

## A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO E A PRÁXIS PEDAGÓGICA INCLUSIVA EM ESPAÇOS ESCOLARES E NÃO ESCOLARES

### LA FORMACIÓN DEL PEDAGOGO Y LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA INCLUSIVA EN ESPACIOS ESCOLARES Y NO ESCOLARES

### THE FORMATION OF EDUCATORS AND INCLUSIVE PEDAGOGICAL PRAXIS IN SCHOOL AND NON-SCHOOL SPACES

Aparecida Meire CALEGARI-FALCO<sup>1</sup>  
Gizeli Aparecida Ribeiro de ALENCAR<sup>2</sup>  
Jani Alves da Silva MOREIRA<sup>3</sup>

**RESUMO:** O presente artigo tem por objetivo analisar a formação do pedagogo na perspectiva da práxis pedagógica inclusiva a partir da compreensão das determinações oriundas do contexto de reestruturação produtiva do capital. Trata-se dos resultados de uma pesquisa exploratória e documental que examinou à luz do materialismo histórico-dialético as mudanças ocorridas na formação do pedagogo, a partir dos pressupostos históricos e políticos que impulsionam a expansão do conceito de educação inclusiva. As análises permeiam o exame crítico e documental a partir de uma compreensão apurada sobre a formação do pedagogo, mediante as prerrogativas da sociedade do século XXI e do conceito de educação na perspectiva inclusiva, em espaços escolares e não escolares.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação do pedagogo. Espaços não-escolares. Práxis pedagógica inclusiva. Educação inclusiva.

**RESUMEN:** Este artículo tiene como objetivo analizar la educación del pedagogo desde la perspectiva de la praxis pedagógica inclusiva desde la comprensión de las determinaciones derivadas del contexto de reestructuración productiva del capital. Este es el resultado de una investigación exploratoria y documental que examinó a la luz del materialismo histórico-dialéctico los cambios que se produjeron en la formación del pedagogo, a partir de los supuestos históricos y políticos que impulsan la expansión del concepto de educación inclusiva. Los análisis impregnan el examen crítico y documental basado en una comprensión precisa de la formación del pedagogo, a través de las prerrogativas de la sociedad del siglo 21 y el concepto de educación en la perspectiva inclusiva, en espacios escolares y no escolares.

<sup>1</sup> Universidade Estadual de Maringá (UEM), Maringá – PR – Brasil. Docente Adjunto do Departamento de Teoria e Prática da Educação e Coordenadora do Mestrado Profissional em Rede em Educação Inclusiva (biênio 2020-2022). (PROFEI). Doutorado em Educação (UEM). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4238-7456> E-mail: [amcfalco@uem.br](mailto:amcfalco@uem.br)

<sup>2</sup> Universidade Estadual de Maringá (UEM), Maringá – PR – Brasil. Docente Adjunto do Departamento de Teoria e Prática da Educação. Docente e coordenadora adjunta do Mestrado Profissional em Rede em Educação Inclusiva (biênio 2020-2022) (PROFEI). Doutorado em Educação Especial (Educação do Indivíduo Especial) (UFSCAR). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0436-6718> E-mail: [garalencar@uem.br](mailto:garalencar@uem.br)

<sup>3</sup> Universidade Estadual de Maringá (UEM), Maringá – PR – Brasil. Docente Associado do Departamento de Teoria e Prática da Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação (PPE). Doutorado em Educação (UEM). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3008-0887> E-mail: [jasmoreira@uem.br](mailto:jasmoreira@uem.br)

**PALABRAS CLAVE:** *Formación de pedagogos. Espacios no escolares. Praxis pedagógica inclusiva. Educación inclusiva.*

**ABSTRACT:** *This article aims to analyze the formation of the pedagogue in the perspective of inclusive pedagogical praxis from the understanding of the determinations arising from the context of productive restructuring of the capital. It is about the results of an exploratory and documental research that examined in the light of the historical-dialectical materialism the changes occurred in the formation of the pedagogue, from the historical and political assumptions that drive the expansion of the concept of inclusive education. The analyses permeate the critical and documental examination from a refined understanding about the formation of the pedagogue, through the prerogatives of the 21st century society and the concept of education in the inclusive perspective, in school and non-school spaces.*

