

**PARA ALÉM DA INCLUSÃO ESCOLAR: REFLEXÕES ACERCA DAS  
POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DE PERSPECTIVA INCLUSIVA NO  
BRASIL A PARTIR DAS CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS DE ISTVÁN  
MÉSZÁROS**

**BEYOND SCHOOL INCLUSION: REFLECTIONS ON SPECIAL EDUCATION  
POLICIES FROM AN INCLUSIVE PERSPECTIVE IN BRAZIL BASED ON  
THE THEORETICAL CONTRIBUTIONS OF ISTVÁN MÉSZÁROS**

Rosalba Maria Cardoso Garcia<sup>1</sup>

**Resumo:** O artigo tem objetivo discutir as políticas de Educação Especial recentes no Brasil, com caracterização de três gerações de proposições na perspectiva da educação inclusiva, as quais guardam relação com a noção de inclusão escolar. Tais políticas são consideradas como parte do conjunto de contrarreformas de face neoliberal nas políticas sociais e, em consequência, contribuem para os propósitos de internalização de valores e princípios próprios do sistema do capital. Em contraponto aos limites dessas proposições, procuramos refletir a partir das contribuições de István Mészáros que formula um pensamento crítico da realidade social lastreado na formulação educação para além do capital, com base na qual desenvolvemos análises para além da inclusão escolar. Para tanto apontamos a necessidade de um pensamento crítico como parte da formação humana integral, que produza contrainternalização e que vislumbre possibilidades de um processo revolucionário.

**Palavras-chave:** Educação Especial; Política Educacional; contrarreformas; educação para além do capital; internalização.

**Abstract:** The article aims to discuss recent Special Education policies in Brazil, characterizing three generations of propositions from the perspective of inclusive education, which are related to the notion of school inclusion. Such policies are considered as part of the set of counter-reforms with a neoliberal face in social policies and, consequently, contribute to the purposes of internalizing the values and principles of the capital system. In contrast to the limits of these propositions, we seek to reflect on the contributions of István Mészáros, who formulates a critical thinking of social reality based on the formulation of education beyond capital, based on which we develop analyzes beyond school inclusion. For that, we point out the need for critical thinking as part of integral human formation, which produces counter-internalization and glimpses possibilities of a revolutionary process.

**Keywords:** Special Education; educational politics; counter-reforms; education beyond capital; internalization.

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professora titular do Departamento de Estudos Especializados em Educação atuando no Curso de Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSC. E-mail: rosacampeche@uol.com.br

## POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL: REFLEXÕES SOBRE OS LIMITES DA PROPOSIÇÃO DE INCLUSÃO ESCOLAR

As políticas de Educação Especial de perspectiva inclusiva no Brasil foram disseminadas no conjunto das formulações educacionais de organizações multilaterais como a Organização das Nações Unidas para a Ciência e a Cultura - Unesco, o Banco Mundial - BM e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE a partir dos anos 1990, sob o slogan *Educação para Todos*. Consideramos que se tratam de políticas propostas em meio a um amplo arco de contrarreformas no sentido de atuação dos Estados nacionais burgueses, com base em princípios neoliberais, para acomodar os efeitos das crises do capital.<sup>2</sup>

Coincidem, contudo, com a Constituição Federal de 1988, a qual reconhece a educação como direito social, apoiada nas premissas de universalização da educação que será também retratada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (BRASIL, 1996) e no Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001a). Contraditoriamente, o sentido de cidadania (neo) liberal que constitui a Carta Magna (BRASIL, 1988), expressou as disputas do empresariado para uma participação ativa das instituições privadas na formulação e na execução das políticas sociais apreendidas não como direitos, mas na acepção de serviços públicos não estatais, os quais podem ser prestados por instituições públicas ou privadas. Tais concepções foram consagradas nas mudanças desenvolvidas no aparelho de Estado brasileiro (BRESSER, 1996), atingindo as políticas educacionais e a Educação Especial, em particular, no bojo de respostas fiscais à crise do capital, nos moldes do Consenso de Washington.<sup>3</sup>

Embora as políticas de Educação Especial na perspectiva inclusivas em âmbito nacional tenham sido desenvolvido mediante o discurso de igualdade e do direito à educação, foram constituídas com feição neoliberal e caracterizadas até aqui por três

---

<sup>2</sup> O sentido dado ao conceito contrarreforma aqui está apoiado nos escritos de Gramsci em sua interpretação localizada em Coutinho (2012). No artigo referido Coutinho apresenta diferenciações entre as compreensões de Gramsci no uso dos termos “revolução passiva” e “contrarreformas”. Coutinho interpreta que para Gramsci “revolução passiva” implica revolução-restauração e que “contrarreformas” estaria no campo apenas da restauração. Trata-se de movimentos de recomposição das forças dominantes e seu poder econômico e político no encaminhamento de ações políticas sobre os trabalhadores que no primeiro caso apresenta elementos de conciliação dos interesses das classes antagônicas mais que no segundo caso.

<sup>3</sup> Conjunto de recomendações do Fundo Monetário Internacional – FMI aos países devedores: 1) disciplina fiscal; 2) redução dos gastos públicos; 3) reforma tributária; 4) juros de mercado; 5) regime cambial; 6) abertura comercial; 7) eliminação de controle sobre o investimento direto estrangeiro; 8) privatização; 9) desregulação de leis trabalhistas e 10) institucionalização da propriedade intelectual (MONTAÑO e DURIGUETTO, 2011).

gerações (GARCIA e MICHELS, 2021), nas quais os blocos no poder em cada momento histórico atuaram em acordo com os movimentos políticos internacionais, com ajustes e rearranjos, em resposta e mediados pelas proposições internacionais em função dos desdobramentos das crises. Por outro lado, mobilizações de grupos de interesse atuaram internamente na articulação das políticas em tela, com variações na formulação da perspectiva inclusiva. Aqui podemos destacar os movimentos políticos de pessoas com deficiência (LANNA JUNIOR, 2010), bem como os movimentos de grupos que se articulam para atender as necessidades das pessoas com deficiência (Lehmkuhl, 2021).

