

IDEAU

EDUCAÇÃO BRASILEIRA: DOS PROCESSOS DE EXCLUSÃO HISTÓRICA À INCLUSÃO EM ESPAÇOS ALTERNATIVOS DE APRENDIZAGEM

BRAZILIAN EDUCATION: FROM HISTORICAL EXCLUSION PROCESSES TO INCLUSION IN ALTERNATIVE LEARNING SPACES

EDUCACIÓN BRASILEÑA: DE LOS PROCESOS HISTÓRICOS DE EXCLUSIÓN A LA INCLUSIÓN EN ESPACIOS DE APRENDIZAJE ALTERNATIVOS

Myrella Gomes de Moura

Mestranda em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, Paraíba, Brasil. E-mail: myrellagomees@gmail.com

Francisco Pereira de Lacerda Sales

Mestrando em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, Paraíba, Brasil. E-mail: salesbio2@gmail.com

Janine Marta Coelho Rodrigues

Doutora em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, Paraíba, Brasil. E-mail: janinecoelho68@gmail.com

RESUMO

A trajetória histórica da educação brasileira foi marcada por processos estruturais de exclusão que contribuíram para a consolidação de desigualdades educacionais ao longo do tempo. Embora tenham ocorrido avanços no campo da inclusão, ainda persistem desafios relacionados à efetivação do direito à educação em diferentes contextos sociais. Nesse cenário, amplia-se a compreensão de que a educação ultrapassa os limites da escola formal, abrangendo também espaços alternativos de aprendizagem. Diante disso, este trabalho tem como objetivo analisar a trajetória histórica da educação brasileira, evidenciando os processos estruturais de exclusão e os avanços em direção à inclusão, com foco na atuação em espaços alternativos de aprendizagem. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza teórico-reflexiva e descritiva, fundamentada na pesquisa bibliográfica e na análise de documentos oficiais relacionados à temática. Para a construção do estudo, foram analisadas dissertações, teses, livros, artigos científicos e legislações educacionais, com base em autores como Freire (2000), Charlot (2013), Oliveira e Araújo (2005), entre outros. Os resultados evidenciam que, apesar dos avanços legais voltados

DOI:10.55905/reiv6n1-044

Submitted on: 5.19. 2026| Accepted on: 6.9. 2026| Published on: 6.16.2026

à inclusão educacional, ainda existem limitações estruturais relacionadas à formação docente, às políticas públicas e à garantia de práticas pedagógicas inclusivas em espaços alternativos de aprendizagem. Conclui-se que a consolidação de uma educação inclusiva depende não apenas de avanços normativos, mas também da efetivação de políticas públicas e de processos formativos que considerem as especificidades dos diferentes contextos educativos.

Palavras-chave: Educação Brasileira. Inclusão. Espaços Alternativos de Aprendizagem.

ABSTRACT

The historical trajectory of Brazilian education has been marked by structural processes of exclusion that have contributed to the consolidation of educational inequalities over time. Although there have been advances in the field of inclusion, challenges related to the effective realization of the right to education in different social contexts still persist. In this scenario, the understanding that education goes beyond the limits of formal schooling, also encompassing alternative learning spaces, is expanding. Therefore, this work aims to analyze the historical trajectory of Brazilian education, highlighting the structural processes of exclusion and the advances towards inclusion, focusing on action in alternative learning spaces. This is a qualitative research study, of a theoretical-reflective and descriptive nature, based on bibliographic research and the analysis of official documents related to the theme. For the construction of the study, dissertations, theses, books, scientific articles, and educational legislation were analyzed, based on authors such as Freire (2000), Charlot (2013), Oliveira and Araújo (2005), among others. The results show that, despite legal advances aimed at educational inclusion, there are still structural limitations related to teacher training, public policies, and the guarantee of inclusive pedagogical practices in alternative learning spaces. It is concluded that the consolidation of inclusive education depends not only on normative advances, but also on the implementation of public policies and training processes that consider the specificities of different educational contexts.

Keywords: Brazilian Education. Inclusion. Alternative learning Spaces.

RESUMEN

La trayectoria histórica de la educación brasileña se ha caracterizado por procesos estructurales de exclusión que han contribuido a la consolidación de las desigualdades educativas a lo largo del tiempo. Si bien se han logrado avances en materia de inclusión, persisten desafíos relacionados con la realización efectiva del derecho a la educación en diferentes contextos sociales. En este contexto, se amplía la comprensión de que la educación trasciende los límites de la escolarización formal, abarcando también espacios de aprendizaje alternativos. Por lo tanto, este trabajo tiene como objetivo analizar la trayectoria histórica de la educación brasileña, resaltando los procesos estructurales de exclusión y los avances hacia la inclusión, con énfasis en la acción en espacios

de aprendizagem alternativos. Se trata de un estudio de investigación cualitativa, de carácter teórico-reflexivo y descriptivo, basado en la investigación bibliográfica y el análisis de documentos oficiales relacionados con el tema. Para la construcción del estudio, se analizaron disertaciones, tesis, libros, artículos científicos y legislación educativa, basados en autores como Freire (2000), Charlot (2013), Oliveira y Araújo (2005), entre otros. Los resultados muestran que, a pesar de los avances legales en pro de la inclusión educativa, persisten limitaciones estructurales relacionadas con la formación docente, las políticas públicas y la garantía de prácticas pedagógicas inclusivas en espacios de aprendizaje alternativos. Se concluye que la consolidación de la educación inclusiva depende no solo de los avances normativos, sino también de la implementación de políticas públicas y procesos de formación que consideren las especificidades de los diferentes contextos educativos.

