitindo a construção de conhecimentos significativos e a participação ativa de todos os estudantes no processo de ensino-aprendizagem. Para isso, é fundamental que os professores estejam preparados para utilizar metodologias diversificadas, recursos acessíveis e avaliações formativas que respeitem os tempos e modos de aprendizagem dos alunos.

Outro aspecto relevante da educação inclusiva diz respeito à cultura escolar. Uma escola inclusiva deve promover uma cultura de respeito, cooperação e solidariedade, na qual todos os membros da comunidade escolar sintam-se pertencentes e valorizados. Booth e Ainscow (2011), ao desenvolverem o Index for Inclusion, propõem três dimensões fundamentais para a inclusão: criação de culturas inclusivas, elaboração de políticas inclusivas e desenvolvimento de práticas inclusivas. Essas três dimensões devem estar articuladas e presentes em todas as instâncias da vida escolar.

A atuação do Atendimento Educacional Especializado (AEE) é um pilar importante da educação inclusiva. O AEE não deve funcionar como um espaço de segregação, mas como um apoio pedagógico complementar e suplementar ao ensino comum, conforme previsto na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). Esse atendimento deve estar articulado com o projeto pedagógico da escola e com as atividades desenvolvidas na sala de aula regular.

Para além dos aspectos institucionais e pedagógicos, é fundamental reconhecer a dimensão ética e política da inclusão escolar. Promover a inclusão é afirmar o direito à diferença e combater todas as formas de discriminação e exclusão. Como afirma Freire (1996), educar é um ato político, e a escola deve ser um espaço de formação para a autonomia, a solidariedade e a justiça social. Assim, a educação inclusiva não é apenas uma exigência legal ou pedagógica, mas uma condição para a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Portanto, pensar a educação inclusiva no Brasil implica compreender sua complexidade e reconhecer que se trata de um processo em construção, que exige o comprometimento de todos os atores envolvidos no processo educativo. Trata-se de uma proposta que desafia o modelo tradicional de escola e convida a educação a se reinventar a partir da diversidade. Contudo, para que essa inclusão seja realmente efetiva e não se limite a uma inserção formal ou simbólica, é necessário compreender as estruturas sociais que condicionam a educação e suas práticas. Nesse sentido, é imprescindível relacionar a educação inclusiva à teoria da repro-

dução social, proposta por autores como István Mészáros, que lança luz sobre os mecanismos que perpetuam desigualdades através do sistema educacional. A seguir, discutir-se-á como esses mecanismos atuam e se refletem no campo da educação inclusiva.

A TEORIA DA REPRODUÇÃO SOCIAL DE ISTVÁN MÉSZÁROS

A Teoria da Reprodução Social, formulada por István Mészáros, constitui uma das mais significativas contribuições críticas à compreensão do papel da educação nas sociedades capitalistas. Para o autor, o sistema capitalista não se reproduz apenas por meio da produção econômica, mas também por através de mecanismos ideológicos e institucionais, entre os quais a educação ocupa papel central. A escola, segundo Mészáros (2004), atua como um dos principais aparelhos reprodutores da ordem social vigente, contribuindo para a manutenção das desigualdades e para a formação de sujeitos conformados com a estrutura capitalista.

Em sua obra “A Educação para Além do Capital”, Mészáros (2004) desenvolve uma crítica contundente ao sistema de ensino tradicional, que, em vez de promover a emancipação dos indivíduos, reproduz as relações de dominação existentes. Para ele, a educação está subordinada à lógica do capital, sendo moldada por suas exigências de eficiência, produtividade e adaptação às necessidades do mercado. Dessa forma, o processo educativo tende a limitar a capacidade crítica dos estudantes, neutralizando sua potencialidade transformadora e restringindo o acesso ao conhecimento a funções meramente instrumentais.

A teoria de Mészáros dialoga com outras perspectivas críticas da educação, como a de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (1992), que também denunciam a função reprodutora da escola. No entanto, Mészáros vai além ao destacar a centralidade do capital como sistema metabólico global que subordina todas as esferas da vida social, inclusive a educação. Assim, não se trata apenas de denunciar as desigualdades educacionais, mas de compreender como elas estão enraizadas em uma

lógica estrutural que impede a realização de uma educação verdadeiramente emancipadora.