A primeira geração de políticas inclusivas para a Educação Especial no Brasil está retratada nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2001), no governo Fernando Henrique Cardoso (1996 – 2002).<sup>4</sup> Identificamos nessa formulação uma garantia débil do acesso dos estudantes da modalidade Educação Especial, considerando o termo “preferencialmente no ensino regular” presente na redação da LDBEN. A institucionalidade da educação escolar não estava consolidada nem em termos formais, ainda que houvesse uma mobilização importante de busca da escola regular pelas famílias a partir dessa política. A oferta da Educação Especial pública ganhava terreno de forma tímida, e assumia uma expressão diversificada, com diferentes “serviços educacionais especiais” (BRASIL, 2001b) para condições variadas de deficiência. Portanto, é possível perceber o sentido de conciliação que estava dado entre a atuação das instituições privadas e filantrópicas, que permaneciam fortes no setor, mesmo com a possibilidade de acesso ao ensino regular, com pouca acessibilidade arquitetônica das instalações escolares e incipiente formação de professores para a educação escolar dos sujeitos com deficiência na classe comum (GARCIA, 2004).

A segunda geração de políticas de Educação Especial com esse caráter foi desenvolvida nos governos Lula/Dilma (2003 – 2016) e veiculada como Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (Brasil, 2008).<sup>5</sup> Por vezes, a segunda geração é identificada como a única formulação de política inclusiva na Educação Especial no Brasil. Registramos no período um conjunto de programas educacionais de atendimento aos estudantes e de formação docente colocados em movimento em relação à modalidade referida em nível nacional.<sup>6</sup> Tais programas federais estavam articulados a

---

<sup>4</sup> Partido da Social Democracia Brasileira - PSDB

<sup>5</sup> Partido dos Trabalhadores- PT.

<sup>6</sup> Programa de implantação de salas de recursos multifuncionais; Programa Educação inclusiva: direito à diversidade; Programa Escola Acessível; Programa Incluir, entre outros.

um conjunto mais amplo de medidas aglutinadas pelo Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE com atuação decisiva do aparelho privado de hegemonia Movimento Todos pela Educação. Observamos aí a presença do empresariado na formulação de políticas para a educação pública por meio da participação de fundações empresariais e organizações sociais, o que significa um tipo de privatização. Reiteramos que as formulações políticas para a educação naquele período passaram a ser determinadas pelos empresários (MARTINS, 2016), particularmente pela ofensiva do capital sobre as escolas públicas, capitaneada pelo movimento Todos pela Educação (LAMOSA e VIEIRA, 2020).

A política de Educação Especial constituiu o pacote de medidas do plano de ação que compôs o PDE e alcançou razoável consenso no país, aglutinada pela perspectiva inclusiva compreendida como o acesso, a permanência e a participação dos estudantes vinculados à Educação Especial nas classes comuns na Educação Básica e Superior. A caracterização dessa geração de políticas foi marcada pelo Atendimento Educacional Especializado – AEE, complementar ou suplementar ao ensino na Educação Básica, pela instituição de um equipamento público próprio para essa finalidade – as sala de recursos multifuncionais, por um programa nacional de formação de professores para atuar no AEE, desenvolvido majoritariamente a distância, e pelo estabelecimento de um corpo de professores de Educação Especial efetivos ou temporários nas redes públicas.

Os dados oficiais de registro de matrículas nesse período dão conta de uma consistente institucionalidade da educação escolar em termos formais. Entretanto, podemos localizar estudos que desenvolvem reflexões importantes acerca das limitações da referida política, aglutinados por KASSAR e REBELO (2018, p. 291)

O número de matrículas de alunos da Educação Especial aumentou em todas as regiões no período de 2007 a 2014. Considerando o foco da política educacional de universalização da educação no país, esse aumento é promissor, todavia insuficiente para conhecer as condições da escolarização desses alunos no sistema escolar como permanência, participação e desempenho (LAPLANE, 2015). Diferentemente de sucesso, trabalhos acadêmicos têm evidenciado limitações do funcionamento da escola quanto ao desenvolvimento acadêmico dessa população, com a identificação dos seguintes problemas: concentração de matrículas nas primeiras séries do ensino fundamental (MELETTI; RIBEIRO, 2014), pouco acesso ao conhecimento sistematizado (CARVALHO, 2013; PLETSCHE, 2013) e pouco acesso ao atendimento educacional especializado (REBELO, 2012).

O foco da Política de Educação Especial no período 2003-2016 é a acessibilidade mediante o serviço do AEE (Brasil, 2009), criado em grande medida como um aparelho

público de atendimento, que contrastou com a oferta dos serviços pelas instituições privadas e filantrópicas. Entretanto, tendo em vista a própria concepção de Educação Especial que constituiu tais políticas, não observamos ênfase nos processos de escolarização. Logo as instituições privado-assistenciais que historicamente protagonizaram atendimentos segregados nesse campo de atuação ganharam espaço nos programas educacionais e o acesso aos financiamentos públicos para ofertar o serviço do AEE às redes públicas de ensino, fundamentadas na concepção de público não estatal, parcerias público-privadas, terceirizações, as quais constituem a gestão gerencial corrente no aparelho de Estado brasileiro e particularmente na educação (AZEVEDO, 2002; MACEDO e LAMOSA, 2015).

