

Educação integral e inclusiva na realidade brasileira: desafios a enfrentar na formação docente

 José Carlos Miguel¹,  Gustavo Cunha de Araújo²

¹ Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP. Câmpus de Marília. Departamento de Didática e Programa de Pós-graduação em Educação. Avenida Hygino Muzzi Filho, 737. Marília - SP. Brasil. ² Universidade Federal do Norte do Tocantins – UFNT.

Endereço para correspondência/Author for correspondence: jc.miguel@unesp.br

RESUMO. O presente texto tem por escopo discutir problemas que afetam a sociedade brasileira e a educação contemporânea tomada em perspectiva inclusiva, bem como discutir possibilidades de melhor encaminhamento dos determinantes relativos à formação docente. Trata-se de pesquisa em abordagem qualitativa acerca da temática, sendo que, com base nos descritores educação inclusiva, educação integral, desigualdade educacional, políticas educacionais e formação docente na Base SciELO – Scientific Electronic Library Online – e na BDTD – Biblioteca Brasileira Digital de Teses e Dissertações, selecionamos os textos de maior proximidade com as ideias antes relacionadas para definição do artigo. Estabelecemos, então, que além da especificidade do trato pedagógico com estudantes com deficiências, um processo de educação inclusiva na realidade brasileira exige considerar a diversidade cultural e a singularidade dos educandos incluídos pela concessão da vaga outrora negada, mas sem garantia de permanência em condição de aprendizagem efetiva, coexistindo diversos fatores intervenientes que podem fazer com que qualquer situação fora de um padrão previsto seja tratada como desvio, como problema do educando, e não um desafio político-pedagógico para a escola.

Palavras-chave: inclusão, educação integral, educação.

RBEC	Tocantinópolis/Brasil	v. 9	e19404	UFNT	2024	ISSN: 2525-4863
------	-----------------------	------	--------	------	------	-----------------



Integral and inclusive education in the Brazilian reality: challenges to be faced in teacher training

ABSTRACT. The purpose of this article is to discuss problems that affect the Brazilian society and the contemporary education from an inclusive perspective, as well as to discuss possibilities for better addressing the determinants related to teacher training. This is a qualitative research on the subject, based on the descriptors inclusive education, integral education, educational inequality, educational policies and teacher training in the SciELO Database – Scientific Electronic Library Online – and in the BDTD – Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations, we selected the texts that are closest to the ideas listed above to define the article. We then established that in addition to the specificity of the pedagogical treatment of students with disabilities, an inclusive education process in the Brazilian reality requires considering the cultural diversity and uniqueness of the students included by the granting of the vacancy previously denied, but without guarantee of permanence in a condition of effective learning, coexisting with several intervening factors that can cause any situations outside of a predicted standard to be treated as a deviation, as a problem of the student, and not a political-pedagogical challenge for the school.

Keywords: inclusion, integral education, education.

Educación integral e inclusiva en la realidad brasileña: desafíos a afrontar en la formación docente

RESUMEN. El objetivo de este texto es discutir los problemas que afectan a la sociedad brasileña y a la educación contemporánea desde una perspectiva inclusiva, así como discutir posibilidades para abordar mejor los determinantes relacionados con la formación docente. Se trata de una investigación con enfoque cualitativo sobre el tema, basada en los descriptores educación inclusiva, educación integral, desigualdad educativa, políticas educativas y formación docente en la Base SciELO – Biblioteca Científica Electrónica en Línea – y en la BDTD – Biblioteca Brasileira Digital de Tesis y Disertaciones, se seleccionaron los textos que más se acerquen a las ideas previamente enumeradas para definir el artículo. Establecimos, entonces, que además de la especificidad del tratamiento pedagógico con estudiantes con discapacidad, un proceso de educación inclusiva en la realidad brasileña requiere considerar la diversidad cultural y la singularidad de los estudiantes incluidos por la concesión de la vacante previamente negada, pero sin garantía de permanecer en condiciones de aprendizaje efectivo, coexistiendo varios factores intervinientes que pueden hacer que cualquier situación fuera de un estándar previsto sea tratada como una desviación, como un problema para el estudiante, y no como un desafío político-pedagógico para la escuela.

Palabras clave: inclusión, educación integral, educación.

Introdução

Dada a complexidade do processo de formação docente, sob a influência de diversos condicionantes, muitos dos quais por vezes não sendo devidamente considerados, articuladamente, na formulação e implementação de políticas públicas de educação, observa-se certo descompasso entre a legislação e a teoria educacional produzidas e a prática pedagógica, em geral, desenvolvida nas escolas. Isso resulta geralmente na indicação da formação de professores como um dos entraves à consolidação de processos educacionais inclusivos, o que, embora se constitua em dimensão necessária à avaliação do problema, se mostra, por outro lado, carecedor de análise mais abrangente.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN 9394/96, consubstanciada na sequência histórica da promulgação da Constituição Federal de 1988, por certo, uma instância fundamental do processo de redemocratização da sociedade brasileira, é enfática quanto à sua inspiração no sentido de busca de fundamentação legal para a constituição de processos formativos pautados nos princípios de liberdade e dignificação da condição humana, com vistas ao pleno desenvolvimento de capacidade para exercício da cidadania e qualificação para o trabalho (Brasil, 1996).

Destacam-se ainda, no texto legal, constructos conceituais baseados em princípios de igualdade de possibilidades para o acesso e a permanência no processo de escolarização, com fundamentos no pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, bem como apontando para a amplitude da composição étnico-racial brasileira, para a diversidade cultural e para a especificidade do trabalho pedagógico com estudantes com deficiências, de quaisquer naturezas. Observa-se, então, nesses constructos teóricos, a preocupação dos legisladores com um processo de educação integral e inclusiva, em contexto amplo e abrangente.

A despeito da vocação democrática da Constituição Federal e, em tese, de toda a legislação nela fundamentada, é preciso atentarmos para o fato de que igualdade não é sinônimo de equidade, no entanto. O conceito de igualdade se refere ao princípio de universalidade, buscando segurança jurídica no sentido de que todos os cidadãos são regidos pelas mesmas disposições legais, gozam dos mesmos direitos e respondem pelos deveres aos quais estão sujeitos. Por sua vez, a equidade se refere às condições objetivas necessárias às pessoas para que tenham acesso às mesmas oportunidades, ou seja, configura constructo

conceitual a reconhecer a desigualdade, apontando para a imperiosidade de ajustes em função de características dos signatários de direitos (Brasil, 1988).

A política de cotas nas universidades públicas, destinada à inclusão de negros, pardos, indígenas e egressos da educação básica pública, por exemplo, busca contribuir para melhor encaminhamento de um grave problema social. Compreende-se, no contexto de formulação de política pública para atendimento dessa demanda social e política, que embora a legislação sobre a educação brasileira seja tácita quanto ao direito de igualdade de oportunidades, o acesso à universidade pública não se consolida em contexto de igualdade de condições, dada a qualidade do ensino no sistema de educação básica pública, de forma geral.

Nesse modo de compreender as políticas de inclusão, no caso da educação, a consolidação efetiva do ideário de equidade implica na compreensão dos diversos contextos e vivências a influenciar a trajetória escolar dos educandos, envolvendo fatores de natureza histórica, social, econômica e política, revelados na constituição da sociedade brasileira, em condicionantes das questões envolvendo gênero, orientação sexual, etnia, renda, valores, geração, credo e, particularmente, das diferenças individuais, principalmente daquelas referentes aos estudantes com deficiências. A atuação docente para a constituição de processos educativos inclusivos exige, portanto, formação geral sintonizada com essas diferenças, seja em sua dimensão individual, seja por sua natureza social.