Palabras clave: Educación Brasileña. Inclusión. Espacios de Aprendizaje Alternativos.

1 INTRODUÇÃO

A compreensão da educação brasileira no cenário atual exige a análise de aspectos sócio-históricos e pedagógicos que moldaram a trajetória educacional ao longo dos anos. Esses elementos são fundamentais para entender tanto o contexto sociopolítico, econômico e ideológico em que a escola está inserida, quanto às atribuições destinadas a ela e a outros espaços que possibilitam a aquisição de conhecimentos. Os marcos históricos revelam desafios e lutas enfrentados por sujeitos que, durante muito tempo, foram excluídos do processo educativo, mas que hoje têm a possibilidade de reivindicar e exercer o direito constitucional à educação, este que após muita luta é reconhecido como subjetivo e se instaura como dever do Estado.

Considerar os espaços pedagógicos para além dos muros da escola, requer um olhar empático às particularidades de grupos historicamente marginalizados ou impossibilitados de frequentar instituições de ensino. Nesse sentido, a educação não se limita aos espaços escolares, mas ocorre em diversos contextos e está presente nas práticas cotidianas que incentivam o processo de ensino-aprendizagem.

Araújo (2021, p.53) afirma que além dos muros da escola ocorre o

processo educacional, bem como compreende a educação como um ato social que se manifesta em diferentes espaços, formais e não formais, sendo constituída pelas interações e práticas que permeiam a vida em sociedade, o que contribui para a ampliação dos conhecimentos e saberes produzidos para além da escola.

Assim, a educação, enquanto ato social basilar, proporciona ao homem a capacidade de entender e tensionar a sociedade pela cobrança da efetivação de seus direitos. Isso ultrapassa os limites da escola e se concretiza também em espaços não formais, garantindo a vivência de experiências significativas mesmo em contextos adversos. Diante do exposto, torna-se fundamental reconhecer a importância de práticas pedagógicas alternativas que promovam o desenvolvimento social e cognitivo dos educandos, assegurando a concretude do direito à aprendizagem a todos, em suas vivências diversas.

Considerando uma conjuntura marcada por processos de preterição, refletir sobre a trajetória educacional no âmbito brasileiro é de suma importância para compreender os desafios persistentes e projetar caminhos possíveis que assegurem o acesso à educação com qualidade. Partindo dessa perspectiva, pensar a educação para além da escola representa um compromisso com a inclusão de sujeitos de realidades diversas que enfrentam desafios constantes, especialmente pessoas em situação de adoecimento afastadas do ambiente escolar.

Diante disso, o presente estudo parte do seguinte problema de pesquisa: como os processos históricos de exclusão e os avanços no campo da inclusão na educação brasileira influenciam a consolidação de práticas pedagógicas em espaços alternativos de aprendizagem?

O objetivo geral consiste em analisar a trajetória histórica da educação brasileira, evidenciando os processos estruturais de exclusão e os avanços em direção à inclusão, com foco na atuação em espaços alternativos de aprendizagem. De forma mais específica, a proposta é compreender os sentidos atribuídos à educação brasileira no decorrer dos anos; refletir sobre os desafios contemporâneos da qualidade de ensino; e apontar a relevância dos espaços alternativos de aprendizagem para o enfrentamento das desigualdades sociais

e educacionais.

A metodologia utilizada baseia-se em uma abordagem qualitativa, de cunho teórico, descritivo e reflexivo, com base na pesquisa bibliográfica. A análise está fundamentada em contribuições de autores que pensam e vivem/viveram a educação, como Paulo Freire (2000), Charlot (2013), Oliveira e Araújo (2005), entre outros, além de legislações e documentos oficiais que orientam na efetivação da educação e suas políticas educacionais.

Nas seções seguintes, serão apresentados os caminhos históricos da educação brasileira, a fim de contextualizar a construção do direito à educação no país. Posteriormente, o texto se volta para a análise da educação em espaços não escolares, visando compreender as transformações ocorridas ao longo do tempo e como essas práticas se manifestam na contemporaneidade.

2 CAMINHOS HISTÓRICOS E OS PROCESSOS DE EXCLUSÃO

A Constituição Federal (CF) de 1988 prevê em seu artigo 205 que a educação é um direito inalienável de todos os cidadãos e deve ser assegurada pelas instâncias superiores, garantindo o desenvolvimento do ser humano para pleno exercício da cidadania (Brasil, 1988). Entretanto, essa determinação não esteve presente em toda trajetória histórica do Brasil, contexto esse marcado por processos de escravização e dominação de poder pelas classes hegemônicas.

Weber (1999, p. 175) compreende o poder como um princípio intrinsecamente vinculado à sociedade, exercido por meio da imposição de interesses de uma classe dominante sobre os demais, mesmo diante de resistência da outra parte. Essa perspectiva ajuda a entender como, historicamente, a educação foi instrumentalizada como forma de dominação, restrita a uma aristocracia e utilizada para manutenção das desigualdades.