É necessário destacar que no âmbito das políticas de Educação Especial na perspectiva inclusiva, salas de recursos multifuncionais foram instaladas e entraram em funcionamento nas instituições privado-assistenciais, provenientes dos mesmos editais do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais do governo federal (Brasil, s.d.) que atenderam às escolas públicas. Ao que parece, a ênfase de tais políticas esteve sobre a educação inclusiva e não sobre a educação pública, gratuita e estatal, garantias institucionais formais sem as quais a noção de educação inclusiva ganha sentido vinculado ao mercado.

A terceira geração de políticas de Educação Especial anunciada como uma proposta inclusiva tem sua origem no bojo do golpe jurídico/midiático/parlamentar que foi estabelecido no Brasil em 2016.<sup>7</sup> Identificamos tais políticas, com base em Castelo (2022), como constitutivas de uma crise orgânica em termos gramscianos, expressa nos fatos que eclodiram nas jornadas de junho de 2013. Para Castelo (2022, p. 321) “o conceito de crise orgânica deve ser entendido a partir de uma perspectiva de totalidade, pois engloba uma dupla dimensão: a econômica e a política”.

O autor analisa as possibilidades de atuação dos movimentos nessas condições:

O surgimento dessa janela histórica proporcionada pela crise orgânica é uma das oportunidades que os movimentos revolucionários da classe trabalhadora têm para acumular força e contestar o sistema vigente, abrindo efetivo espaço para a revolução social. Não se deve esquecer, todavia, que tal conjuntura também abre espaço para as reações das classes dominantes, muitas vezes operadas por meio de golpes e ditaduras (CASTELO, 2022, p. 319 – 320).

---

<sup>7</sup> As implicações do golpe de 2016 para as políticas de educação especial de perspectiva inclusiva estão discutidas em SILVA et al (2019).

A terceira geração de política inclusiva para a Educação Especial foi formulada na composição entre os governos Michel Temer (2016 – 2018)<sup>8</sup> e Jair Bolsonaro (2019 – 2022)<sup>9</sup> e teve sua formalização no decreto 10.502/2020.<sup>10</sup> Temer deu início ao processo de ajuste a ser realizado, particularmente, na retomada dos atendimentos segregados para reavivar sua face privatista e estancar os investimentos públicos nas redes públicas de ensino que haviam instituído novos equipamentos públicos de Educação Especial, embora numa perspectiva da equidade, gerencial e fracionada. Esse processo de ajuste passa pela contratação de consultorias para reorganização da política, em articulação com a Unesco (Kassar et al., 2019), para colocar em curso uma nova versão das políticas com foco na equidade, ajustando-se à agenda Educação 2030, educação inclusiva, equitativa e ao longo da vida.<sup>11</sup> Portanto, forças políticas já estavam sendo mobilizadas para articular as adequações demandadas pelo capital internacional (GARCIA e MICHELS, 2021).

A formulação de Educação Especial na perspectiva inclusiva proposta por Bolsonaro resgatou a concepção de atendimentos substitutivos em relação ao ensino regular, reforçando o papel das instituições filantrópicas de caráter segregado. Tal posição gerou muitas reações contrárias dos movimentos políticos em defesa dos direitos das pessoas com deficiência à educação básica e superior públicas, regular e gratuitas, assim como a atuação de grupos e associações de pesquisadores do campo de conhecimento Educação Especial. O decreto 10.502 (BRASIL, 2020) foi suspenso pelo Supremo Tribunal Federal, não sendo oficialmente implementado, mas sua divulgação produziu muito consenso em torno de uma concepção segregada e substitutiva.<sup>12</sup>

A derrota de Jair Bolsonaro para Luís Inácio Lula da Silva no segundo turno da eleição presidencial de 2022 abriu caminho para a retomada de uma ênfase na educação das pessoas com deficiência na escola regular, na classe comum, associada a uma Educação Especial não substitutiva. Contudo, após seis anos de reforço em concepções

---

<sup>8</sup> Partido do Movimento Democrático Brasileiro – MDB.

<sup>9</sup> Eleito à Presidência da República pelo Partido Social Liberal – PSL, depois migrando para o Partido Liberal – PL.

<sup>10</sup> O Decreto 10.502/2020 foi revogado pelo Decreto 11.370, de 1º de janeiro de 2023, assinado pelo presidente Luís Inácio Lula da Silva.

<sup>11</sup> UNESCO. Termo de referência n° 1/2017 – Educação Especial para Contratação de Consultoria na modalidade produto. CNE/UNESCO – 914BRZ1050.3: “O fortalecimento do papel institucional do Conselho Nacional de Educação no processo de elaboração, aperfeiçoamento e acompanhamento das políticas públicas de educação básica e superior em todas as etapas e modalidades de educação e ensino”. Brasília, DF: Unesco, 2017.