Uma rápida incursão em mecanismos de busca investigativa sobre o processo de constituição da agenda, da formulação, da implementação e da análise das políticas públicas no contexto brasileiro revelará, apesar dos esforços para avanços no seu desenvolvimento, as contradições desse processo complexo, constatando-se que apenas parte dessas políticas se constituem, de fato, a partir de estudos acadêmicos pautados na utilização de modelos de análise de implementação contemplados na literatura produzida sobre a temática. No caso das cotas raciais, por exemplo, contemplam acesso à universidade e a cargos públicos, pelas quais sujeitos em contextos similares de vida concorrem separadamente de outros, supostamente mais favorecidos durante o processo de escolarização. No entanto, essas cotas para ingresso por concurso no serviço público não contemplam os egressos da educação básica pública.

A despeito do amplo debate acerca dessas questões, e dos esforços a serem reconhecidos para o seu melhor encaminhamento, é fato que consolidar processos de educação integral e inclusiva, efetivando a necessária articulação entre igualdade e equidade, exige ações de natureza macrossocial mediante desenvolvimento de políticas públicas. Uma

política pública deve existir para resolver um problema social. Infelizmente nesse quesito houve poucos avanços recentemente, ocorrendo até mesmo alguns retrocessos, relativamente aos objetivos delineados para melhoria da qualidade da educação no âmbito do Plano Nacional de Educação 2014 – 2024.

Com base nessas formulações iniciais, o presente texto tem por escopo discutir problemas que afetam a sociedade brasileira e a educação contemporânea tomada em perspectiva inclusiva, bem como discutir perspectivas para melhor encaminhamento dos determinantes relativos à formação docente. Busca ao longo do texto responder, em linhas gerais, a seguinte questão de pesquisa: “Quais são e como enfrentar, na formação docente, os principais desafios para a consolidação do processo de educação integral e inclusiva na realidade brasileira?”

A hipótese de trabalho se configura no âmbito da compreensão da educação inclusiva como um todo dialeticamente articulado, um constructo teórico-prático configurado sob múltiplos condicionantes, a saber: estrutura de financiamento com estabelecimento de padrão mínimo de qualidade do ensino; incorporação de novas matrizes teóricas no desenvolvimento da educação, dada a diversidade cultural brasileira; superação do analfabetismo; desenvolvimento de metodologias ativas e formação docente preocupada com o desenvolvimento *omnilateral* dos educandos.

O tema é amplo; por isso, rico em nuances, concepções e possibilidades de abordagens teóricas, a depender do olhar que a ele se dedique. Assim, nos valem de pesquisa bibliográfica e de análise documental sobre os determinantes da conjuntura educacional, a estabelecer um quadro de desigualdades a se enfrentar para sustentação do processo educativo efetivamente inclusivo, a despeito da relevância de tratamento de cada demanda educacional em dimensão microssocial.

Trata-se de pesquisa em abordagem qualitativa acerca da temática, sendo que, com base nos descritores educação inclusiva, educação integral, desigualdade educacional, políticas educacionais e formação docente na Base SciELO – Scientific Electronic Library Online – e na BDTD – Biblioteca Brasileira Digital de Teses e Dissertações, selecionamos os textos de maior proximidade com as ideias antes relacionadas para definição do artigo.

Por fim, elegemos categorias de análise conforme invariantes julgados intrinsecamente relacionados ao problema de pesquisa.

Base teórica: de qual formação se fala

Estudos como os desenvolvidos por Libâneo (2004), Freitas (2007), Freitas (2014) e Garcia; Hillesheim (2017), entre outros, se orientam pela convicção teórica segundo a qual todos os processos a configurar a sociedade se estabelecem em articulações de relação recíproca, ou seja, se influenciam mutuamente.

Assim, a sociedade desempenha um papel de mediação entre os homens no processo de produção e socialização de conhecimento, no qual consiste a educação. Igualmente, a educação bem reflete o tipo de sociedade que contribui para legitimar. Então, a transmissão dos bens culturais pela educação, via mediação dialética da sociedade, envolve um movimento a se consolidar pelo trabalho concreto no contexto das relações humanas, mas não é uma relação mecânica, o que explica o fato de que o saber não se comunica inalterado de um indivíduo a outro. Além do que,

... a aprendizagem é uma articulação de processos externos e internos, visando a internalização de signos culturais pelo indivíduo, o que gera uma qualidade auto-reguladora às ações e ao comportamento dos indivíduos. Esta formulação realça a atividade sócio-histórica e coletiva dos indivíduos na formação das funções mentais superiores, portanto o caráter de mediação cultural do processo do conhecimento e, ao mesmo tempo, a atividade individual de aprendizagem pela qual o indivíduo se apropria da experiência sociocultural como ser ativo (Libâneo, 2004, p. 6).

Daí, a profusão de processos de diversificação cultural, cotidianamente ampliada pelas influências do desenvolvimento de tecnologias informacionais, impõe novas configurações dos modos de pensar e das práticas sociais. Vivemos um tempo de complexificação das relações sociais e culturais, com profundas implicações para o mundo do trabalho, em função da revolução tecnológica, dos efeitos da globalização e internacionalização do conhecimento. No caso da democracia brasileira, em processo de consolidação, impõe-se um processo de democratização da educação em todos os níveis e modalidades, sendo que novas demandas são criadas diuturnamente e submetidas ao crivo das instituições sociais, mas particularmente das escolas públicas.

Pensar a inclusão educacional, para além da destinação de vagas, tem como primeiro desafio a superação de um processo de ensino anda pautado, majoritariamente, pela associação de modelos, apesar das tentativas de reorganização dos currículos e programas de ensino com base em propostas a contemplar as relações intrínsecas entre aprendizagem e

desenvolvimento. O problema não é somente de natureza técnico-acadêmica; é um problema político, à medida que as políticas educacionais desenvolvidas não conseguiram promover ações efetivas para incorporação do conhecimento científico produzido nessa área de conhecimento, havendo, inclusive, em tempos recentes, enfrentamentos com a universidade por razões de natureza puramente ideológica. Algumas delas se viram no limiar do estrangulamento orçamentário.

Nesse contexto, Passos e Nacarato (2018) apontam para certa desconsideração dos saberes docentes produzidos, com interferências de setores empresariais na implementação e análise das políticas em Educação, sobrepujando os fazeres docentes com propostas prescritivas e desconsiderando especificidades do trabalho educativo inclusivo, em função das tentativas de uniformização das práticas, algo inconcebível do ponto de vista da inclusão:

As constantes mudanças curriculares que chegam à escola, sem avaliar o impacto de propostas anteriores, sem considerar a avaliação que (o) professor faz de seu trabalho, tendem ao fracasso. Por outro lado, as avaliações externas recaem em críticas ao trabalho docente e conduz os professores a práticas de “preparação” para responder a questões de provas. Tais ações interrompem a autonomia que foi sendo construída com os processos formativos que valorizavam o protagonismo docente, desconsideram os saberes acumulados por eles. Sem dúvida, o sucesso da aprendizagem escolar depende essencialmente da clareza que o professor tem do que deve ou não ser ensinado em suas aulas, mas depende também do repertório de saberes que permitem que ele compreenda as entrelinhas que estão por trás de recomendações curriculares (Passos & Nacarato, 2018, p. 132, *aspas no original*).

No âmbito das questões apontadas pelas autoras, há de se considerar o processo formativo e docente como um movimento a envolver diversas experiências de aprendizagem, diferentes práticas, processos e contextos. Essas experiências deveriam ser conectadas às práticas docentes de forma contínua e intensiva, com foco sobre a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes, articulando-se às prioridades e metas com vistas à melhoria do ensino.