Levando em consideração os marcos históricos desde o descobrimento do Brasil até o século XXI, observa-se que, inicialmente, a educação foi marcada por diversos acontecimentos que não estimulavam a prática da aprendizagem e, tampouco, a emancipação dos sujeitos. No período colonial, a partir de 1500, a Igreja Católica exerceu um papel relevante na sociedade, e os jesuítas ficaram

responsáveis pela condução de uma educação baseada na obediência acrítica através da fé, subjugando o povo à Igreja e ao Estado (Saviani, 2013). Nesse sentido, se faz necessário compreender esse processo estruturado em interesses políticos e de manutenção da ordem, já que a educação era restrita e elitista, servindo a propósitos estratégicos do governo colonial.

A educação, desde suas origens no Brasil, tem sido compreendida como instrumento de manutenção da aristocracia no poder, pois pessoas conscientes da opressão oligarca tenderiam a tensionar a sociedade e buscar sua liberdade por meio de reivindicações e questionamentos sociais, políticos e econômicos. Nesse sentido, Carvalho (2002, p.23) corrobora essa ideia em sua obra ao afirmar que não havia, por parte da Igreja, motivação religiosa que incentivasse o aprendizado da Bíblia, tampouco havia por parte dos senhores de engenho, motivação econômica para promover a educação das classes marginalizadas da sociedade, representadas na época por escravos, indígenas e mulheres. Esse período perdurou do ano de 1500 até 1822.

No século XIX, o ano de 1822 foi marcado pela independência do Brasil, que representou a ruptura formal com os domínios portugueses e deu início a uma nova fase: o período imperial. Devido a esta transição, esperava-se o surgimento de novas perspectivas voltadas à melhorias no sistema de forma holística, portanto, pensar a educação dentro desse contexto significa abrir novos horizontes para a construção de uma identidade educacional própria.

O primeiro marco legislativo memorável foi registrado em outubro de 1827, quando sancionada a primeira lei destinada a fins educativos, a chamada Lei Geral do Ensino, que previa a criação de escolas de primeiras letras em todas as cidades. Essa medida representou uma tentativa de organização de um sistema educacional, reconhecendo, ainda que de forma tímida, a necessidade de ampliar o acesso à educação para além da elite. Entretanto, os conteúdos ensinados mantinham forte vínculo com a religião, e a resistência à inclusão das classes populares e das mulheres permanecia evidente.

É notório que, historicamente, a educação foi percebida como um bem inalcançável para a maior parte da população. A formação dos indivíduos era pautada por uma construção limitada do senso comum com o objetivo de

preparar as crianças para obter as competências e habilidades necessárias para a continuidade do trabalho herdado, sem qualquer estímulo ao pensamento crítico ou à autonomia intelectual. No que se refere à inclusão, pessoas com deficiência sequer eram reconhecidas como sujeitos de direitos, eram frequentemente escondidas, abandonadas ou privadas do convívio social.

Com o passar dos anos, impulsionada por interesses políticos e econômicos, a educação foi gradualmente conquistando espaço no meio social brasileiro. Apesar de seu avanço ocorrer de forma lenta, gradual e desigual, a época da República Velha trouxe novas esperanças educacionais para a população com a expansão da educação pública e o surgimento de políticas públicas diante do alto nível de analfabetos no país, reflexo direto do histórico processo de exclusão e da ausência de acesso à escolarização formal. No entanto, a educação especial ainda não havia avançado significativamente devido aos interesses políticos hegemônicos, permanecendo o modelo de segregação, ou seja, separação drástica das pessoas com deficiência da sociedade.

Um marco importante para a educação inclusiva foi a criação, em 1854, do Instituto Imperial dos Meninos Cegos criado por Dom Pedro II – hoje denominado Instituto Benjamin Constant – que trouxe uma nova perspectiva para essa área, promovendo o ensino básico para as pessoas com deficiência visual. Embora ainda desvinculado da lógica inclusiva como compreendida hoje, representou uma inovação para a época e possibilitou pensar formas alternativas de aprendizagem. Esse cenário abriu espaço para o surgimento dos primeiros ambientes não escolares de ensino.

A partir dessa iniciativa, em outro momento da história educacional brasileira, houve a criação de outros espaços não formais voltados para as populações excluídas. Um exemplo disso foi a implantação de uma classe dentro do hospital situada na cidade do Rio de Janeiro (Smith, 2022). Isso possibilita compreender a importância em levar o processo de ensino e aprendizagem para cenários que fogem do modelo escolar tradicional, mas que estão alinhados com as práticas pedagógicas estruturadas.

Em 1930 foi criado o Ministério da Educação, marco importante para a

institucionalização do ensino no país. A partir desse momento, houve um esforço para valorizar a educação como instrumento de modernização e de consolidação nacional. Esse contexto impulsionou a expansão de diversas áreas do ensino, com foco no aumento do acesso. Contudo, um problema persistente atravessou os diferentes períodos: a dificuldade em garantir a qualidade da educação ofertada.