A partir dessa perspectiva, a educação inclusiva também precisa ser analisada criticamente. Embora o discurso inclusivo esteja frequentemente associado às ideias de justiça social, equidade e diversidade, é necessário questionar até que ponto as práticas inclusivas realmente rompem com os mecanismos de reprodução social. Muitas vezes, as políticas de inclusão são formuladas dentro dos limites do sistema capitalista, buscando apenas adaptar os sujeitos às exigências do mercado, sem alterar as condições estruturais que produzem a exclusão (MAZZOTTA, 2011).

Sob essa ótica, a teoria da reprodução social de Mézáros oferece uma lente crítica fundamental para compreender as contradições da educação inclusiva. Ela permite identificar que, muitas vezes, o discurso da inclusão é capturado por lógicas neoliberais que reduzem a inclusão a um problema de gestão e de eficiência, esvaziando seu potencial político e transformador. Com isso, em vez de promover a emancipação dos sujeitos historicamente marginalizados, as práticas inclusivas podem se transformar em mecanismos de controle e normatização.

Outro aspecto importante da teoria de Mézáros é sua ênfase na educação como prática social total. Para o autor, a formação humana não pode ser restrita aos conteúdos escolares ou à aquisição de competências técnicas; ela deve estar voltada para o desenvolvimento integral dos indivíduos, sua autonomia, consciência crítica e participação ativa na transformação da realidade. A educação inclusiva, portanto, só pode ser efetivamente transformadora se estiver comprometida com esse projeto de formação humana ampla e libertadora.

Nesse sentido, é fundamental que a inclusão escolar não se restrinja a aspectos formais, como o acesso físico à escola, mas envolva uma profunda revisão das práticas pedagógicas, das relações de poder no espaço escolar e das concepções de aprendizagem e desenvolvimento. A inclusão deve ser pensada como uma prática política que visa transformar as

condições sociais que produzem a exclusão, e não apenas como uma adequação dos sujeitos às normas escolares vigentes (SKLIAR, 2003).

Ao adotar a teoria de Mészáros como referencial para a análise da educação inclusiva, abre-se a possibilidade de repensar o papel da escola como espaço de resistência e de construção de alternativas ao modelo hegemônico. A inclusão não deve ser compreendida apenas como uma política compensatória, mas como um processo pedagógico-crítico que contribua para a superação das relações de dominação. Para isso, é necessário que os educadores assumam uma postura crítica e comprometida com a justiça social, compreendendo seu papel na formação de sujeitos autônomos e conscientes.

Assim, a teoria da reprodução social de István Mészáros revela-se um instrumento teórico e político potente para analisar os limites e possibilidades da educação inclusiva em contextos marcados por profundas desigualdades. Ao evidenciar as relações entre educação, capital e dominação social, essa teoria contribui para o desenvolvimento de práticas educativas que, em vez de reproduzirem a ordem existente, busquem efetivamente sua transformação.

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA SOB A ÓTICA DA REPRODUÇÃO SOCIAL

A educação inclusiva no Brasil está respaldada por um vasto arcabouço normativo, cuja eficiência e concretude devem ser analisadas à luz da teoria da reprodução social de István Mészáros. Os principais documentos legais, como a Constituição Federal (BRASIL, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) e a Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015), fornecem as bases legais para uma educação que promova o acesso, permanência e aprendizagem de todos os estudantes. Entretanto, sua aplicação enfrenta resistências estruturais e simbólicas nas diferentes esferas federativas.

Um exemplo é o Decreto Estadual de São Paulo nº 67.635/2023, que determina diretrizes para o atendimento educacional especializado

na rede estadual. Apesar de avanços normativos, observa-se que muitos desses dispositivos têm implementação parcial, revelando limitações materiais nas escolas e falta de formação continuada para os docentes. De acordo com Mészáros (2004), esse tipo de distanciamento entre o legal e o real não é acidental, mas parte da lógica reprodutora do capital, que permite reformas apenas até o ponto em que não ameacem as bases estruturais da desigualdade.

Na esfera municipal, o Decreto Municipal de São Paulo nº 51.778/2010 instituiu o Projeto Incluir, com foco na inclusão de estudantes com deficiência. No entanto, pesquisas apontam que muitas escolas carecem de condições adequadas de acessibilidade e recursos pedagógicos, revelando que os dispositivos legais não bastam para garantir uma prática verdadeiramente inclusiva (NASCIMENTO, 2017). Tais limitações operacionais refletem o que Mészáros denomina de “formas mascaradas de exclusão social” dentro do sistema educacional.