**KEY WORDS:** *Education of educators. Non-schooling spaces. Inclusive pedagogical praxis. Inclusive education.*

## **Introdução**

O presente artigo refere-se a uma análise crítica e contextual acerca das mudanças ocorridas na formação do pedagogo, no contexto de reestruturação produtiva do capital, sobretudo quando se ampliou a atuação deste profissional em espaços escolares e não escolares, a partir da perspectiva de educação inclusiva. O intuito é compreender os pressupostos históricos e políticos que desencadearam as mudanças na formação do pedagogo, assentados no contexto de um processo de transição denominado de cultura inclusiva, bastante discutida e defendida nas últimas décadas.

As análises aqui apresentadas são resultado de uma pesquisa de caráter exploratório e documental, na qual por meio da seleção de documentos oficiais e internacionais expomos uma análise crítica e contextualizada acerca das mudanças na formação do pedagogo e a sua relação com a perspectiva educacional inclusiva. A metodologia adotada considera que os textos selecionados para a investigação são documentos de políticas educacionais no qual constituem e são constituintes do movimento histórico, portanto, expressam e resultam intenções, ideias, valores e concepções, a partir dos quais a análise documental deverá desnudar as reais intenções da política presente ou silenciada no texto (EVANGELISTA; SHIROMA, 2018).

Para dar conta do proposto, em um primeiro momento, revisitamos o conceito de educação e pedagogia e suas nuances a partir das mudanças ocorridas nas determinações políticas das diretrizes curriculares para a formação do pedagogo no contexto de reestruturação

produtiva do capital. Em seguida, o texto examina questões basilares sobre a formação do pedagogo na perspectiva inclusiva, a fim de conjecturar alguns desafios impostos na atualidade.

### **Educação e a Pedagogia: os impactos na formação do pedagogo no contexto da reestruturação produtiva**

A visão econômica a partir dos pressupostos neoliberais da Teoria do Capital Humano<sup>4</sup>, contidos em diversas recomendações internacionais dos organismos da Organização das Nações Unidas (ONU), tem propalado a concepção de que a educação e a escola teriam o papel de superar o atraso econômico, sendo a promotora de uma sociedade mais justa e igualitária. Tal concepção esteve presente nas políticas educacionais do contexto latino-americano, formuladas a partir da Agenda de Desenvolvimento Sustentável (ODS) pós-2015, na qual os Estados membros da ONU se comprometeram a implantar a Agenda E2030, a partir da efetivação do ODS4 (UNESCO, 2016).

Nesta concepção, os objetivos educacionais presentes nos currículos, processos avaliativos e na gestão das escolas receberam contornos e demandas para o atendimento e garantia do princípio da igualdade *versus* equidade, sendo em certa medida também inclusiva, visto que a defesa sob o viés econômico é de que a educação pode promover uma melhor inserção dos indivíduos aos bens sociais.

Defendemos um posicionamento diferente da concepção econômica de educação. Ao compreender e analisar os aspectos legais, as orientações curriculares, as proposições políticas para a formação e atuação do pedagogo em espaços escolares e não escolares, consideramos que a produção de ideias concebe uma educação alicerçada na economia, portanto, não é algo desvinculado da materialidade da vida real, mas é produzido por ela. Nas palavras de Marx e Engels:

A produção de ideias, de representações, da consciência, está de início, diretamente entrelaçada com a atividade material e com o intercâmbio material dos homens, como a linguagem da vida real. O representar, o pensar, o intercâmbio espiritual dos homens, aparecem aqui como emanação direta de seu comportamento material. [...] A moral, a religião, a metafísica e qualquer outra ideologia, assim como as formas de consciência que a ela correspondem, perdem toda aparência de autonomia. Não tem história, nem desenvolvimento; mas os homens, ao desenvolverem sua produção material, transformam também, com esta sua realidade, seu pensar e os produtos de seu pensar. Não