As décadas de 1960 e 1970 foram marcadas pelo desenvolvimento econômico do Brasil e regime militar, no qual o interesse estava centrado na formação de mão de obra qualificada. O foco estava no desenvolvimento de habilidades e competências específicas para atender às demandas do mercado de trabalho, consolidando a ideia de que a educação deveria preparar o indivíduo para o desempenho de funções produtivas.

É importante refletir que desde os primórdios, o trabalho tem sido o meio que o homem encontrou para receber melhores condições de vida, seja de moradia ou de alimentação, sendo fundamental para sobrevivência e existência no meio. Isso explica a forte vinculação histórica entre a educação e o trabalho.

Na década de 1980 a globalização surgiu com a ideia de massificação/disseminação da educação. Charlot (2013, p.47) ressalta que esse processo está vinculado a um fenômeno que atinge diretamente a economia e à abertura das fronteiras. Esse novo paradigma, embora tenha possibilitado maior acesso à escola, também gerou inúmeros problemas estruturais que ainda hoje estão presentes nas instituições educacionais. A expansão do acesso foi motivada, em grande parte, pela alta demanda por qualificação profissional imposta pelo mercado globalizado. Porém, novamente, a qualidade da educação ficou em segundo plano.

A prerrogativa da educação ser elitizada perdurou por muitos anos e ainda é possível observar práticas características dos processos de exclusão, especialmente no que tange ao acesso. Contudo, apenas com a chegada dos anos de 1990 um novo período foi instaurado no Brasil, acompanhado por transformações sociais e implementação de políticas públicas que geraram novas formas de pensar e entender o papel da educação. Vale salientar que, ao longo da história, o Brasil adotou várias concepções sobre o que seria a

educação e a construção desse entendimento tem se moldado continuamente.

Além disso, apesar dos diversos acontecimentos históricos e marcos temporais que refletem a educação nos dias atuais, as pessoas com deficiência ainda são amplamente invisibilizadas, e pouco se sabia — ou se dizia — sobre sua escolarização. A ausência de registros oficiais e políticas públicas voltadas a esse público denuncia uma lacuna histórica e revela um descaso estrutural que remonta aos tempos coloniais. Apenas com a promulgação da Lei Brasileira de Inclusão (LBI), em 2015, é que se institui, de forma objetiva uma política nacional com foco nos direitos das pessoas com deficiência.

Essa lacuna histórica de políticas públicas e registros levanta questões problematizadoras: como essas pessoas vivenciaram (ou não) os processos de escolarização? Por que durante séculos não se discutia sua inclusão educacional? Essas reflexões são essenciais para compreender os caminhos percorridos até o cenário atual e, sobretudo, para refletir sobre políticas que efetivem o direito à educação com qualidade e justiça social através de resultados cotidianos palpáveis pela população.

Sendo assim, para compreensão dos fatos vinculados ao ato educacional na perspectiva inclusiva, se faz imperativo o uso de abordagens inéditas sobre os processos educativos contemporâneos, inclusive aqueles desenvolvidos em ambientes não formais. A análise desse percurso conduz, portanto, ao próximo tópico, que discute a formação docente e os espaços alternativos de aprendizagem como estratégias de enfrentamento das desigualdades educacionais.

3 METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza teórico-reflexiva e descritiva, fundamentada na pesquisa bibliográfica. A investigação foi desenvolvida a partir da análise de produções acadêmicas e documentos oficiais relacionados à educação brasileira, com ênfase nos processos de exclusão, inclusão e atuação em espaços alternativos de aprendizagem.

Foram selecionadas fontes como dissertações de mestrado, teses de doutorado, livros, artigos científicos e legislações educacionais, priorizando produções que dialogam diretamente com a temática da inclusão educacional, formação docente e educação em contextos não formais. O recorte teórico contemplou autores clássicos e contemporâneos da área da educação, com destaque para Freire (2000), Charlot (2013) e Oliveira e Araújo (2005), além de marcos legais como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e a Lei Brasileira de Inclusão (2015).

A escolha pela pesquisa bibliográfica justifica-se por possibilitar a construção de uma análise crítica a partir de diferentes perspectivas teóricas, permitindo a articulação entre conceitos, políticas públicas e práticas educacionais. Conforme Marconi e Lakatos (2003), a pesquisa bibliográfica é fundamental para proporcionar um conhecimento prévio sobre o tema investigado, permitindo ao pesquisador uma compreensão aprofundada a partir da análise crítica de obras já existentes.

A escolha pela abordagem qualitativa justifica-se pela necessidade de compreender os fenômenos educacionais a partir da perspectiva da subjetividade, entendendo os sentidos e significados construídos ao longo da história da educação brasileira. Nesse sentido, Minayo (2009) e Esteban (2010) destacam que o caráter subjetivo é um elemento central da pesquisa qualitativa, pois possibilita uma leitura mais sensível e crítica das experiências humanas e sociais, especialmente no campo educacional.

No que se refere ao tratamento dos dados, buscou-se identificar, nas produções analisadas, categorias relacionadas aos processos históricos de exclusão, às políticas de inclusão e à atuação pedagógica em espaços alternativos de aprendizagem. A análise foi orientada por uma perspectiva crítica, fundamentada em autores da área da educação, que possibilitou compreender as contradições entre os avanços legais e sua efetivação na prática.