Se a política pública oficial voltada a organizar o processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2017) considerasse, acuradamente, tais prerrogativas inalienáveis do trabalho docente, provavelmente as despesas com formação continuada de educadores, a canalizar rubricas significativas do orçamento público para a iniciativa privada, não teriam lugar, dadas a especialização e a especificidade do trabalho desenvolvido nas universidades e por parte de docentes do próprio sistema nacional de

educação básica. Esse, no entanto, não é o principal problema da formação profissional na atualidade, exposta à consideração da tecnologia como uma nova referência de verdade:

... ressalta-se uma tendência socialmente compartilhada do entendimento de que há acesso e disponibilidade irrestritos a informações e à formação, o que põe ênfase na responsabilização individual do estudante para manter-se ativo e aberto a novas tecnologias no exercício profissional. Isso implica conhecer e acessar os lançamentos tecnológicos, acolhendo a demanda por uma formação permanente. Isso se desdobra na adesão à alta velocidade da obsolescência e do consumismo de produtos e serviços, bem como das estratégias de aprendizagem. Assim, ainda que ocorram impasses no aprendizado, é responsabilidade desses profissionais administrar seu acesso ao conhecimento, o que possibilita, de acordo com os participantes, a permanência em postos de trabalho (Oliveira & Manzano, 2024, p. 10).

Incrementar tal movimento, teórico, conceitual, prático e de caráter dinâmico, implica reconhecer o homem como um ser inconcluso porquanto se constitui como humano pelo trabalho educativo ao longo de toda a sua existência social e histórica. A sociedade molda, influencia e determina todas as vivências e experiências individuais dos sujeitos pela socialização do conhecimento historicamente produzido no âmbito da sociedade, bem como recolhendo as contribuições que a capacidade intelectual de cada indivíduo coloca à disposição de seu grupo social, de forma a internalizar modos, conceitos e habilidades de pensar e agir.

Com isso, estabelecemos que pensar a educação inclusiva, de forma ampla, em dimensão macrossocial, implica em considerar que as tentativas de renovação dos programas de ensino devem ser direcionadas para a possibilidade de contemplar o universo simbólico pela mediação pedagógica a partir dos instrumentos e signos, para além da mera comunicação ou fala professoral, claramente a prevalecer nas práticas escolares consuetudinárias.

Essa é a perspectiva de transformação das práticas de ensino, modificando as ações com base na aprendizagem dos alunos. Isso implica em orientação didática segundo a qual é a aprendizagem que orienta o desenvolvimento. Trata-se de conceber a aprendizagem e o desenvolvimento no contexto das mediações culturais de modo a suplantarem dificuldades relativas à educação tradicional, baseada na associação de modelos, como já indicado:

O educador começa a compreender agora que quando a criança adentra na cultura, não somente toma algo dela, não somente assimila e se enriquece com o que está fora dela, mas que a própria cultura reelabora em profundidade a composição natural de sua conduta e dá uma orientação completamente nova a todo o curso de seu desenvolvimento (Vygotski, 1995, p. 305).

Nesse modo de pensar, na perspectiva histórico-cultural se situam os limites e as possibilidades de mudança de paradigma para a renovação dos programas de ensino, com vistas a pensar em processos efetivos de educação inclusiva pelo suporte para aquisição da consciência fundamentada na ação como atividade a emergir do processo de desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

De fato, pela atuação humana interativa se constitui a relação entre aprendizagem e ensino, possibilitando as inovações técnicas, as construções artísticas ou as formulações científicas, sendo que as ideias engendradas podem ser incorporadas à cultura geral e socializadas com outros indivíduos ou gerações sob a forma de criações, descobertas e inovações e se tornam parte da educação desses sujeitos sociais, de modo que o conhecimento e a cultura se desenvolvem transformando a sociedade, e se transformando, em processos expansivos e dialéticos.

Nesse movimento, o saber transforma-se pela própria ordem das relações estabelecidas, definindo a qualidade social do processo de apropriação de conhecimento estabelecido. Daí, o ato de educar, de transmitir conhecimento, define-se pelo tipo de sujeito e pelo tipo de sociedade que se quer formar.

No entanto, é histórica na constituição do processo educacional brasileiro, a tendência de encaminhamento de processos de formação geral, ou de ensino propedêutico, para as elites dominantes, e, de ensino técnico ou profissionalizante, geralmente aligeirado, para a formação das camadas populares, conforme se pode concluir em estudos como os de Romanelli (1986) e Ribeiro (2001).

No âmbito dessas formulações, é imperioso considerar que relativamente à formação de professores, o desenvolvimento das políticas de Estado tem a marca da fragmentação, a reforçar a inequidade dos processos formativos, sendo desenvolvida predominantemente em instituições privadas, com dimensões diferenciadas na oferta de conhecimentos científicos, técnicos e culturais:

Está em curso uma política de formação de professores que oferece diferentes oportunidades de formação aos estudantes, dependendo dos percursos anteriores na educação básica e das suas condições de classe, dissimulada, sob a concepção de equidade, de que ao Estado cabe oferecer *igualdade de oportunidades*, em contraposição à *igualdade de condições*, que se efetivaria pelo desenvolvimento da formação exclusivamente nas universidades, como projeto institucional, onde suas faculdades e centros de educação, articulados aos institutos, se constituem em lócus privilegiado para a formação de qualidade elevada de todos os educadores (Freitas, 2007, p. 1207, destaques no original).

Na década imediatamente posterior à citação, soma-se a esse quadro um período de grave turbulência política, com implantação do teto de gastos públicos e o recrudescimento das políticas de Estado mínimo, consolidando como estrutural o problema da formação de professores, ao reduzir drasticamente o orçamento das universidades públicas, relativizando ainda mais a responsabilidade pela melhoria da qualidade do ensino público e do processo de formação profissional necessário à sua otimização.

Assim, a exclusão assume outra faceta e a solução não é meramente técnica, mas exige ação política: claramente se assume um processo para formar profissionais para suprir as demandas relativas ao mercado de trabalho e outro para formação da elite dirigente. Desse modo, o problema da formação docente não é recente e se agravou após o afastamento social imposto pela pandemia. Um grupo significativo de estudantes, em todos os níveis de ensino, abandonou a escola; outro grupo se acomodou nos processos de ensino a distância, dada a possibilidade de melhor conciliar o processo de formação com o trabalho.

Acrescente-se a esse exemplário de desacertos, a situação econômica do país, ampliando a concentração de renda no período, o discurso contra a ciência e o incentivo obstinado ao empreendedorismo, em detrimento do investimento na política de educação superior, e se pode compreender melhor, por exemplo, o não cumprimento efetivo da maioria das metas do Plano Nacional de Educação 2014 – 2024. Ainda que na maioria dos objetivos tenha se constatado algum avanço, as progressões não atingiram níveis necessários para se considerar alguma meta plenamente cumprida.

Provavelmente, apenas 4 das 20 metas deverão ser cumpridas, ainda que parcialmente, até o final do período, sendo elas a relativa ampliação da taxa de escolarização média, a ampliação das matrículas na educação profissional, a titulação acadêmica dos docentes do ensino superior e a relativa melhoria do desempenho escolar no segundo segmento do ensino fundamental. No entanto, metas importantes como a universalização do ensino fundamental, a taxa de conclusão desse grau de ensino na idade certa, o avanço na qualidade de ensino em geral, a valorização da carreira do magistério e a ampliação da taxa de alfabetização da população com mais de 15 anos de idade deverão fechar o decênio em retrocesso.

Para além desse quadro preocupante, nos últimos anos o fenômeno mais notado na educação de jovens e adultos foi o fechamento de salas de aula, exigindo para o seu atendimento, ainda que minimizado, o recurso à justiça, em vários municípios, em que pese o

discurso de modernização e crescimento da economia. Trata-se de um quadro a revelar um processo educacional pouco inclusivo.