No estado do Maranhão, Ribeiro, Rêgo e Araújo (2015) investigaram a experiência de educação inclusiva em escolas do interior, destacando que a existência de salas de recursos e programas de AEE não garante, por si só, a inclusão plena. Obstáculos como a formação inadequada dos professores e a ausência de apoio interdisciplinar persistem, reafirmando que as condições materiais e simbólicas do ensino determinam a efetividade da legislação

Outra pesquisa no Maranhão, publicada por Santos e Cardoso (2022), examinou a Escola Municipal Júlia Fonseca Barbosa, em Matões do Norte, e demonstrou que mesmo com o apoio legal da PNEE-EI (2008), ainda existem lacunas em acessibilidade e capacitação docente. A escola, situada em região periférica, enfrenta desafios logísticos e estruturais que evidenciam como o sistema educacional pode reproduzir a exclusão sob a retórica da inclusão.

Segundo Mészáros (2004), a educação não pode ser compreendida como um fenômeno isolado, mas sim como parte de um metabolismo social que visa manter a estrutura de dominação vigente. Dessa forma,

mesmo legislações avançadas podem ser instrumentalizadas para manter relações desiguais de poder, se não forem acompanhadas de transformações estruturais no sistema escolar.

O artigo de Pinheiro (2020) também reforça essa perspectiva, ao evidenciar que professores e demais profissionais da educação enfrentam resistências institucionais e falta de apoio político-pedagógico na efetivação de práticas inclusivas. Essas resistências expressam o que Mészáros chama de obstáculos sistêmicos, que mantêm as funções reguladoras da educação no capitalismo.

Nesse sentido, é importante compreender que os documentos legais sobre educação inclusiva não têm o mesmo impacto em todos os contextos sociais. Sua eficácia depende da capacidade da sociedade civil, dos profissionais da educação e das políticas públicas locais de tensionarem a estrutura vigente e promoverem mudanças reais.

O Relatório de Educação Especial do Município de São Paulo (2019) aponta avanços significativos na oferta de salas de recursos, estagiários e formação continuada, mas também revela desigualdades na distribuição desses serviços. As escolas em regiões centrais têm maior acesso a esses recursos, enquanto escolas periféricas continuam carecendo de suporte, o que reforça a tese de Mészáros de que a educação opera dentro de um sistema que reproduz desigualdades estruturais.

Logo, para que a educação inclusiva seja efetivamente emancipadora, como propõe Mészáros, é necessário que as políticas não apenas existam no plano formal, mas que sejam acompanhadas por mudanças estruturais no financiamento, gestão escolar, formação docente e na concepção de educação como direito e não privilégio.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise documental realizada revelou que, nos discursos oficiais e acadêmicos sobre educação inclusiva, coexistem tensões entre proposições transformadoras e dispositivos de reprodução social. Em muitos

casos, os documentos expressam intenções de equidade e democratização, mas sua operacionalização evidencia que essas metas são limitadas por condições materiais, práticas escolares hegemônicas e estruturas sociais persistentes.

Uma categoria emergente foi a inclusão como adaptação funcional. Nesse sentido, foi recorrente nos documentos analisados entendimentos que veem a inclusão como um processo de “ajustes” ou “adaptações razoáveis” ao aluno, sem questionar as práticas escolares normativas. Essa leitura reforça o que Mészáros (2005) aponta como reprodução ideológica: a inclusão é assimilada dentro dos limites da ordem vigente, sem provocar rupturas profundas nas relações de poder.

Outra categoria identificada foi a hierarquização simbólica entre estudantes. Alguns documentos oficiais ou orientações curriculares apresentam normas implícitas ou explícitas de “excelência”, “desempenho esperado” e “mediação necessária”, o que pode levar à estigmatização de estudantes que não se encaixam nos parâmetros dominantes. Essa lógica de distinção de categorias internas à escola remete diretamente à tese de Mészáros de que a educação participa da reprodução de hierarquias simbólicas.

Nos recortes que fizeram referência a experiências locais (como São Paulo ou Maranhão), os documentos e relatos enfatizam lacunas na efetivação do AEE, limitações na oferta física de salas de recursos, falta de formação docente adequada e desigualdades regionais na distribuição de recursos. Tais práticas concretas confirmam o vácuo entre o “dever legal” e o “fazer real”, o que pode ser lido como reprodução material da desigualdade — pois as escolas e redes mais bem dotadas atendem mais fielmente às normas, enquanto as menos favorecidas permanecem com demandas não atendidas.