Dessa forma, o estudo busca contribuir para a reflexão crítica acerca da educação brasileira, articulando aspectos históricos, políticos e pedagógicos, com foco nos desafios da inclusão e da formação docente em espaços

alternativos de aprendizagem.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A oferta e qualidade da educação moldam-se a partir dos objetivos sociais que pretendem alcançar para formação dos sujeitos. Desse modo, as políticas públicas, atreladas à historicidade da educação brasileira, possuem papel fundamental na formação do cidadão e na definição de parâmetros que vão orientar as práticas educativas.

Um dos princípios da educação, previsto no artigo 206 da Constituição Federal de 1988, refere-se à igualdade de acesso e permanência na escola, assim como à garantia do padrão de qualidade (Brasil, 1988). Isso não se limita apenas ao funcionamento das instituições escolares, mas também possibilita a ampliação do direito à educação em diferentes contextos, contemplando sujeitos em situações diversas. Com isso, é possível partir da compreensão que as atividades de escolarização desenvolvidas de forma intencional em espaços não escolares podem tomar como base a legislação vigente, assegurando a inclusão, e almejar a equidade na oferta educacional.

Oliveira e Araújo (2005) refletem sobre a qualidade de ensino e sintetizam a trajetória da educação em três momentos históricos: o da oferta limitada, quando apenas a minoria era privilegiada ao ter acesso ao ensino formal; a ideia de fluxo, no qual houve uma demanda alta de acesso com grande aumento da matrícula, mas sem garantia da progressão e permanência do estudante; e a verificação de desempenho com testes de larga escala para realizar o comparativo e avaliação do nível escolar dos sistemas de ensino. Essa dimensão de pensamento faz um resumo histórico de como a educação foi vista no último século e trouxe consequências para o século XXI, consolidando as desigualdades educacionais ainda existentes na sociedade.

Nesse processo, consolidou-se uma cultura escolar centrada na ideia de "passar de ano", uma ótica quantitativa em desfavor da qualitativa, com foco na aprovação automática em detrimento da aprendizagem efetiva. Essa lógica enfraquece o papel formativo da escola e reflete uma crise de qualidade no

ensino. Charlot (2013) frisa essa problemática ao afirmar que há a entrada de novos perfis de alunos no sistema escolar, os quais não tiveram acompanhamento anterior, o resultado foi o agravamento das desigualdades e o aumento do fracasso escolar, evidenciando a necessidade urgente de repensar a prática pedagógica e o próprio modelo educacional vigente.

A prática pedagógica, portanto, deve ser pensada como um fator primordial na construção de uma educação emancipadora e democrática, pois é através dela que é possível promover a consciência do educador enquanto sujeito que irá estimular os educandos para que o processo de ensino e aprendizagem seja efetivo – ou alcance parte dos objetivos propostos. Isso engloba não só as salas de aula, mas também espaços alternativos que contribuem para a formação integral do indivíduo. Nesse sentido, o compromisso com uma educação emancipadora requer engajamento tanto dos docentes quanto da sociedade.

Os desafios relacionados à qualidade na oferta do ensino no Brasil são recorrentes, especialmente quando se observa que o propósito da educação, em muitos momentos, seguiu e ainda segue os interesses capitalistas do país. No século XXI, tornou-se comum pensar o sistema educacional como um fator determinante para o sucesso laboral. Isso incentiva a busca por escolarização com foco na obtenção de diplomas e, posteriormente, no ingresso no mercado de trabalho e/ou melhores salários. Tal lógica contribui para tornar o próprio ambiente escolar um espaço de competição, onde o desempenho dos estudantes é medido por meio de avaliações externas.

No sistema educacional brasileiro, os testes de larga escala possuem uma função estratégica: identificar o nível de aprendizagem dos estudantes e definir metas para a oferta da qualidade do ensino. Embora relevantes para fins de diagnóstico e planejamento, essas avaliações padronizadas focam exclusivamente na mensuração de capacidades cognitivas, como apontam Oliveira e Araújo (2005), desconsiderando as especificidades dos sujeitos, o que limita sua eficácia como instrumento pedagógico.

A avaliação deve ser compreendida para além da simples atribuição de notas, assumindo um papel de acompanhamento contínuo do percurso dos

educandos. É fundamental considerar seu desenvolvimento individual, atribuindo maior relevância ao diagnóstico e à observação como estratégias que permitem uma leitura mais fiel da realidade. Ainda assim, no cenário educacional atual, prevalecem os registros quantitativos, que reduzem o desempenho dos estudantes a números e médias. Essa lógica acaba por desconsiderar a complexidade do processo de ensino e aprendizagem, esvaziando o sentido pedagógico da avaliação e contribuindo para o distanciamento entre o educador, o estudante e sua singularidade.

O crescimento de avaliações como o SAEB, IDEBe PISA têm influenciado diretamente o comportamento adotado pelos docentes dentro das escolas. Charlot (2013) questiona a validade dos métodos educacionais que se sustentam unicamente em tais avaliações, pois observa-se uma tendência das instituições escolares em direcionarem suas práticas pedagógicas à preparação para esses exames, deixando de lado o sentido mais amplo da formação humana. Com isso, a escola passa a orientar-se prioritariamente para a inserção dos alunos no mercado de trabalho, deixando em segundo plano a construção do pensamento crítico desses estudantes.