Em pesquisa na qual analisam dois Planos Nacionais de Educação – PNE 2001-2010 e PNE 2014-2024, bem como os Planos Plurianuais (PPAs) do Governo Federal nesse período, Garcia e Hillesheim (2017) problematizam a relação entre a pobreza e as desigualdades educacionais, indicando que estas constituem grave problema da educação brasileira, posto que resultam da estrutura socioeconômica, da qual a pobreza é a sua expressão mais evidente:

O Estado brasileiro, no período, garantiu uma distribuição de renda que levou, mesmo que possamos questionar a medida, milhões de brasileiros a ultrapassarem a linha de pobreza. Porém, considerando o funcionamento da ordem social do capital, o que verificamos é que o estabelecimento do círculo virtuoso proposto não se sustenta. Mesmo que medidas econômicas, a exemplo do PAC, e sociais, a exemplo da educação e daquelas voltadas para a distribuição de renda, possam ser efetivadas, a lógica da acumulação não permite esse tão esperado desenvolvimento “sustentável” e “inclusivo”, redutor das desigualdades sociais e garantidor da cidadania, dos direitos humanos e de relações democráticas. O que a realidade nos mostra, ao contrário, é um processo de destruição, cada vez mais acentuado, dos direitos historicamente garantidos (Garcia & Hillesheim, 2017, p. 143-144, aspas no original).

De fato, a turbulência política, inclusive com tentativa de ruptura institucional do estado democrático de direito, verificada a partir de 2016, agrava esse quadro com a interrupção de políticas públicas relevantes para o enfrentamento do problema do analfabetismo, como o Pacto Nacional pela Aprendizagem na Idade Certa (PNAIC) e o Programa Brasil Alfabetizado, sendo que nada foi colocado no lugar, de forma efetiva, pelos governos federais subsequentes.

Verificou-se uma brutal ofensiva governamental sobre direitos trabalhistas e previdenciários históricos, a pretexto de garantir empregabilidade, o que não aconteceu de fato, aumentando a informalidade no trabalho e a concentração de renda. O resultado foi a melhoria da arrecadação de impostos e da economia, para poucos, usando-se o contexto pandêmico para justificar a fome e a ampliação da pobreza absoluta de amplo segmento da população brasileira.

Ao analisar a relação entre a constituição da agenda, a formulação, a implementação e os resultados auferidos no desenvolvimento de políticas públicas, Gomes (2019, p. 53) é taxativa ao estabelecer que:

Uma iniciativa educacional qualquer com orientações universais, mesmo que contenha objetivos de promover maior igualdade ou equidade de resultados ou de recursos, por exemplo, pode gerar resultados diversos do esperado dependendo do contexto local em que

ocorre a implementação. Escolas urbanas localizadas em áreas segregadas e periféricas ou as rurais, situadas no campo, com um perfil de alunado de maior vulnerabilidade socioeconômica no Brasil têm, sistematicamente, apresentado resultados piores mesmo quando têm acesso às mesmas políticas.

Em síntese, a autora demonstra na pesquisa que parte considerável da desigualdade educacional no contexto brasileiro se deve à inadequação de modelos institucionais às particularidades de determinados contextos de implementação das políticas públicas ou, em outras palavras, equidade não é sinônimo de igualdade. De igual modo, podemos dizer que dificilmente professores formados em processos de ensino a distância terão a mesma formação daqueles titulados em processos acadêmicos presenciais, de qualidade reconhecida, articulando ensino, pesquisa e extensão universitária.

Por outro lado, fato a se destacar, as necessidades educativas da sociedade contemporânea são crescentes e situam-se nas interfaces das diversas dimensões da vida humana: a vida familiar e em comunidade, o trabalho, a participação social e política, as oportunidades de lazer e desenvolvimento cultural.

Vivemos uma revolução tecnológica que altera profundamente, e de modo progressivo, as formas de trabalho. As novas tecnologias e as novas formas de organizar a produção elevam consideravelmente a produtividade, delas dependendo a inserção competitiva da produção econômica nacional em uma economia cada vez mais internacionalizada.

As novas tecnologias e sistemas organizacionais exigem trabalhadores versáteis, em condições de compreender o processo de trabalho como um todo, dotados de autonomia e iniciativa para resolver problemas em equipe. Mais do que a especialização de funções, típica do modelo taylorista de produção, o sistema exige do trabalhador capacidade de tomada de decisão.

Acentua-se a necessidade de desenvolvimento das capacidades de bem se situar no plano das interações sociais, de se comunicar, de se atualizar continuamente, de levantar e relacionar informações diversas. Por outro lado, o avanço tecnológico restringe os postos de trabalho e torna a disputa pelo emprego mais acirrada, exigindo níveis de formação mais elevados. A um numeroso contingente de pessoas impõe-se a necessidade de buscar formas alternativas de inserção na economia tais como autoemprego, organização de microempresas ou atuação na economia informal. É notório o fenômeno que se pode denominar de “uberização” do processo de trabalho em decorrência da flexibilização da legislação e do

próprio processo de trabalho compreendido como empreendedorismo, conforme indica o estudo de Venco (2019), com implicações para o trabalho docente, inclusive:

... com ares de modernidade, cresce, na fase uber, uma configuração de tipo novo na comercialização da força de trabalho no setor público. O exemplo mais concreto é o idealizado pela prefeitura de Ribeirão Preto, interior do estado, que desenvolveu **aplicativo** para contratação de professores substitutos, de caráter temporário. A iniciativa previa uma dinâmica que estabelece um intervalo de **30 minutos** entre a convocação e o tempo de resposta do professor, assim como **uma hora** para chegar à escola. Depreende-se que a lógica, semelhante à praticada pelo governo do Estado de São Paulo há décadas, para além da precariedade do contrato, da disponibilidade incessante e, ao mesmo tempo, ferindo o princípio da isonomia do magistério, responde exclusivamente ao imediatismo do problema, desconsidera a perspectiva do trabalho propriamente dito e ofende a qualidade do ensino. Registre-se que o Conselho Municipal de Ribeirão Preto rejeitou a proposta e conseguiu, ao menos momentaneamente, vetar o projeto (Venco, 2019, p. 8, grifos nossos).

Em nome de pretenso compromisso com o oferecimento da aula, enfrentando o problema das faltas e licenças médicas dos docentes, cria-se um quadro de precarização do trabalho e de desconsideração de que a educação se constitui no plano das interações sociais. Como política pública de médio e longo prazo, seria melhor cuidar da saúde profissional dos docentes, com condições adequadas de trabalho, salas menos lotadas, material didático apropriado e programas de ensino elaborados a partir da realidade das instituições escolares.

Revela-se mais grave ainda é saber que a inserção nessas formas alternativas de trabalho também exige autonomia, iniciativa, capacidade de comunicação e aperfeiçoamento profissional de modo que impõe melhor formação geral e não apenas treinamento em técnicas específicas. Além disso, as inovações tecnológicas convivem com a manutenção de formas de trabalho tradicionais nas quais a maioria exerce funções que exigem baixa qualificação e parte significativa atua no mercado informal.

Desse modo, o Brasil precisa produzir mais para suprir carências materiais de parcela considerável da população; distribuir a riqueza de forma mais equitativa e combater a exploração predatória dos bens naturais. Para isso, necessita, de fato, de um processo de educação inclusiva, em sentido amplo, do qual a formação docente é um importante pilar de sustentação, mas não o único. Sem dúvida, o alcance de tais metas exige elevar o nível de educação da população haja vista que trabalhadores com formação abrangente têm mais iniciativa para resolver problemas e tomar decisões, o que pode garantir eficiência no trabalho e capacidade de negociação de sua participação na distribuição das riquezas produzidas. Essa

é a fórmula possivelmente eficaz para reduzir a excessiva concentração de renda, melhorando a condição de vida da maioria da população. Desse modo,

Não se pode deixar de pensar e imprimir ações que, considerando os dados de nossa realidade educacional, possam de fato contribuir para a diminuição das desigualdades que estamos gerando com nosso sistema escolar. Nesse sentido, precisamos nos preocupar em garantir para as novas gerações aprendizagens efetivas e significativas. Escolas são o território e os professores são os agentes desse processo, lembrando que gestores são formados inicialmente como professores e, em seu trabalho, o domínio dos conhecimentos sobre a função de ensinar ao educando é essencial. Boa formação profissional, com consciência social, é do que estamos falando (Gatti, 2017, p. 734).