<sup>12</sup> Em dezembro de 2020, atendendo a uma ação direta de inconstitucionalidade movida pelo Partido Socialista Brasileiro (PSB), o decreto que instituiu a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida foi, então, suspenso pelo ministro Dias Toffoli, do Supremo Tribunal Federal (STF), que o considerou inconstitucional.

afeitas à segregação, institucionalização substitutiva e perspectivas clínicas, as forças políticas que defendem tais compreensões avançaram suas posições nas disputas institucionais da República, como por exemplo no Senado Federal, o qual realizou no primeiro semestre de 2023 audiências públicas para debater não a educação das pessoas com deficiência, mas o papel das instituições segregadas na educação das pessoas com deficiência.<sup>13</sup>

Em face das disputas por políticas e concepções de Educação Especial no Brasil é importante dizer que a inclusão escolar que contemple o acesso e a permanência na escola regular/comum é a condição mais avançada que o sistema do capital e o Estado burguês conseguiram produzir. Entretanto, identificamos movimentos de articulação de estratégias segregadas e discriminatórias ao longo da história e em fatos recentes no Brasil. Também cabe lembrar que muitos Estados nacionais, capitalistas, afirmam uma perspectiva inclusiva mantendo estratégias segregadas e discriminatórias de atendimentos educacionais justificadas nas condições específicas dos sujeitos individuais, demonstrando sua insuficiência.

Todavia, ser a condição mais avançada ainda não significa ser a condição necessária para o processo de humanização dos sujeitos da Educação Especial. Estamos, portanto, considerando aqui com muita atenção os limites do sistema do capital e das possibilidades do Estado burguês para o desenvolvimento humano. Mais que trabalharmos com a premissa “Educação para todos”, precisamos pensar essas propostas criticamente, e nesse caso podemos refletir, inspiradas por *István Mészáros*, sobre como conceber uma educação como formação humana que ultrapasse a institucionalidade formal do direito à educação escolar mediada pela formulação “educação para além do capital”, ou minimamente, que apresente críticas, problematizações e tensionamentos à realidade social e educacional.

A partir das reflexões iniciais aqui apresentadas, e como tentativa de desenvolver reflexões e tensionamentos a respeito, apropriamos a questão inspirada por Mészáros: como pensar uma educação para além do capital? Em nossa reflexão particular, como

---

<sup>13</sup> Destacamos aqui a atuação dos senadores Damares Alves (Republicanos), Flávio Arns (PSB) e Izalci Lucas (PSDB) na articulação das audiências realizadas:

1) Audiência pública conjunta das comissões de Educação e de Assuntos Sociais para discutir o papel e as condições das escolas e instituições especializadas no atendimento aos estudantes com deficiência – 10/05/2023: <https://www.youtube.com/watch?v=V9QM9PJnFDo>

2) Audiência pública conjunta das comissões de Educação e de Assuntos Sociais para debater as condições das escolas e instituições especializadas no atendimento aos estudantes com deficiência – 17/05/2023: <https://www.youtube.com/live/Et7b6tE4Xhc?feature=share>

formular uma educação das pessoas com deficiência para além do capital? No presente texto pretendemos examinar, sem a intenção de esgotar, alguns pontos de reflexão apresentados pelo autor.

## **CONTRIBUIÇÕES DE *ISTVÁN MÉSZÁROS* COM VISTAS À FORMULAÇÃO PARA ALÉM DA INCLUSÃO ESCOLAR**

O autor em destaque nasceu em 1930 em Budapeste e faleceu em 2017. Filho de uma operária, ele próprio trabalhou na indústria. Mesmo assim, conseguiu chegar a assistente de Georg Lukács no Instituto de Estética da Universidade de Budapeste em 1951. O filósofo marxista viveu um tempo exilado na Itália, por motivos políticos, onde lecionou na Universidade de Turim. Posteriormente lecionou em universidades na Escócia, Canadá, México e Inglaterra.

Segundo Antunes (2018, p. 15)

Autor audacioso e potente, legou-nos uma obra vasta e profunda, original e polêmica, composta de mais de duas dezenas de livros traduzidos para diversas línguas, em vários países, e uma imensidão de artigos e capítulos espalhados por incontáveis revistas e coletâneas. Mais do que um rigoroso estudioso de Marx, Mészáros é um continuador de sua obra – sem jamais abandonar, que fique claro, seus marcos teóricos e políticos.

Dentre suas muitas obras, vamos destacar aqui *Para além do Capital: rumo a uma teoria da transição*,<sup>14</sup> e especialmente *Educação para além do capital* (MESZAROS, 2005). Destacamos, na apropriação de sua obra, três pontos de reflexão para o presente artigo.

## **A INCORRIGÍVEL LÓGICA DO CAPITAL E SEU IMPACTO SOBRE A EDUCAÇÃO**

O autor inicia suas reflexões em relação a esse item com a seguinte formulação:

Poucos negariam hoje que os processos educacionais e os processos sociais mais abrangentes de reprodução estão intimamente ligados. Consequentemente, uma reformulação significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente importantes funções de mudança. (MÉSZÁROS, 2005, p. 25).

---

<sup>14</sup> Publicado em língua inglesa em 1995 e tradução brasileira em 2002.



Considerar essa realidade implica compreender que, na lógica do capital, as mudanças possíveis de serem realizadas na educação restringem-se a ajustes e medidas corretivas, mas dentro dessa própria lógica. Não perceber essa realidade pode conduzir à defesa de políticas setorializadas como redentoras dos processos sociais desiguais, como é o que ocorre com certa regularidade nas políticas educacionais no Brasil. Nesse caso, podemos afirmar que as políticas educacionais têm sido conduzidas a partir de contrarreformas sob o discurso político de melhorias na educação.