Vale ressaltar que essas avaliações quantitativas e objetivas são padronizadas e existe a ausência de adaptações, o que revela a desconsideração de alunos com deficiência ou com necessidades específicas, reforçando um modelo educacional excludente e padronizado. Essa estrutura evidencia a fragilidade na valorização da singularidade e diversidade, já que as decisões pedagógicas são majoritariamente centralizadas em instâncias superiores.

A educação, quando deixa de priorizar a formação integral e passa a ser orientada por interesses produtivistas, perde seu propósito humanizador. Reduzida a treinamento técnico, a prática educativa distancia-se de sua função transformadora. Por isso, a formação do pensamento crítico deve ser promovida em todos os espaços educativos, sejam eles formais ou não.

Nesse sentido, Paulo Freire (2000) — patrono da educação brasileira — defende que o educador deve valorizar a experiência e interação para que o conhecimento seja construído de forma crítica, por isso enfatiza que:

[...] o educador progressista, capaz e sério, não apenas deve ensinar muito bem sua disciplina, mas desafiar o educando a pensar criticamente a realidade social, política e histórica em que é uma presença. É por isso que, ao ensinar com seriedade e rigor sua disciplina, o educador progressista não pode acomodar-se, desistente da luta, vencido pelo discurso fatalista que aponta como única saída histórica hoje a aceitação [...]" (Freire, 2000, p.22).

Além da avaliação quantificada e da formação voltada para qualificação do trabalho, as desigualdades estruturais são permanentes na sociedade brasileira. Populações do campo, pessoas em situação de adoecimento, indivíduos com deficiência e sujeitos em condição de vulnerabilidade socioeconômica enfrentam múltiplos obstáculos para exercer seu direito à aprendizagem. Nesse cenário, para compreender a educação como instrumento de emancipação do sujeito, é necessário pensar a inclusão como princípio fundamental, que assegure a todos, em suas particularidades, a possibilidade de participação ativa no meio social.

Partindo da perspectiva de uma educação para todos, como assegura a Constituição Federal (1988), a inclusão é central no debate educacional. Durante grande parte da história brasileira, além das desigualdades estruturais que marcaram a sociedade, as pessoas com deficiência também foram invisibilizadas, sem reconhecimento social ou garantia de direitos. Com o passar dos anos, essa concepção foi sendo ressignificada e políticas públicas começaram a surgir com o intuito de assegurar e fomentar condições de igualdade. A Lei Brasileira de Inclusão (LBI), nº 13.146/2015, exemplifica esse avanço ao atribuir ao Estado, à sociedade e à família o dever de garantir o acesso à educação, entre outros direitos fundamentais, para a efetivação da cidadania (Brasil, 2015).

A superação de que a escola é o único espaço de ensino emerge justamente dessas novas visões sobre os sujeitos e sobre o direito à educação em diferentes contextos. No caso da pedagogia hospitalar, os registros datam dos anos de 1950, afirmando que há comprovações de práticas pedagógicas desenvolvidas em hospitais, devido ao grande aumento de internações em decorrência da poliomielite. Essas experiências deram origem à consolidação

dos chamados espaços alternativos de ensino e aprendizagem, ampliando as possibilidades de atuação do educador e de construção do conhecimento em perspectivas interdisciplinares e humanizadas.

Diante do percurso histórico, é exposto que a educação é um processo contínuo, que ocorre ao longo da vida e em diferentes contextos. O sujeito está em constante aprendizado, o que ocorre em qualquer espaço onde exista intencionalidade pedagógica. Desse modo, pensar os espaços alternativos de aprendizagem é essencial para ampliar o alcance da educação e garantir o direito de aprender às pessoas historicamente marginalizadas. Esse movimento contribui diretamente para a construção de uma educação mais justa, inclusiva e, conseqüentemente, de maior qualidade.

A continuidade da escolarização ofertada através das classes hospitalares é legalizada através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) em 1996 que no artigo 4º-A afirma que:

É assegurado atendimento educacional, durante o período de internação, ao aluno da educação básica internado para tratamento de saúde em regime hospitalar ou domiciliar por tempo prolongado, conforme dispuser o Poder Público em regulamento, na esfera de sua competência federativa. (Brasil, 1996).

Essa conquista, embora recente, representa o enfrentamento de décadas de invisibilidade e negligência em relação ao direito à aprendizagem de crianças e adolescentes em situação de adoecimento. Ao reconhecer o hospital como espaço legítimo de aprendizagem, o Estado amplia o alcance da educação e reafirma seu papel inclusivo.

Assim como é imprescindível considerar o estudante dentro dos espaços alternativos de aprendizagem, é fundamental refletir o docente enquanto condutor nesse processo. A formação dos educadores deve perpassar a formação inicial, pois em um mundo globalizado, inserido no meio das transformações tecnológicas e fluxo contínuo de informação, é essencial que os profissionais da educação estejam em constante atualização. Isso permitirá a construção de práticas pedagógicas mais adaptadas às realidades dos alunos e mais sensíveis às diferentes formas de aprender.

O saber científico não é inerente ao ser humano, ao contrário disso, é conquistado ao longo da vida. O homem nasce incompleto, mas com inúmeras possibilidades que podem ser estimuladas por meio das experiências vividas. A educação desempenha um papel primordial nesse processo, sendo um meio indissociável da formação humana. É por meio dela que se promove a transmissão de conhecimentos e a mediação de relações sociais, o que amplia o repertório cultural e o saber do sujeito.