O ideal de construção de uma sociedade democrática sempre englobou a perspectiva de uma educação básica universalizada, o que se revela distante no cenário nacional ao menos no que se refere ao ensino médio. Igualmente, a educação infantil não atende toda a demanda, além da certeza de que não resolveremos o problema do analfabetismo sem profundas reformas multiestruturais no seio da sociedade brasileira haja vista suas raízes profundas nos segmentos mais pobres da população e entre os pretos, os pardos e os indígenas. Fato recente e alvissareiro é que as taxas altíssimas de analfabetismo no segmento das mulheres vêm se reduzindo significativamente graças ao movimento de emancipação feminina. Até a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – PNAD Contínua - divulgada em 2018 era possível afirmar que a taxa de analfabetismo era maior entre as mulheres em função dos caracteres machista e patriarcal da sociedade brasileira.

Educar pessoas envolvidas pelos meios de comunicação, em um mundo de rápidas transformações, exige atualização permanente de pais e professores. Então, o problema não é apenas alfabetizar ou educar basicamente a população, mas garantir, de fato, perspectivas de Educação Para Todos ao Longo da Vida como defendem as conferências internacionais de educação e a UNESCO.

Toda a conjuntura exposta se torna ainda mais complexa quando pensamos especificamente a questão da educação de pessoas com deficiências. Finalizando este tópico, importa estabelecer que até o advento da Declaração de Salamanca (1994) o atendimento das demandas dessa clientela era feito mediante matrícula, eventual, no sistema de ensino comum, recorrendo-se ao apoio de instituições especializadas como as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais - APAEs, em perspectiva integradora.

A partir de Salamanca, firma-se a convicção de que as escolas comuns deveriam acolher todas as crianças independentemente de suas condições sociais, físicas, intelectuais,

emocionais, linguísticas, etc, de modo que diferenças étnicas, sociais, culturais, de quaisquer naturezas, concretizam o ideário do almejado desejo de inclusão escolar.

Sem dúvida, educação inclusiva se revela uma questão complexa, a qual a sociedade brasileira ainda está longe de resolver, apesar dos esforços de todo o pessoal envolvido. A questão não é recente e seu melhor encaminhamento deve ser pensado no âmbito da complexidade das políticas públicas nas sociedades capitalistas:

A história de nossa educação constituiu-se de forma a separar os alunos: em normais e anormais; fortes e fracos etc. Dentro dessa forma de pensar a educação, muitas crianças estiveram longe das escolas públicas (não apenas crianças com deficiências). A política educacional atual impele a outras práticas escolares, diferentes das construídas historicamente. Para essa nova direção, o governo federal estabeleceu **um** caminho: *a matrícula em classe comum e o apoio de atendimento educacional especializado para complementar ou suplementar a escolaridade*. Para compreender essa escolha, acredito que seja necessário considerar os múltiplos determinantes da materialização da política educacional (Kassar, 2011, p. 76, grifo e destaques no original).

Após a explanação de condicionantes teóricos, sociais, econômicos, políticos e culturais que marcam a sociedade brasileira atual cumpre discutir invariantes e desafios para uma perspectiva efetiva de educação inclusiva na realidade brasileira, na qual a formação de professores exerce papel determinante, de modo a melhor encaminhar problemas que precisam ser equacionados para a transformação do cenário estabelecido anteriormente.

Perspectivas de encaminhamento da formação de professores para a educação integral e inclusiva

Ante ao exposto, ao nosso ver, a transformação do cenário educacional brasileiro, no sentido de pensar condições efetivas de um processo de formação docente sintonizado com os pressupostos da educação integral e inclusiva demanda processo decisório de estabelecimento de agenda, formulação e implementação de políticas públicas com base nas categorias a seguir delineadas.

Fortalecimento da estrutura de financiamento e estabelecimento do princípio de padrão mínimo de qualidade

A despeito da estrutura de financiamento da educação básica prevista na Constituição Federal, com formulações registradas em todos os Planos Nacionais de Educação editados a

partir dela, ainda se constata problemas efetivos nesse processo, especialmente no que tange aos parâmetros de financiamento relativo a um padrão mínimo de qualidade de ensino.

Em que pese o processo de constitucionalização dos fundos de financiamento da educação básica, a partir da instituição do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), que vigorou entre 1.998 e 2.006 e foi substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), criado em 2.007, os procedimentos de financiamento da educação básica carecem de aperfeiçoamento:

O sistema CAQi-CAQ, conforme incidência da Campanha Nacional pelo Direito à Educação, foi incorporado no Plano Nacional de Educação (PNE 2014 – 2024) (BRASIL, 2014), evidenciado na estratégia 20.6 ao estabelecer o prazo de dois anos para a implantação do Custo Aluno Qualidade Inicial (CAQi), explicitando a metodologia a partir de insumos indispensáveis ao processo de ensino-aprendizagem, o qual deve ser ajustado progressivamente até chegar no Custo Aluno Qualidade; na estratégia 20.7, ao afirmar que o CAQ deve ser parâmetro para o financiamento da educação de todas as etapas e modalidades da educação básica; na estratégia 20.8, ao definir o prazo de três anos para definição do CAQ com base em metodologia formulada pelo Ministério da Educação, acompanhada pelo Fórum Nacional de Educação, pelo Conselho Nacional de educação e pelas Comissões de Educação da Câmara dos Deputados e de Educação, Cultura e Esportes do Senado Federal. Por fim, na estratégia 20.10, ao estabelecer que caberá à União a complementação de recursos financeiros aos entes que não conseguirem atingir o valor do CAQi e posteriormente do CAQ (Fineduca, 2023, p. 23).

Como já dito, a maioria das metas do PNE 2014 – 2024 não foram alcançadas; além disso, é praticamente consenso na pesquisa sobre financiamento da educação básica no contexto brasileiro a previsão da necessidade de aplicação de aproximadamente 10% do Produto Interno Bruto – PIB para alcance das metas indicadas, sendo que tal investimento tem girado em torno de 5% ao ano.

É imperioso o estabelecimento do princípio do padrão mínimo de qualidade de ensino que se situa nos limites de definição do Custo Aluno-Qualidade Inicial (CAQi) porquanto o volume de recursos destinados ainda é relativamente baixo em comparação com países cujos financiamento, desenvolvimento e qualidade da educação pública se revelam bem superiores ao padrão brasileiro.

Com base em Pinto (2019), após o período de desenvolvimento do FUNDEF, apesar de aumento significativo no volume de recursos federais investidos na educação básica, houve ampliação significativa da base de referência de demanda, o que faz com que o custo-aluno ainda seja baixo comparativamente aos países com sistemas educacionais mais desenvolvidos,

sendo que o FUNDEB consolidou-se como um compromisso da União com o desenvolvimento desta área do sistema educacional.

A estratégia de distribuição dos recursos pelo país tem como fundamento o desenvolvimento social e econômico das regiões, sendo que a complementação da verba aplicada pela União deve ser direcionada às regiões nas quais o investimento por aluno seja inferior ao valor mínimo fixado para cada ano. Tal como no FUNDEF, os recursos financeiros são definidos com base em dados do Censo Escolar do ano anterior, havendo acompanhamento e controle social por conselhos criados em âmbito federal, estadual e municipal relativamente à distribuição, à transferência e à aplicação dos recursos do programa.

Formalizadas inicialmente no âmbito da Campanha Nacional pelo Direito à Educação, as diretrizes para aplicação do padrão mínimo de qualidade foram assumidas pelo Conselho Nacional de Educação via Parecer CNE/CEB nº 8/2010 ao estabelecer que “a adoção do CAQi representa um passo decisivo no enfrentamento dessas diferenças e, portanto, na busca de uma maior equalização de oportunidades educacionais para todos” (Brasil, 2010).