Identificamos como expressão dessas práticas na Educação Especial na perspectiva inclusiva o processo de defesa da inclusão escolar de grupos de estudantes historicamente excluídos da escola regular como redenção ao seu processo de desenvolvimento e aos seus direitos educacionais. Contudo, essa defesa não leva em conta que o projeto educacional escolar em curso, que contempla a inclusão escolar, orienta-se pela lógica desigual e discriminatória da escola burguesa, expressão educacional das relações sociais capitalistas. Não se trata de recusar a inclusão escolar, mas de alertar que sua apropriação acrítica como proposta educacional redentora fomenta na sociedade, nos professores e nos estudantes uma internalização dos valores próprios da lógica da exploração, da expropriação e da opressão da classe trabalhadora.

Estamos entendendo por internalização

o esforço do capital em fazer com que cada indivíduo incorpore como suas as metas de reprodução do sistema, legitimando sua posição na hierarquia social e conformando suas expectativas e sua conduta ao estipulado pela ordem estabelecida, insere-se como instrumento que conforma a totalidade das práticas sociais, entre elas, a educação, ao interesse do capital (ALMEIDA, 2019, p. 137).

Trata-se, portanto, da incorporação de valores e práticas sociais que não produzem a humanização, que restringem os seres humanos à condição de força de trabalho e consumidores de necessidades postas pelo sistema do capital. A inclusão escolar, ainda que reconhecida como direito formal à educação, restringe a formação humana aos limites da concepção burguesa de ensino, aprendizagem e desenvolvimento humano.

Torna-se necessário estabelecer uma crítica radical às políticas de matriz liberal, de viés gerencial, no plano institucional. Mas somente esse movimento é insuficiente para discutirmos o enfoque para além da inclusão escolar, já que para isso é necessário uma estreita vinculação com os movimentos para além do capital. Tal perspectiva exige um movimento teórico e político de contrainternalização, que constitui um processo revolucionário, o qual anda *pari passu* com a elevação dos níveis de consciência da classe

trabalhadora. Na acepção de Mészáros (2005), a contrainternalização significa uma ofensiva às mediações que constituem as relações sociais capitalistas, abrindo possibilidades para outras relações sociais e humanas.

todas as dimensões da educação podem ser reunidas. Dessa forma, os princípios orientadores da educação formal devem ser desatados do seu tegumento da lógica do capital, de imposição de conformidade, e em vez disso mover-se em direção a um intercâmbio ativo e efetivo com práticas educacionais mais abrangentes (...). Sem um progressivo e consciente intercâmbio com processos de educação abrangentes como “a nossa própria vida”, a educação formal não pode realizar as suas muito necessárias aspirações emancipadoras. Se, entretanto, os elementos progressistas da educação formal forem bem-sucedidos em redefinir a sua tarefa num espírito orientado em direção à perspectiva de uma alternativa hegemônica à ordem existente, eles poderão dar uma contribuição vital para romper a lógica do capital, não só no seu próprio e mais limitado domínio como também na sociedade como um todo (MÉSZÁROS, 2005, p. 58-9).

A relação internalização/conformidade e contrainternalização/ruptura apontam caminhos estratégicos de orientação da ação na discussão proposta por Antunes (2018).

E se nenhuma estrutura social pode se reproduzir sem um complexo sistema de internalização, o que, obviamente, inclui a sociedade do capital, “é necessário romper com a lógica do capital se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente” (MÉSZÁROS, 2005, p. 27). Obviamente, uma ruptura de tal magnitude só se pode materializar por meio de um amplo processo revolucionário (ANTUNES, 2018, p. 177).

Antunes recupera o fundamento da revolução como basilar para discutir as proposições apresentadas por Mészáros, enfatizando o papel da educação nesse processo.

Se, de um lado, tem-se que “a revolução é o acto supremo da política” (ENGELS, 1985, p. 267), é preciso ter clareza, por outro, que “revoluções não se fazem por meio de leis” (MARX, 2013, p.820), e é justamente por esta razão que “o papel da educação não poderia ser maior na tarefa de assegurar uma transformação socialista plenamente sustentável” (MÉSZÁROS, 2007, p. 293), pois é por meio de um amplo processo educacional que os seres humanos podem tomar consciência das características históricas – e por isso, em princípio, superáveis – do atual estado de alienação e reificação a que a humanidade está sujeita, e tomar o rumo da única alternativa humanamente viável: o socialismo (ANTUNES, 2018, p. 178).

Refletimos, portanto, que as contrarreformas na educação são ajustes realizados no sentido da conformidade do sistema social e educacional que são articuladas pelo Estado burguês, em seu sentido ampliado, aglutinando as proposições do empresariado, e reativando elementos para manter os níveis e a qualidade da internalização da lógica do

capital. As mudanças necessárias precisam produzir tanta contrainternalização quanto for possível, mas o horizonte a ser construído aponta para um processo revolucionário. Nessa direção, a inclusão escolar representa um momento importante de reconhecimento do direito formal, mas também precisa significar a aglutinação de forças da classe trabalhadora com seus filhos na escola de Educação Básica, no enfrentamento dos processos educacionais e escolares que estejam articulados aos seus interesses de classe.

### **AS SOLUÇÕES NÃO PODEM SER APENAS FORMAIS: ELAS DEVEM SER ESSENCIAIS**

Segundo Mészáros (2005, p. 44) “as instituições formais de educação são uma parte importante do sistema global de internalização”, por desenvolver uma aceitação ativa ou menos resignada dos “princípios reprodutivos orientadores dominantes na própria sociedade”.

Para o autor, “uma das funções principais da educação formal nas nossas sociedades é produzir tanta conformidade ou ‘consenso’ quanto for capaz, a partir de dentro e por meio dos seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados” (MÉSZÁROS, 2005, p. 45).