<sup>4</sup> A Teoria do Capital Humano tem como fundamento a concepção de que “o investimento que as pessoas fazem em si mesmas em educação (instrução escolar), saúde e qualificação profissional se constitui em um capital humano e, portanto, em investimento com retornos equivalentes a outros bens de produção” (BARBOSA, 2019, p. 65).

é a consciência que determina a vida, mas é a vida que determina a consciência (MARX; ENGELS, 1993, p. 36-37).

Neste sentido, as mudanças e proposições políticas decorrentes das reformas educacionais estão estreitamente relacionadas aos modelos de formação e qualificação do trabalhador no processo produtivo, readequando-as às suas necessidades. O perfil do trabalhador exigido é forjado pela e para a sociedade produtiva mediante o movimento de reforma empresarial da educação em vigência (FREITAS, 2018). A escola e a educação organizadas tradicionalmente passaram a não ser mais adequadas para o novo princípio educativo proveniente da lógica do mercado de trabalho. Na visão de Calegari-Falco (2010), há uma defesa de se exigir um profissional dinâmico, completo e flexível.

Corroborando com essa análise as proposições de Antunes (2017), no qual afirma que as mudanças no mundo do trabalho em escala global desencadearam uma tendência crescente de precarização estrutural da força de trabalho e na subjetividade do trabalhador. O projeto de educação que o capital está a desenhar desde o início do Século XXI é de uma aprendizagem flexível, denominada de educação instrumental, amparada no chamado “conhecimento tácito”<sup>5</sup>:

A educação requisitada atualmente pelo capital deve ser “ágil”, “flexível” e “enxuta”, como são as empresas flexíveis [...]. Há, então, uma nova pragmática da educação do capital nos dias atuais. No ensino superior, por exemplo, expandem-se os cursos “flexíveis”. Propõe-se um núcleo básico para um nivelamento de competências ditas generalistas e para efetivar uma formação agilizada e com o menor custo possível. Expandem-se as estruturas de ensino não presencial, ofertando cursos à distância e sob métodos “tutoriais”, atingido não apenas a formação técnica de caráter esporádico e profissionalizante, mas cursos de graduação, inclusive licenciaturas, e de pós-graduação nas mais diversas áreas (ANTUNES, 2017, p. 11)

Deste modo, a Educação Superior, enquanto nível educacional principal de formação de mão de obra, vê-se influenciada pelas mudanças no modo em que a produção, reprodução e reestruturação acontece e determina, em grande medida, os caminhos desta formação. Chauí (2016) salienta que este movimento histórico provocou um metabolismo na universidade pública, que tem sido transmutada de sua condição de instituição à de organização, pois a educação isolada de sua função social passa a ser guiada à lógica pura da gestão gerencial.

Sguissardi (2013) e Dias Sobrinho (2014) asseveram sobre a influência, ao que denominam de universidade operacional competitiva e heterônoma, onde as políticas de formação de professores nos cursos de licenciaturas passam a ser atreladas ao mercado global,

<sup>5</sup> Conhecimento tácito é definido por Schön como “reflexão na ação”. De acordo com Duarte a epistemologia desta concepção tem como base “uma pedagogia que desvaloriza o conhecimento escolar e uma epistemologia que desvaloriza o conhecimento teórico/científico/acadêmico” (DUARTE, 2003, p. 602).

gerando o que esses autores denominam de um novo contrato social entre sociedade e universidade, guiado pela lógica financista no espaço acadêmico-científico. Esta questão é basilar em nossa análise, uma vez que a educação defendida nesta pesquisa está amparada na concepção de emancipação humana, a partir da concepção dialética de educação, preconizada pela pedagogia histórico crítica, como defende Saviani:

Calcado nessa análise considere que o movimento que vai do empírico (“o todo figurado na intuição”) ao concreto (“uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas”) pela mediação do abstrato (a análise), constitui uma orientação segura tanto para o processo de descoberta de novos conhecimentos (o método científico) como para o processo de ensino (o método pedagógico). É a partir daí que podemos chegar a uma pedagogia concreta como via de superação tanto da pedagogia tradicional como da pedagogia moderna (SAVIANI, 2017, p. 13).