Os resultados também apontam que em muitos documentos há uma ênfase excessiva no planejamento e nos princípios gerais da inclusão, mas menor atenção à monitoria, avaliação e responsabilização das práticas inclusivas. Isso sugere que as leis e políticas funcionam como

marcos simbólicos, mais do que dispositivos com exigência concreta de transformação – o que se alinha com a crítica de Mészáros de que o sistema educacional pode internalizar mecanismos de contenção social sob aparência progressiva. Outra observação significativa refere-se ao uso da flexibilização curricular nos documentos como solução para a diversidade. Embora essa flexibilização seja necessária, ela, em muitos casos, é concebida de modo que alunos com deficiência sigam trilhas curriculares paralelas ou adaptadas de forma mínima, sem alterar significativamente os pressupostos epistemológicos do currículo dominante. Isso configura uma “inclusão normativa”, em que o sujeito é adaptado ao sistema, ao invés de transformar o sistema para acomodá-lo – o que reforça a lógica de reprodução social segundo Mészáros.

Quando os documentos mencionam a formação docente, muitas vezes o fazem de forma vaga, sem comprometer investimentos duradouros ou revisões profundas nos cursos de licenciatura. Essa superficialidade discursiva pode ser interpretada como uma forma de legitimar a manutenção das práticas tradicionais, colocando a “falha” na execução e não na estrutura – mais uma maneira de reproduzir desigualdades educacionais.

Ademais, a análise revelou que alguns documentos apontam incentivos financeiros ou programas de apoio federais (como editais de inclusão, recursos extra para acessibilidade) – mas esses incentivos quase sempre têm caráter pontual, com prazo limitado, e sem garantia de continuidade. A imprevisibilidade desses recursos facilita que a política de inclusão permaneça subordinada a contextos econômicos e administrativos, reforçando a instabilidade e a segmentação das práticas inclusivas.

Também emergiu a crítica de que muitos documentos oficiais e orientações não dialogam entre si nem são articulados em nível municipal, estadual e federal. Essa desarticulação normativa favorece a fragmentação das iniciativas de inclusão e impede que a rede escolar inteira se comprometa com um projeto coerente. No olhar da teoria da reprodução social, isso pode ser considerado uma estratégia de manutenção da heterogeneidade e da desigualdade entre redes escolares.

Em síntese, os resultados e discussões demonstram que os documentos sobre educação inclusiva, embora revelem intenções progressistas e garantias legais, muitas vezes são apropriados por instituições escolares de forma que não rompem com as bases estruturais de desigualdade. A teoria da reprodução social de Mészáros permite uma leitura crítica desse fenômeno, ao mostrar que essas normas podem funcionar como aparatos ideológicos que legitimam e incorporam a desigualdade dentro da própria educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa buscou compreender a educação inclusiva no Brasil à luz da teoria da reprodução social de István Mészáros, evidenciando as contradições existentes entre os avanços normativos e as práticas concretas das instituições escolares. A partir da análise de documentos oficiais, legislações, políticas públicas e literatura especializada, foi possível perceber que, embora a inclusão esteja assegurada no plano legal, sua efetivação ainda enfrenta desafios significativos de ordem estrutural, política, pedagógica e ideológica.

A trajetória histórica da educação inclusiva no país revelou um movimento progressivo de reconhecimento do direito à educação para todos, com destaque para dispositivos como a Constituição Federal de 1988, a LDB de 1996, a Lei Brasileira de Inclusão de 2015 e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008. Esses documentos representam importantes marcos na luta por uma escola que valorize a diversidade e combata práticas discriminatórias.

Contudo, a pesquisa também demonstrou que a simples existência dessas normas não é suficiente para garantir práticas pedagógicas efetivamente inclusivas. A análise documental revelou que muitos desses dispositivos operam como marcos ideológicos, que, embora proclamem o compromisso com a equidade, acabam sendo apropriados de forma a manter as estruturas de desigualdade. Essa constatação corrobora a

crítica de Mészáros, ao afirmar que a educação, em um sistema regido pelo capital, tende a reproduzir as contradições da ordem social, mesmo quando adota discursos progressistas.