Essa reflexão pode servir para compreendermos que nosso papel de pesquisadores deva incorporar o mais possível um posicionamento de problematização da realidade e das necessidades essenciais dos estudantes, de professores, da organização da escola, dos currículos escolares, da formação de professores, com vistas ao desenvolvimento humano. Parte disso é reconhecer os limites da escola burguesa e de seu projeto alienante de formação, sua formação restritiva do desenvolvimento humano, seu direcionamento para o desenvolvimento de habilidades e competências que favorecem e alinham o ser humano aos interesses do capital, fazendo parecer que esse é o patamar de desenvolvimento humano que almejamos.

No caso dos estudantes da Educação Especial no Brasil essa reflexão pode contribuir para observarmos e confrontarmos o projeto de formação humana restrita que, baseado na concorrência, na competitividade, na meritocracia, produz processos e planos educacionais individualizados, inclusive trilhas diferenciadas de formação apoiadas na ideia de ritmos e estilos de aprendizagem diferenciados que contribuem para aprofundar a desigualdade educacional.

O quanto as propostas formativas das perspectivas inclusivas contemplam um desenvolvimento humano integral, mediante soluções formais?

Para Mészáros (2008), educar é um processo contínuo de internalização que está para além da educação escolar formal, institucionalizada, uma vez que se constitui da conscientização que o indivíduo atribui à própria existência em suas práticas sociais cotidianas. Para além da inclusão escolar, as soluções essenciais estariam direcionadas a uma formação integral do ser humano, no sentido de uma elevação contínua de sua compreensão sobre sua própria vida e de sua consciência sobre as relações sociais.

## **A APRENDIZAGEM É A NOSSA PRÓPRIA VIDA**

O autor apresenta a seguinte questão (MÉSZÁROS, 2005, p. 47):

O que é que aprendemos de uma forma ou de outra? Será que a aprendizagem conduz à autorrealização dos indivíduos como ‘indivíduos socialmente ricos’ humanamente ou está ela a serviço da perpetuação, consciente ou não, da ordem social alienante e definitivamente incontrolável do capital?

Identificamos na reflexão do autor uma articulação com a noção de concepção de mundo proposta por Antonio Gramsci. E nesse sentido afirma que “Necessitamos [...] de uma atividade de contrainternalização, coerente e sustentada, que não se esgote na negação [...] e que defina seus objetivos fundamentais, como a criação de uma alternativa abrangente concretamente sustentável ao que já existe” (MÉSZÁROS, 2005, p. 56).

A abordagem proposta pelo autor, portanto, trata de uma ampla concepção do que seja uma transformação emancipadora. E articula em relação a essa transformação como a educação deve participar disso, ao afirmar que “o papel da educação é de importância vital para romper com a internalização predominante nas escolhas políticas circunscritas à ‘legitimação constitucional democrática’ do Estado capitalista que defende seus próprios interesses” (MÉSZÁROS, 2005, p. 63).

Pensar na educação para além do capital, sob a égide do capital, significa não uma negação das relações sociais, mas uma problematização crítica de tais relações e suas implicações para a educação. Trabalhar na formulação e disseminação de uma concepção de mundo crítica e antagônica a essa que nos domina e direciona, e que, portanto, atua sobre nossa formação como humanos restritos.

embora a educação esteja presente em todas as relações sociais, é na escolarização, um meio institucionalizado, que se cumpre duas funções principais nas sociedades de classes: primeiro, cumpre seu papel de

conservação do status quo, conformando e reproduzindo para os indivíduos as metas do capitalismo como se suas fossem - e aqui cabe destacar o papel da produção de conhecimentos orientados cientificamente, seja pela ideologia neopositivista com suas técnicas manipulatórias de engenharia social e/ou humana, seja pelo irracionalismo e suas produções de metáforas flexíveis. Segundo, condiciona o trabalhador para atuar no processo produtivo (FERRAZ; FERRAZ; BIONDINI, 2018, p. 190).

Cabe, portanto, questionar: Qual é a disputa essencial? Se o pensamento liberal, hegemônico, tem produzido pela educação tanto consenso quanto for possível para a conservação da sociabilidade do capital, numa perspectiva crítica, problematizadora, numa base de reflexão histórica e social, num processo de contrainternalização, é necessário produzir tanta desconformidade quanto for possível. A crítica marxista proposta por Mészáros trata de recuperar a necessidade essencial de pensarmos histórica e socialmente a possibilidade de produzir outra sociabilidade. Nessa tomada de consciência,

O papel da educação é soberano, tanto para a elaboração de estratégias apropriadas e adequadas para mudar as condições objetivas de reprodução, como para a automudança consciente dos indivíduos chamados a concretizar a criação de uma ordem social metabólica radicalmente diferente (MÉSZÁROS, 2005, p. 65).

E isso não passa por reformismos ou ajustes tópicos ao sociometabolismo do capital ou “reparos institucionais formais (MÉSZÁROS, 2005, p. 48). Portanto, não se trata de uma educação reformadora, mas revolucionária, transformadora, o que pressupõe movimentos de luta para além do institucional, do estatal, do parlamentar.

Segundo Mészáros (2005, p.62)

a estratégia reformista de defesa do capitalismo é de fato baseada na tentativa de postular uma mudança gradual na sociedade através da qual se removem defeitos específicos, de forma a minar a base sobre a qual as reivindicações de um sistema alternativo possam ser articuladas.