Na análise dos Planos Nacionais de Educação e dos Planos Plurianuais mais recentes nota-se que

O governo é incisivo ao afirmar que inclusão e desenvolvimento sustentável são inviáveis sem educação universal e de qualidade. Por isso, a elevação da qualidade da educação nacional é tomada como estratégica e urgente, com o objetivo de preparar, especialmente, crianças e jovens para os desafios da vida em sociedade, para a inclusão cidadã e para a inserção no mundo do trabalho. Essa ação deveria incidir sobre todos os níveis e modalidades da educação pública (Garcia & Hillesheim, 2018, p. 141).

Nessa perspectiva, emerge da análise das políticas públicas em âmbito nacional a necessidade de investimento em educação, articulado com políticas de inclusão social, compreendidos não apenas como imperativos para a justiça social, mas também para o fomento do modelo econômico pautado no consumo de massa. Para isso, não bastam as prerrogativas fundadas no mercado de trabalho.

Entretanto, se o problema do financiamento da educação é complexo, seu melhor equacionamento exige compromisso social e político, o que nem sempre se constata posto que “Enquanto o Parecer CNE/CEB 8/2010 levou quase nove anos **sem ser homologado**, o Parecer CNE/CEB 3/2019, aprovado em 26 de março, foi homologado em 28 de abril daquele ano” (Cara, 2019, p. 14, grifos nossos).

Parece desnecessário lembrar que o referido Parecer CNE/CEB 3/2019 se inseriu no âmbito da radicalização dos interesses de redução do papel do Estado, as ditas políticas de Estado mínimo, recrudescidas com as reformas trabalhista e previdenciária levadas a termo entre os anos de 2016 e 2022.

Educação Para Todos ao Longo da Vida e incorporação de novas matrizes teóricas no desenvolvimento do ensino

Pensar na educação inclusiva, em contexto de Educação Para Todos ao Longo da Vida, é um protocolo da UNESCO do qual o Brasil é um dos países signatários. No entanto, conforme já indicado neste texto, estamos longe de concretizar na realidade brasileira.

Embora a pesquisa em Educação tenha firmado nas últimas décadas propostas consistentes de abordagem da relação entre ensino e aprendizagem a considerar a diversidade cultural, as questões epistemológicas e as suas implicações para o desenvolvimento humano *omnilateral*, as práticas de ensino escolar revelam dificuldades para superação da tradicional abordagem por associação de modelos imitativos e repetitivos.

Do nosso ponto de vista, a incorporação efetiva de abordagem teórico-metodológica em perspectiva desenvolvimental no processo ensino-aprendizagem é condição fundamental para a transformação das práticas educativas pelo compromisso com a produção de sentidos de aprendizagem e negociação de significados da ciência. E, obviamente, impõe processos formativos a articular ensino, pesquisa e extensão universitária (Brasil, 1988).

O desempenho do sistema escolar brasileiro necessita efetivar, com urgência, a universalização da educação básica de qualidade e atuar no sentido de consolidação de novas matrizes teóricas dadas as profundas e rápidas transformações da sociedade.

Estas são as bases de uma proposta alternativa ao projeto neoliberal de educação claramente voltada para a instrumentalização do mercado de trabalho e sustentada com base na teoria e na prática de uma educação burocrática e rotineira, concretizando as teses do paradigma técnico-linear de organização curricular para a educação das camadas populares, mas dedicada aos princípios de formação geral do paradigma crítico-emancipatório para a educação das classes dominantes. Para a educação da massa trabalhadora, instrumentalização para o mercado de trabalho; para as elites dirigentes, formação geral para exercício do poder de mando e manutenção da hegemonia política.

Consolidar uma perspectiva de educação inclusiva pressupõe pensar uma escola que busca fortalecer de forma autônoma o seu projeto político-pedagógico, relacionando-se dialeticamente com o mercado, o Estado e a sociedade. Trata-se de uma escola que deve ser pública quanto ao seu destino, ou seja, para todos; estatal quanto à forma de funcionamento; e, democrática e comunitária quanto à sua gestão.

Uma pedagogia da práxis, de matriz teórica histórico-cultural, deve se consolidar a partir do pressuposto teórico de que é a aprendizagem que impulsiona o desenvolvimento e não as tendências fragmentadas e enviesadas, propaladas como construtivistas, que têm marcado as tentativas de reformas curriculares no contexto brasileiro.

Assim, no desenvolvimento de políticas de renovação dos programas de ensino, estas não são meramente implementadas, mas culminam sendo reinterpretadas ou recriadas conforme os interesses em jogo:

Esse é o contexto que estamos vivendo: as diferentes redes de ensino municipais, estaduais e privadas estão se organizando para implementar a BNCC. No entanto, parece-nos que essa reinterpretação não está sendo feita, necessariamente, pelos atores da escola, mas por grupos empresariais envolvidos na elaboração, os quais vêm realizando uma série de ações para facilitar o processo aos professores e, de certo modo, desconsiderando a autonomia deles. A intervenção na prática do professor torna-se uma arena de disputas ... (Passos & Nacarato, 2018, p. 126).

Superação do analfabetismo, firmando o alfabetismo funcional e o letramento

É discutível se falar em sociedade democrática e inclusiva quando aproximadamente um terço da população brasileira não consegue assinar o próprio nome, ler e interpretar informações em um texto simples, localizar com competência um endereço em um anúncio de emprego ou resolver problemas aritméticos envolvendo as operações matemáticas elementares. Ou seja, a transformação dos determinantes sociais, culturais e políticos da sociedade brasileira contemporânea impõe considerar a inclusão não apenas daqueles que não sabem ler e escrever, mas também daqueles que, sabendo ler e escrever, não sabem fazer uso competente da leitura e da escrita, os ditos analfabetos funcionais.

Desse modo, à medida que se intensificam as demandas sociais, culturais e profissionais de leitura e de escrita, apenas aprender a ler e a escrever se revela insuficiente, impondo-se o desenvolvimento de capacidades de uso efetivo desse sistema em práticas sociais ampliadas, o que se logrou denominar de alfabetismo funcional e letramento. Por isso,

a discussão sobre a educação de jovens e adultos (EJA) deveria se constituir em todos os processos formativos em educação, tanto na Pedagogia quanto nas demais licenciaturas.

Isso traz consequências para o trabalho na escola porquanto não se trata de primeiro aprender a ler e a escrever para somente após usar a leitura e a escrita, mas compreender que se aprende a ler e a escrever mediante o uso da leitura e da escrita em práticas reais de interação com o texto escrito. Portanto, pensar processos de educação inclusiva impõe considerar a aquisição do sistema alfabético/ortográfico e o letramento como processos dialéticos, simultâneos e interdependentes.

Mais, ainda, trata-se de desenvolver estratégias voltadas à ampliação das condições de acesso, participação, desenvolvimento e aprendizagem nos espaços escolares e na sociedade, um movimento político a investir na potencialização das capacidades individuais, em particular, das pessoas com deficiência, conforme se posicionam Kraemer e Thoma (2018, p. 558):

Pela política de inclusão escolar efetivada pelas condições de acessibilidade, estima-se que as pessoas com deficiência se constituam como sujeitos aprendizes, flexíveis e participativos. Na ordem discursiva de potencialização da vida de todos, compreendemos que a inclusão escolar de pessoas com deficiência é um movimento que redefine práticas voltadas ao governo da população, principalmente pela gradual minimização dos riscos da exclusão, da segregação, do analfabetismo e da dependência econômica, entre outros.

Consolidação da educação como ato de humanização

É preocupante observar nas mídias as tentativas de resolução na justiça de demandas envolvendo posicionamentos racistas ou misóginos na sociedade. E esses conflitos só aumentam.