De forma equivocada, as práticas educativas ainda são, muitas vezes, restritas ao espaço escolar e à assimilação de conhecimentos considerados descartáveis, voltados apenas para a realização de testes. Não obstante, é essencial ampliar essa visão e reconhecer que a aprendizagem também ocorre fora dos muros da escola. É preciso investir em propostas formativas que contemplem espaços alternativos de aprendizagem, valorizando as experiências concretas dos estudantes e considerando suas vivências, contextos e singularidades como elementos centrais do processo educativo.

Nesse sentido, Paulo Freire enfatiza que ninguém nasce educador, mas se faz educador por meio da formação e isso eleva para graus posteriores que estimulam a prática e reflexão sobre ela (Freire, 1991). Essa perspectiva destaca a importância de uma formação permanente, que favoreça a construção de um educador com olhar nas singularidades de seus estudantes e sensível às realidades sociais nas quais estão inseridos.

Complementando essa visão, Nóvoa (1992) aponta:

A formação de professores deve ser concebida como uma das componentes da mudança, em conexão estreita com outros sectores e áreas de intervenção, e não como uma espécie de condição prévia da mudança. A formação não se faz antes da mudança, faz-se durante, produz-se nesse esforço de inovação e de procura dos melhores percursos para a transformação da escola. É esta perspectiva ecológica de mudança interactiva dos profissionais e dos contextos que dá um novo sentido às práticas de formação de professores centradas nas escolas (Nóvoa, 1992, p.17).

Ou seja, a formação docente deve estar alinhada com a realidade vivida, superando a concepção tradicional de que o professor é o único detentor do saber e, portanto, não necessita de atualização. Pelo contrário, a formação é

parte constitutiva da ontologia humana e deve integrar-se aos processos contínuos de transformação da educação. Nesse sentido, ela precisa dialogar constantemente com os desafios e especificidades dos contextos em que se desenvolve, tanto nos espaços formais quanto nos não formais de aprendizagem.

A continuidade da educação é realizada constantemente em todos os espaços sociais, mas a profissionalização é essencial para consolidar os conhecimentos obtidos previamente. Desse modo, a formação continuada para docentes, seja para atuação em espaços escolares ou espaços alternativos de aprendizagem, traz benefícios para práticas pedagógicas inovadoras, que estimulam o interesse dos estudantes e promovem um aprendizado mais significativo e prazeroso.

No contexto da saúde e da educação, torna-se necessário repensar os espaços não escolares como lugar de aprendizagem. Embora historicamente a educação brasileira tenha sido centrada em ambientes escolares formais, observa-se que com o passar do tempo houve uma valorização crescente da infância e uma ampliação do entendimento sobre o direito à educação em diferentes contextos. Essa compreensão reflete no avanço de que o processo educativo pode ocorrer onde houver relações pedagógicas com intencionalidade.

Compreender a educação para além dos muros escolares é reconhecer que os sujeitos aprendem em diferentes tempos, espaços e condições. A formação integral do sujeito é um compromisso da sociedade, bem como assegurar o direito à aprendizagem mesmo em contextos diversos ou situações de vulnerabilidade. Portanto, é uma demanda de extrema urgência para a sociedade que as políticas públicas e as práticas pedagógicas atendam aos educandos, levando em consideração suas particularidades, histórias e trajetórias.

5 CONCLUSÃO

O contexto histórico da educação brasileira está marcado por lutas e resistências de populações marginalizadas econômica, política e socialmente, que foram sistematicamente excluídas do processo educacional. Repensar a educação sob uma perspectiva inclusiva exige uma análise crítica das práticas do passado, a fim de evitar a repetição de padrões excludentes nas gerações do presente e do futuro.

É fundamental destacar que as legislações educacionais atualmente em vigor representam marcos históricos significativos para a sociedade, especialmente para crianças e adolescentes impossibilitados de frequentar a escola. Apesar disso, essas garantias legais foram sancionadas de forma tardia, considerando que, embora houvesse relatos e experiências anteriores, nada foi efetivamente institucionalizado como um padrão nacional. A Constituição Federal de 1988 estabeleceu os fundamentos do direito à educação, e, posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996) reforçou esse compromisso, reconhecendo e formalizando conquistas importantes.

Apesar desses avanços legais, persistem desafios estruturais que comprometem a efetivação da educação em espaços não formais. Entre eles, destacam-se: a ausência de acessibilidade, seja no aspecto físico ou no acesso à informação; a carência de formação docente específica para lidar com contextos adversos; a limitação de recursos pedagógicos e a falta de políticas públicas eficazes que assegurem o direito à aprendizagem em ambientes alternativos.

A formação profissional, nesse sentido, é tão essencial quanto a criação de ambientes seguros, afetivos e acolhedores para o desenvolvimento integral de crianças e adolescentes. Atuar em espaços diversos requer educadores conscientes de sua função social, capazes de enxergar cada sujeito em sua singularidade e de promover a emancipação humana independentemente do local onde se dá o processo educativo.