Buscando estabelecer mediações para a ação, dois conceitos principais precisam ser levados em conta de forma indissociável: a universalização da educação e a universalização do trabalho como atividade humana auto-realizadora, portanto trabalho não alienado (MÉSZÁROS, 2005, p. 65). “Não pode haver uma solução efetiva para a auto-alienação do trabalho sem que se promova, conscienciosamente, a universalização conjunta do trabalho e da educação” (MÉSZÁROS, 2005, p. 67). Mas essa ideia

pressupõe a “igualdade substancial” de todos os seres humanos (MÉSZÁROS, 2005, p. 68).

Como forma de articular o sentido de uma aprendizagem que é a nossa própria vida, na articulação com os debates sobre a inclusão escolar, recorreremos a dois trabalhos (LORENZINI, 2022; SANTOS, 2022).

Lorenzini (2022) reconhece o trabalho pedagógico da Educação Especial como trabalho, o que significa que nós professores precisamos nos implicar e reconhecer nossa implicação em um trabalho alienado no modo de produção capitalista e, ainda, que a contrainternalização passa antes de tudo por esse reconhecimento, essa tomada de consciência, essa compreensão de uma concepção de mundo. Como coloca Gramsci (1999), de qual conformismo somos conformistas? Poderíamos parafrasear nessa reflexão: de qual perspectiva inclusiva somos conformistas? O que estamos defendendo com nossas lutas? Inserção escolar? Permanência escolar? Não que seja fácil, mas somente isso não produzirá contrainternalização, pois esses são ajustes tópicos à escola burguesa. Lorenzini (2022) também afirma que o trabalho pedagógico da Educação Especial é formação humana, esse é por excelência o ofício de professoras e professores na institucionalidade escolar burguesa. Mas qual formação humana estamos produzindo? Restrita, mediana, integral, crítica?

Santos (2022), em análise da concepção de aprendizagem constitutiva da proposta de perspectiva inclusiva no Brasil identificou elementos de uma aprendizagem espontaneísta, apartada dos processos de ensino. Como pensar em contrainternalização sem uma interferência crítica mais explícita e consciente das professoras e professores?

Também identificou elementos neotecnistas na ênfase do AEE nos recursos de acessibilidade como eliminadores de barreiras à aprendizagem (SANTOS, 2022). Mas as barreiras à aprendizagem poderiam ser eliminadas de fato mediante o uso de recursos considerando que são parte da sociabilidade do capital? As barreiras ao processo ensino/aprendizagem/desenvolvimento não estariam formuladas no âmbito do próprio projeto da escola burguesa?

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Reconhecemos o crescimento de matrículas de estudantes nas classes comuns, a ampliação significativa de um corpo docente de professores de Educação Especial nas redes públicas, a aquisição pelas redes de ensino de recursos pedagógicos e de

acessibilidade para o atendimento educacional especializado. Por outro lado, identificamos a persistência de uma vertente médico pedagógica e psicopedagógica tal como descritas por Jannuzzi (2004) na Educação Especial pública realizada nas redes de ensino municipais e estaduais; um serviço concebido na matriz de uma gestão gerencial, focalizado, não universalizado; um trabalho pedagógico desvinculado da classe comum e distante dos propósitos de apropriação do conhecimento; uma concepção de aprendizagem dissociada do ensino, com inspiração escolanovista e tecnicista. Ou seja, uma política de Educação Especial densamente articulada a promover uma adaptação dos sujeitos à lógica do capital.

Para pensar uma inclusão escolar *para além do capital* será necessário ter objetivos mais pungentes que o acesso formal à classe comum, a permanência e a participação plena nas atividades (BRASIL, 2008). Na escola burguesa atual o projeto educacional não propõem uma ampla formação humana mediante a apropriação do conhecimento sistematizado. Como compreender o mundo sem conceitos fundamentais, sem aceder a nossa dimensão histórica e social, sem identificar as correlações de força, sem as formas poéticas, musicais, artísticas, sem uma formação estética?

As estratégias de luta que lançamos mão nas últimas décadas estão relacionadas à defesa da escola pública, estatal, laica, gratuita, de qualidade socialmente referenciada. Precisamos discutir como isso se articula à qualidade da formação humana que estamos produzindo na escola brasileira. A própria noção de defesa dos trabalhadores e de sua educação já indica a relação subordinada. Como estratégia de ampliar e aprofundar os níveis de consciência de classe com vistas a uma perspectiva de educação para além do capital, será necessário desenvolver e disseminar uma noção de ofensiva socialista, que persiga a igualdade substantiva que poderá ser realizada “numa ordem social reprodutiva conscienciosamente regulada pelos indivíduos associados” (MÉSZÁROS, 2005, p.73). Nessa direção, vamos perseguindo a possibilidade de superar as soluções formais e focar nas disputas essenciais com vistas à formação humana integral e aos processos revolucionários.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, C. Apresentação do Dossiê em memória de István Mészáros. **Revista Trabalho, Política e Sociedade (On-Line)** / Grupo de Pesquisas Sobre Trabalho, Política e Sociedade, Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Vol. III, nº 05. Nova Iguaçu (RJ): GTPS/UFRRJ, 2018, p. 15 – 22.