É pela educação e pela cultura que o homem se humaniza, podendo desenvolver atitudes participativas frente ao mundo, conhecendo e exercendo direitos e deveres de cidadania. Conhecendo e valorizando a diversidade cultural, aprende a respeitar valores, diferenças de gênero, geração, raça e credo, fomentando a convivência com a diferença e atitudes de não discriminação. Passa a reconhecer e a valorizar conhecimentos históricos e científicos, a natureza e o meio ambiente, bem como a produção literária e artística como patrimônios culturais da humanidade.

Nesse movimento, a criança tem o meio como fonte de desenvolvimento:

O meio consiste numa fonte de desenvolvimento dessas propriedades e qualidades humanas específicas e, sobretudo, no sentido de que é justamente no meio que existem, desenvolvidas ao longo da história, tanto essas propriedades como as qualidades humanas, que são inerentes aos homens também por força de sua composição orgânica hereditária, mas existem em cada pessoa, porque essa pessoa é membro de um certo grupo social, é uma certa unidade da história, vive numa determinada época histórica e em determinadas condições históricas ... E, no decorrer de seu desenvolvimento, a criança se apropria, transforma em suas aquisições interiores aquilo que, a princípio, era sua forma de interação externa com o meio (Vigotski, 2011, p. 698).

Tudo isso possibilita o exercício da autonomia pessoal do ser humano com responsabilidade, aperfeiçoando a convivência em diferentes espaços sociais e favorecendo o desenvolvimento e o fortalecimento da democracia como valor universal.

O surgimento da escola, ao menos em arquétipo próximo ao que hoje se conhece, ocorre por volta do século XV, no bojo das transformações sociais, culturais e econômicas que apontam para o advento da sociedade moderna.

Progressivamente, a escola configurou-se como uma instituição sólida, mas com poucas mudanças ao longo dos tempos, e como poderoso instrumento na formação, no disciplinamento e no processo civilizatório das sociedades modernas. Mais do que nunca, a escola se revela como aparelho ideológico de Estado e espaço político em disputa.

Como a escola não consegue por si só civilizar a criança, o jovem e o adulto, delega-se responsabilidades para a família, o ambiente de trabalho, o manicômio, a prisão, a igreja, dentre outras instituições. No entanto, desde remotos tempos, a escola é, dentre todas, a mais duradoura instância de educação, a principal instituição voltada ao incremento da formação de todos os indivíduos dessa sociedade que se deseja civilizada.

Nesse sentido, pensar a educação como ato de humanização implica concebê-la como processo de desenvolvimento mediante a aprendizagem efetiva, ou seja, é o aprender que promove o desenvolvimento da pessoa humana e não o contrário. Contrariamente à pedagogia tradicional e à pedagogia nova, para contemplar esses pressupostos a educação contemporânea deve deslocar o enfoque do individual para o social, para o político e para o cultural, tornando-se permanente e social, devendo se estender ao longo da vida, com base em uma formação docente sintonizada com as necessidades da educação integral e inclusiva.

Potencialidades para o desenvolvimento estratégico: metodologias ativas e novas tecnologias como novos espaços de conhecimento

Há pelo menos quatro décadas falamos em Era do Conhecimento ou em Sociedade do Conhecimento, especialmente em consequência da disseminação ultrarrápida da informação, da informatização e do processo de globalização das telecomunicações a ela associado. Entretanto, o que se constata é a predominância da difusão de dados e informações e não de conhecimentos.

É verdade que a internet permite acessar salas de aula e bibliotecas em várias partes do mundo a partir de qualquer lugar do mesmo, mas a escola tem o papel de socialização e tradução do conhecimento historicamente produzido, de modo que, embora não possa se furtar a compreender os benefícios que a sociedade tecnológica pode propiciar para a difusão de saberes fundamentais para a transformação social, é seu papel histórico a explicação dos fenômenos científicos e as suas implicações para o desenvolvimento humano.

É necessário reconhecermos que as tecnologias facilitam o acesso a conhecimentos transmitidos não apenas verbalmente, mas também por imagens, sons, fotos, vídeos (hipermídia), etc. Isso transforma profundamente a forma como a sociedade se organiza. Criam-se novos espaços de conhecimento como a empresa, o espaço domiciliar e o espaço social (centros de ciências, centros de difusão cultural, museus, organizações de desenvolvimento social, associações de moradores, sindicatos, igrejas, etc). Cresce o número de pessoas que estudam em casa porquanto podem dela acessar serviços que respondem a muitas de suas demandas de conhecimento. Cabe à escola aprender a exploração dessas tecnologias para otimização da mediação pedagógica pelos instrumentos e pela veiculação de signos, para além da fala docente, tomada como imprescindível nesse processo pedagógico. No entanto, a sua função histórica de socialização do conhecimento é insubstituível.

Por isso, se advogamos por uma pedagogia voltada para a transformação social não podemos desconsiderar a força das vivências dos atores sociais presentes na escola: discentes, docentes, servidores técnico-administrativos e gestores. É na força das interações sociais, do trabalho coletivo, no cotidiano da escola, que se situam os limites e as possibilidades de uma educação verdadeiramente democrática, pilar de sustentação de uma sociedade formada por mulheres e homens livres.

Desse modo, nada substitui o bom profissional de educação, em nossa compreensão, constituído por um sujeito coletivo tal como acabamos de definir. Nem mesmo as mais

sofisticadas ferramentas de ensino remoto. Mas as ferramentas tecnológicas podem e devem ser consideradas como complementares à ação educativa.

Assim, o espaço potencializado pelas tecnologias possibilita inovar constantemente as metodologias, sendo que novos espaços de formação podem permitir a democratização do acesso à informação e ao conhecimento. É uma questão de tempo, de aprendizagem coletiva, de políticas públicas adequadas e de iniciativa da sociedade civil organizada.

Nesse movimento, cabe à escola organizar a ação global de renovação cultural no contexto de exploração de toda essa riqueza de informações. Não pode ser uma escola meramente regulada pelo jogo do mercado, nem por interesses políticos a desconsiderar o bem comum, menos ainda, pelos ditames da tecnoburocracia.

Isso traz consequências para a forma de organização do trabalho pedagógico: ensinar a pensar; saber comunicar-se; saber pesquisar; articular teoria e prática; e, portanto, planejar uma ação político-pedagógica voltada para o aprendizado autônomo e efetivo dos alunos. Deixar de ser meramente reprodutora para ser geradora de conhecimento.

A educação é fundamental para o desenvolvimento, mas para isso não basta apenas modernizar a escola como alguém pode pensar: trata-se de transformá-la profundamente, com dados efetivos, com projetos, com inovação, com planejamento a médio e a longo prazo e com capacidade de formulação curricular. Para isso, não basta reproduzir alguns princípios da BNCC; é preciso, a partir dela, desenvolver atitude crítico-reflexiva com vistas à sua transformação, de modo a cumprir as perspectivas de tempos e espaços curriculares tão bem definidos na LDB 9394/96.

Sem isso, limita-se em muito os anseios por cidadania, desenvolvimento sustentável e solidariedade, restringindo os limites e possibilidades da relação entre multiculturalidade e organização curricular no sentido da imperiosidade de um processo de produção de sentidos de aprendizagem e de negociação de significados, necessidade básica para a transformação da realidade cultural brasileira.

Maior aproximação entre a universidade e a educação básica e integração dos sistemas escolares com a comunidade

Da articulação entre teoria e prática nos processos de formação profissional e de difusão do conhecimento depende em grande monta a transformação do cotidiano educativo.

A universidade tem papel fundamental nesse processo e é pelo princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão que tal corolário se estabelece.