Uma classe trabalhadora socializada no conhecimento real e concreto da materialidade das relações sociais estará a enfrentar os desafios para ultrapassar a formação social burguesa, e como defende o autor contribuirá para “[...] a construção de uma sociedade em que estejam abolidas as relações de dominação entre os homens” (SAVIANI, 2017, p. 14).

Diante do exposto, a compreensão das reformas e políticas curriculares para a formação do pedagogo precisam passar por um filtro avaliativo quanto aos perigos que cercam uma educação pautada no projeto da reforma empresarial de educação delineada pela lógica do mercado na era da Indústria 4.0, denominada de sociedade informacional-digital. Ao se referir à Indústria 4.0, Antunes (2020) está a considerar as novas dimensões do mundo do trabalho precarizado no universo laborativo nas plataformas digitais. A partir dos estudos de Antunes (2009; 2017), é possível afirmar que para o autor “[...] o desenvolvimento do modo de produção capitalista não é sinônimo do desenvolvimento para as condições objetivas de vida; não se efetiva, portanto, o sentido humano ou a plenitude da vida, pois em igual proporção diariamente temos a expressão da miséria”, no qual “[...] a miséria para as condições básicas de sobrevivência, soma-se a miséria para o desenvolvimento da condição intelectual” (CHAVES; FELÍCIO; MOREIRA, 2021, p. 2135).

Faz-se necessário a busca por uma *práxis* transformadora na educação e não apenas reprodutora de um *status quo* estabelecido com vistas à manutenção social das desigualdades sociais e educacionais. No processo de enfrentamento dessa reforma educacional, o projeto educacional a partir da concepção da emancipação humana deve ancorar-se em uma resistência ativa à lógica empresarial. Pondera Moreira (2018) que se faz necessário atentar-se para as atuais propostas neoconservadores e ultraneoliberais e desenvolver uma formação de pedagogo amparada no processo de desalienação, propiciando a leitura, a compreensão e a interpretação

da realidade histórica-concreta por meio da conscientização e unidade da classe trabalhadora diante da diversidade e antagonismos de classe. Não obstante, a formação de pedagogo deve se conceber em uma prática transformadora, como defende Marx em sua III tese sobre Feuerbach (1835, p. 209): “A coincidência da modificação das circunstâncias e da atividade humana só pode ser apreendida e racionalmente compreendida como prática transformadora”.

Destacamos que as relações impostas pelo mundo do trabalho estão intrinsicamente relacionadas às políticas para a formação do pedagogo. Calegari-Falco; Moreira (2017), ao rememorarem a história da formação do pedagogo e seus campos de atuação no Brasil, explicitam que entre o período de 1939 até a atualidade a Pedagogia vivencia mudanças de uma formação que era pautada no saber unitário para uma formação de saber plural. Ancoradas na análise histórica de Cambi (1999), as autoras ponderam que essa mudança não se fez apenas por uma questão epistemológica, mas por razões histórico-sociais, a partir das quais instalou-se uma crise de identidade na formação do pedagogo, diante da exigência da multiplicidade de saberes a alcançar para dar conta do novo contexto social. Afirmam as autoras que: “Um dos fenômenos mais significativos dos processos sociais na contemporaneidade é a ampliação do conceito de educação, compreendendo-o de forma plurifacetada, que ocorre em diversos locais, sob várias modalidades, institucionalizadas ou não” (CALEGARI-FALCO; MOREIRA, 2017, p. 260).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia-Licenciatura (DCNP), aprovada em 15 de maio de 2006, por meio da Resolução do Conselho Nacional de Educação – Conselho Pleno nº. 01, se constitui na normativa obrigatória que orientou a definição dos projetos pedagógicos dos cursos de formação inicial de pedagogos, sendo que o eixo norteador foi a formação em docência. A formação do pedagogo ancorada no eixo docência se ampliou para uma atuação profissional a ocorrer nos campos de atuação escolares e não escolares, áreas em que foram previstos os conhecimentos pedagógicos. Como destaca o Artigo 5º, Inciso IV: “trabalhar, em espaços escolares e não-escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo” (BRASIL, CNE, 2006). Com a DCNP de 2006, os currículos dos cursos de Pedagogia sofreram mudanças que possibilitaram a atuação do Pedagogo no campo da educação social, em espaços não escolares.