A educação inclusiva, nesse contexto, corre o risco de ser reduzida a uma lógica de “ajuste do diferente”, sem questionar as bases excludentes do sistema educacional. É preciso ir além de adaptações pontuais e promover mudanças estruturais, que envolvam desde a formação inicial e continuada dos professores até o financiamento adequado, a acessibilidade plena e o envolvimento da comunidade escolar no processo inclusivo.

A partir da teoria da reprodução social, foi possível interpretar que a inclusão que não rompe com as lógicas do capital se transforma em um dispositivo de manutenção da ordem, mascarando desigualdades sob o discurso da diversidade. Assim, a inclusão se torna mais um elemento de legitimação simbólica do sistema, ao invés de constituir uma verdadeira via de emancipação.

Portanto, é fundamental reconhecer que o potencial transformador da educação inclusiva depende de sua capacidade de articular-se a uma prática pedagógica crítica, emancipadora e comprometida com a justiça social. Isso implica compreender a inclusão não apenas como um direito formal, mas como uma luta cotidiana pela superação de barreiras, sejam elas arquitetônicas, atitudinais, pedagógicas ou ideológicas.

A análise da realidade educacional brasileira mostrou que existem iniciativas promissoras e experiências exitosas em diversas regiões, mas essas ainda são pontuais e fortemente condicionadas pela estrutura social. O desafio que se impõe é o de construir uma educação inclusiva que não apenas acolha, mas que transforme, questione e subverta as formas historicamente construídas de exclusão e marginalização.

Assim, conclui-se que o enfrentamento das limitações da inclusão escolar exige não apenas vontade política e investimentos, mas também uma crítica profunda à função social da escola. Para isso, a teoria da reprodução social de Mészáros oferece importantes ferramentas analíticas,

ao evidenciar que a superação das desigualdades educacionais requer a transformação radical do modo como concebemos a educação, o conhecimento e as relações sociais no interior da escola.

Por fim, esta pesquisa reafirma a necessidade de continuar problematizando os limites e as possibilidades da inclusão no Brasil, sobretudo a partir de uma perspectiva crítica, que não se contente com discursos normativos, mas que busque construir uma escola pública, democrática, plural e verdadeiramente inclusiva.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. *Ofícios Terrestres: Imagens da Educação dos Pobres no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2012.

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2016.

BOOTH, Tony; AINSCOW, Mel. *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*. Bristol: CSIE, 2011.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Petrópolis: Vozes, 1992.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. MEC/SEESP, 2008.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MANTOAN, Maria Teresa Eglésia. Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2006.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. Educação especial no Brasil: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 2011.

MÉSZÁROS, István. A Educação para Além do Capital. São Paulo: Boitempo, 2004.

NASCIMENTO, Milton. Políticas públicas de educação inclusiva: uma análise do Projeto Incluir em São Paulo. Escola do Parlamento, Câmara Municipal de São Paulo, 2017.

ONU. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Nova York, 2006.

PINHEIRO, J. F. A educação especial na perspectiva inclusiva: desafios contemporâneos dos profissionais da educação e das políticas educacionais de acesso ao ensino. Interfaces da Educação, v. 10, n. 29, p. 175-193, 2020.

RIBEIRO, F. S.; RÉGO, J. F. D.; ARAÚJO, M. M. S. Uma experiência brasileira de educação inclusiva no interior do estado do Maranhão. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, v. 10, n. esp. 4, p. 2673-2690, 2015.

SANTOS, A. P.; CARDOSO, D. L. S. Educação inclusiva: um estudo sobre a inclusão de discentes com deficiência intelectual na Escola Municipal Júlia Fonseca Barbosa em Matões do Norte - MA. 2022.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Relatório de Acompanhamento da Educação Especial. São Paulo: SME, 2019.

SÃO PAULO (Estado). Decreto nº 67.635, de 6 de abril de 2023. Dispõe sobre a Educação Especial no âmbito da Secretaria da Educação. Diário Oficial do Estado de São Paulo, Poder Executivo, São Paulo, SP, 7 abr. 2023.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 2003.

SKLIAR, Carlos. A inclusão que é à exclusão: uma introdução aos estudos sobre diferença, deficiência e educação inclusiva. Rio de Janeiro: Autêntica, 2003.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. Inclusão: um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed, 1999.