- ANTUNES, C. Educação em Mészáros. **Revista Trabalho, Política e Sociedade (On-Line)** / Grupo de Pesquisas Sobre Trabalho, Política e Sociedade, Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Vol. III, nº 05. Nova Iguaçu (RJ): GTPS/UFRRJ, 2018, p. 163 – 180.
- ALMEIDA, A. V. de. Mészáros: Educação e o processo de internalização. **Revista Eletrônica Arma da Crítica**. N.12/Novembro, 2019, p. 136 – 146.
- AZEVEDO, J. M. L. de. Implicações da nova lógica de ação do Estado para a educação municipal. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 23, n. 80, setembro/2002, p. 49-71.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Projeto de Resolução n. 4, de 02 de outubro de 2009**. Institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, 2009. Disponível em: < [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf)
- BRASIL. MEC. INEP. **LDBEN 9394/96** que estabelece as Diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, Senado Federal, 1988.
- BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Resolução nº 2**, de 11 de setembro de 2001. Diretrizes nacionais para educação especial na educação básica. Brasília, 2001b.
- BRASIL. **Lei n. 10.172/01**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, 2001a.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. **Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida**. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação – Brasília; MEC. SEMESP. 2020
- BRASIL. Presidência da República. Secretaria Geral. Sub-chefia para assuntos jurídicos. **Decreto nº 10.502**, de 30 de setembro de 2020. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida. Brasília, 2020. Disponível em: [D10502 \(planalto.gov.br\)](https://www.planalto.gov.br/d10502) Acesso em: 10/10/2020
- BRASIL. Presidência da República. Secretaria Geral. Sub-chefia para assuntos jurídicos. **Decreto nº 11.370**, de 01 de janeiro de 2023. Revoga o Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília, 2023. Disponível em: [D11370 \(planalto.gov.br\)](https://www.planalto.gov.br/d11370) Acesso em 10/01/2023
- BRESSER PEREIRA, L. C. **Crise econômica e reforma do Estado no Brasil**: para uma nova interpretação da América Latina. São Paulo: Editora 34, 1996.
- CASTELO, R. **Tragédia, farsa e crise**: ensaios sobre ideologia, desenvolvimento e capitalismo dependente no Brasil. Marília/SP: Lutas Anticapital, 2022.
- COUTINHO, C. N. **A época neoliberal**: revolução passiva ou contra-reforma? Novos rumos, Marília, v. 49, n.1, p. 117-126, jan./jun. 2012



- FERRAZ, J. de M.; FERRAZ, D.L.S.; BIONDINI, B.K.F. Em busca de uma “educação além do capital” e a questão do ensino formal no Brasil. **Revista Trabalho, Política e Sociedade (On-Line)** / Grupo de Pesquisas Sobre Trabalho, Política e Sociedade, Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Vol. III, nº 05. Nova Iguaçu (RJ): GTPS/UFRRJ, 2018, p. 181 – 205.
- GARCIA, R.M.C. **Políticas públicas de inclusão**: uma análise no campo da educação especial brasileira. Tese (doutorado em educação) Universidade federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2004.
- GARCIA, R.M.C. e MICHELS, M.H. Educação e inclusão: equidade e aprendizagem como estratégias do capital. **Educação e Realidade**, n. 46, Porto Alegre, 2021.
- GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**. Volume I: Introdução ao estudo da filosofia. A filosofia de Benedetto Croce. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.
- JANNUZZI, G. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.
- KASSAR, M.C.M. e REBELO, A.S. Indicadores educacionais de matrículas de alunos com deficiência no Brasil (1974-2014). **Estudos de Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 29, n. 70, p. 276-307, jan./abr. 2018.
- KASSAR, M.C.M; REBELO, A.S; OLIVEIRA, R.T.C. de. Embates e disputas na política nacional de Educação Especial brasileira. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 45, 2019.
- LAMOSA, R. e MACEDO, J. M. de. A regulação do trabalho docente no contexto da reforma gerencial da educação. **Revista Contemporânea de Educação**, v.10, n.20, julho/dezembro de 2015.
- LAMOSA, R. e VIEIRA, N.S. **Todos pela Educação?** Uma década de ofensiva do capital sobre as escolas públicas. Curitiba/PR: Appris, 2020.
- LANNA JR., M. **História do movimento político das pessoas com deficiência no Brasil**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010.
- LEHMKUHL, M. de S. Políticas de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva e rede privada de atendimento como movimento social. **Revista Extensão em Foco**. v.9, n.1, 2021.
- LORENZINI, V.P. **Trabalho pedagógico da Educação Especial**: expressões de conformismos e resistências no atendimento educacional especializado na educação escolar. Tese (doutorado em educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2022.
- MARTINS, E.M. **Todos pela Educação?** Como os empresários estão determinando a política educacional brasileira. Rio de Janeiro: Lamparina, 2016
- MÉSZÁROS, I. **A Educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.
- MÉSZÁROS, I. **Para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2002.
- MONTAÑO, C. e DURIGUETTO, M.L. **Estado, classe e movimento social**. 3ª edição. São Paulo: Cortez, 2011.
- SANTOS, R.M.P. dos. **A concepção de aprendizagem escolar na política de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva no Brasil (2008-2016)**.

Dissertação (mestrado em educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2022.

SILVA, R.H.R.; MACHADO, R.; SILVA, R.N. da. Golpe de 2016 e a educação no Brasil: implicações nas políticas de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva. **Revista HISTEDBR-online**, v.19, Campinas/SP, 2019.

UNESCO. **Termo de referência nº 1/2017** – Educação Especial para Contratação de Consultoria na modalidade produto. CNE/UNESCO – 914BRZ1050.3: “O fortalecimento do papel institucional do Conselho Nacional de Educação no processo de elaboração, aperfeiçoamento e acompanhamento das políticas públicas de educação básica e superior em todas as etapas e modalidades de educação e ensino”. Brasília, DF: Unesco, 2017.