As políticas públicas voltadas à inclusão e à atuação em espaços alternativos de aprendizagem ganharam maior visibilidade a partir da década de 1990, consolidando-se de forma mais significativa nos anos 2000. Trata-se, portanto, de um percurso recente, o que reforça a percepção de lentidão na efetivação de direitos em um campo tão relevante. Para que essa educação inclusiva e ampliada ocorra de forma plena, é necessário não apenas legislar, mas também fiscalizar, implementar e monitorar tais políticas em todos os espaços públicos e privados, assegurando o cumprimento do princípio constitucional da educação para todos.

Apesar do discurso da inclusão estar presente nos documentos legais e nos debates sociais, sua concretização ainda se dá, muitas vezes, de maneira superficial. A sociedade precisa repensar seus modos de agir e desenvolver um olhar mais sensível e empático diante das diferenças e limitações que compõem a diversidade humana. Incluir significa reconhecer a singularidade de cada sujeito e garantir que ele participe ativamente do meio social.

A educação não se resume à mera transmissão de conteúdo ou à quantificação do conhecimento por meio de avaliações. Ela é um processo social, contínuo e plural, que deve ser construído com base nas experiências, nas vivências e nas necessidades de cada indivíduo. Assim, a inclusão não se limita às pessoas com deficiência, mas abrange qualquer sujeito que, por sua trajetória, contexto ou condição, precise ser acolhido de forma justa no ambiente educacional.

Embora a universalização da educação e a valorização da inclusão representem conquistas importantes, ainda há um longo caminho a ser percorrido para que esses princípios se concretizem de forma plena e equitativa. O compromisso com uma educação democrática, crítica e inclusiva exige o envolvimento de toda a sociedade e a construção de práticas pedagógicas que respeitem a diversidade e promovam a transformação social.

Surge então a importância em discutir as dificuldades da formação adequada do profissional, pela efetiva ausência do tema nos cursos de graduação, tanto nas instituições públicas como nas instituições privadas. Tais lacunas teóricas e práticas, provocam uma corrida nos cursos de especialização,

que em geral são pagos e aligeirados, não preenchendo convenientemente, as necessidades formativas. Os profissionais aprendem na prática, no ensaio e erro, de uma forma que, se as determinações legais fossem cumpridas, os resultados dos atendimentos seriam mais positivos e as formações mais otimizadas.

Assim, a análise evidencia que, embora avanços legais tenham sido conquistados, sua efetividade ainda depende de práticas pedagógicas contextualizadas e sustentadas de forma permanente. A educação, enquanto prática social, só será verdadeiramente inclusiva quando deixar de ser exceção para se tornar uma garantia concreta, assegurada em todos os espaços de aprendizagem. Esse processo exige uma responsabilidade ética e coletiva de toda a sociedade, envolvendo educadores, gestores, famílias e o poder público na construção de uma escola – e de uma sociedade – mais justa, acessível e emancipadora.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Kathy Souza Xavier de. **ESTRATÉGIAS EDUCACIONAIS NO AMBIENTE HOSPITALAR: UM ESTUDO NA PEDIATRIA DO HOSPITAL UNIVERSITÁRIO LAURO WANDERLEY**. 2021. 177f. Dissertação de Mestrado - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 05 de outubro de 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 01 maio 2025.

BRASIL. **Lei de 15 de outubro de 1827**. Manda crear escolas de primeiras letras em todas as cidades, villas e logares mais populosos do Imperio. Coleção de Leis do Império do Brasil: 1827. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html. Acesso em: 07 maio 2025.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 152, n. 127, p. 2-11, 7 jul. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 04 maio 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, 20 dez. 1996.
CARVALHO, J. M. de. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. 27 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2021. Disponível em: <https://necad.paginas.ufsc.br/files/2012/07/CARVALHO-Jos%C3%A9-Murilo-de.-Cidadania-no-Brasil1.pdf>

ESTEBAN, Maria Paz Sandín. Bases conceituais da pesquisa qualitativa. In: ESTEBAN, Maria Paz Sandín. **Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições**. Trad. Miguel Cabrera. Porto Alegre: Mc Graw Hill; Artmed, 2010, p. 122-144.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo: Editora Atlas, 5a ed, 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 24. ed. Petrópolis: RJ: Vozes 2009. p. 9-29.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Poliomielite**. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/saude-de-a-a-z/p/poliomielite>. Acesso em: 16 maio 2025.

NÓVOA, António (org.). **Os Professores e a sua Formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, R. P. DE .; ARAUJO, G. C. DE .. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 28, p. 5–23, jan. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/t64xS8jD8pz6yNFQNCk4n7L/?lang=pt#>

SAVIANI, D. **Vicissitudes e perspectivas do direito a educação no Brasil: abordagem histórica e situação atual**. Educadores e Sociedade. Campinas, v. 34 n 124, p. 743-2760, jul.-set. 2013.

SMITH, Terezinha de Fátima Vale Porto. **EXPERIÊNCIA E FORMAÇÃO: O QUE DIZEM OS PROFESSORES DE CLASSE HOSPITALAR**. 2022. Dissertação de Mestrado - Universidade de Lisboa, Lisboa, 2022.

WEBER, Max. **Economia e Sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva**. Tradução: Regis Barbosa e Karen Elsabe Babosa. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 1999.