Lugar específico de formação, a escola não ensina o que se pode aprender na família e na comunidade, ou seja, ela não ensina nos mesmos moldes que a família e a comunidade. Escola de educação integral e inclusiva é a escola que lida bem com o conteúdo científico porque tem professores formados com essa capacidade. Por isso, o movimento de curricularização da extensão universitária, exigência legal consubstanciada na Constituição Federal de 1988 e delimitada na formulação do PNE 2010-2024, reveste-se da maior importância para integração entre os processos acadêmicos e as vivências sociais, uma prática dialógica e interativa relevante para os processos de produção e disseminação de conhecimento.

A comunidade é lugar de resistência, de memória e de dignidade. Por isso, é socialmente legítimo preconizar o vínculo entre a escola e a comunidade. Vinculada à comunidade, a escola é a nossa instituição e não a dos dominantes.

Considerações finais

Nesse artigo analisamos o conceito de educação inclusiva em sentido amplo, apontando para determinantes da formação docente necessária. Buscamos definir os limites e possibilidades de um processo de construção social de conhecimento com vistas à superação de desigualdades e à transformação social.

Estabelecemos, então, que além da especificidade do trato pedagógico com estudantes com deficiências, um processo de educação inclusiva na realidade brasileira exige considerar a diversidade cultural e a singularidade dos educandos incluídos pela concessão da vaga outrora negada, mas sem garantia de permanência em condição de aprendizagem efetiva, coexistindo diversos fatores intervenientes que podem fazer com que qualquer situação fora de um padrão previsto seja tratada como desvio, como problema do educando, e não um desafio político-pedagógico para a escola.

Reconhecer a diversidade e a singularidade com vistas ao acolhimento da maioria dos estudantes requer da instituição escolar despir-se de preconceitos, ter disponibilidade, munir-se de informações, propiciar reflexões e, caso necessário, buscar, inclusive, a ajuda de outros profissionais. Contribuir para o desenvolvimento das potencialidades dos educandos

pressupõe o respeito às suas necessidades específicas e aos saberes construídos ao longo da vida.

Constitui ação processual cuja marca fundamental é o encontro de consciências no ato da aprendizagem haja vista que a educação, elemento fundamental da cultura de um povo, é uma socialização de uma consciência a outra, de alguma coisa que um já se apropriou e o outro ainda não. Implica uma transformação de personalidade porque modifica a personalidade do educador e simultaneamente a dos educandos.

Nesse sentido, a articulação necessária entre ciência, cultura, educação e democracia parece exigir a superação da visão tradicional de que é o desenvolvimento do ser humano que conduz à aprendizagem para assumir o corolário de que é a aprendizagem que conduz ao desenvolvimento da condição humana no sentido preconizado pela teoria histórico-cultural.

Referências

Brasil (2023). República Federativa. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9394/1996, 7ª ed. Estabelece diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília (DF): Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas. Recuperado de: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/642419/LDB_7ed.pdf . Acesso em: 20 jun. 2024.

Brasil (2010). Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). *Parecer nº 8, de 5 de maio de 2010*. Estabelece normas para aplicação do Inciso IX do artigo 4º da Lei nº 9394/96 (LDB), que trata dos padrões mínimos de qualidade de ensino para a Educação Básica Pública. Brasília (DF).

Cara, D. (2019). *O fenômeno do descumprimento do PNE* (Tese de Doutorado). Universidade de São Paulo, São Paulo.

FINEDUCA (2023). Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação. *FUNDEB com Custo Aluno Qualidade: no caminho da justiça federativa, igualdade e qualidade na educação básica*. Estimativas do Custo Aluno Qualidade Inicial (CAQi). Nota Técnica da Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação (FINEDUCA) e Campanha Nacional pelo Direito à Educação. Brasília.

Freitas, H. C. L. (2007). A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. *Educ. Soc.*, 28(100), 1203-1230. Recuperado de: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 18 jun. 2024.

Garcia, A. V., & Hillesheim, J. (2017). Pobreza e desigualdades educacionais: uma análise com base nos Planos Nacionais de Educação e nos Planos Plurianuais Federais. *Educar em Revista*, (2), 131 – 147.

Gatti, B. A. (2017). Formação de professores, complexidade e trabalho docente. *Revista Diálogo Educacional*, 17(53), 721-737. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/1891/189154956002.pdf> Acesso em: 22/07/2024.

Gomes, S. (2019). Sobre a viabilidade de uma agenda de pesquisa coletiva integrando implementação de políticas, formulação e resultados. In Lotta, G. (Org.). *Teorias e Análises sobre Implementação de Políticas Públicas no Brasil* (pp. 39 – 64). Brasília (DF): ENAP.

Kraemer, G. M., & Thoma, A. S. (2018). Acessibilidade como condição de acesso, participação, desenvolvimento e aprendizagem de alunos com deficiência. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 38(3)554-563.

Libâneo, J. C. (2004). A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a Teoria Histórico-Cultural da Atividade e a contribuição de Vasili Davydov. *Revista Brasileira de Educação*, 27, 5-24.

Kassar, M. C. M. (2011). Educação especial na perspectiva de educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. *Educar em Revista*, 41, 61-79.

Oliveira, L. P. N., & Manzano, S. R. V. (2024). Tecnologia e inovação na formação profissional: uma análise crítica. *Psicologia Escolar e Educacional*, (28), 1-10. Recuperado de: <https://www.scielo.br/j/pee/a/w3dpmWchYmnP5dcFgfbYnbg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22/07/2024.

Passos, C. L. B., & Nacarato, A. M. (2018). Trajetória e perspectivas para o ensino de Matemática nos anos iniciais. *Estudos Avançados*, 32(94), 119-135.

Pinto, J. M. R. (2018). O financiamento da educação na Constituição Federal de 1988: 30 anos de mobilização social. *Educação e Sociedade*, 39(145), 846-869.

Ribeiro, M. L. S. (2001). *História da Educação Brasileira: a organização escolar*. São Paulo (SP), Editora Autores Associados.

Romanelli, O. O. (1986). *História da Educação no Brasil*. Petrópolis (RJ), Vozes.

Venco, S. (2015). Uberização do trabalho: um fenômeno de tipo novo entre os docentes de São Paulo, Brasil? *CSP – Cadernos de Saúde Pública*, 35, e00207317.

Vigotski, L. S. (2010). Quarta Aula: a questão do meio na pedologia. *Psicologia USP*, 21(4), 681-701. Tradução de Márcia Pileggi Vinha.

Vigotski, L. S. (1995). Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. *Obras Escogidas III*. Madrid: Visor/Ministerio de Educación y Ciencia.

* Não houve conflito de interesses na avaliação do manuscrito.

Informações do Artigo / Article Information

Recebido em: 16/10/2024
Aprovado em: 15/11/2024
Publicado em: 11/12/2024

Received on October 16th, 2024
Accepted on November 15th, 2024
Published on December, 11th, 2024

Contribuições no Artigo: Os(as) autores(as) foram os(as) responsáveis por todas as etapas e resultados da pesquisa, a saber: elaboração, análise e interpretação dos dados; escrita e revisão do conteúdo do manuscrito e; aprovação da versão final publicada.

Author Contributions: The author were responsible for the designing, delineating, analyzing and interpreting the data, production of the manuscript, critical revision of the content and approval of the final version published.

Conflitos de Interesse: Os(as) autores(as) declararam não haver nenhum conflito de interesse referente a este artigo.

Conflict of Interest: None reported.

Avaliação do artigo

Artigo avaliado por pares.

Article Peer Review

Double review.

Agência de Fomento

Não tem.

Funding

No funding.

Como citar este artigo / How to cite this article

APA

Miguel, J. C., & Araújo, G. C. (2024). Educação integral e inclusiva na realidade brasileira: desafios a enfrentar na formação docente. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 9, e19404.

ABNT

MIGUEL, J. C.; ARAÚJO, G. C. Educação integral e inclusiva na realidade brasileira: desafios a enfrentar na formação docente. **Rev. Bras. Educ. Camp.**, Tocantinópolis, v. 9, e19404, 2024.