Kuenzer; Rodrigues (2007, p. 40) salientam que ocorreu a possibilidade de atuação dos profissionais da educação, docentes e não docentes, no trabalho, nas organizações não governamentais, nos meios de comunicação, nos sindicatos, nos partidos, nos movimentos sociais e nos vários espaços que têm sido abertos no setor de serviços para atender às demandas



sociais. Entretanto, ainda neste contexto, a formação do pedagogo esteve marcada pela presença de dois princípios: o princípio da formação sólida e o princípio da flexibilização. O primeiro princípio se ampara nas teorias, nos fundamentos e nas práticas pedagógicas que possam ser comuns nas diferentes frentes de atuação, defendem a relação teoria e prática e uma práxis transformadora de educação. Já pelo princípio da flexibilização têm-se a formação do pedagogo ancorada na lógica da formação de um profissional polivalente, haja vista que seu título lhe oportunizará desenvolver profissionalmente várias atividades em espaços escolares e não escolares, tendo um alto índice de adaptabilidade ao mercado de trabalho.

Com a Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, tivemos estabelecido no Art. 2 a ampliação dos campos de atuação do pedagogo, no qual salientou-se a atuação do pedagogo em modalidades e em campo específico e interdisciplinar, o que aumentou a carga horária nos currículos dos cursos de pedagogia, como destaca:

Art. 2º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica aplicam-se à formação de professores para o exercício da docência na educação infantil, no ensino fundamental, no ensino médio e nas respectivas modalidades de educação (Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação a Distância e Educação Escolar Quilombola), nas diferentes áreas do conhecimento e com integração entre elas, podendo abranger um campo específico e/ou interdisciplinar (BRASIL, 2015, [s.p.]).

Duas questões também chamam a atenção na Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, contidas no Art. 9º, que estabeleceu cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados; cursos de segunda licenciatura e a articulação com a base comum nacional:

Os cursos de formação inicial para os profissionais do magistério para a educação básica, em nível superior, compreendem: I -cursos de graduação de licenciatura; II -cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados; III -cursos de segunda licenciatura. § 1º A instituição formadora definirá no seu projeto institucional as formas de desenvolvimento da formação inicial dos profissionais do magistério da educação básica articuladas às políticas de valorização desses profissionais e à **base comum nacional** explicitada no capítulo II desta Resolução (BRASIL, 2019, [s.p.]).

Após essas definições e prazos para alterações nos currículos dos cursos de pedagogia e licenciaturas no país, em 2019 tivemos a aprovação pelo Conselho Nacional de Educação da Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e instituiu a Base Nacional

Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Com o instituído, ficou delineado que as competências presentes na Base Nacional Comum Curricular para a Educação Básica (BNCC) devem contribuir para a articulação e coordenação das políticas e ações educacionais em relação à formação de professores, conforme se estabeleceu:

Art. 2º A formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral (BRASIL, 2019, [s.p.]).

Outra questão que destacamos é a ênfase no “engajamento profissional” contida no Art. 4 da Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que, alicerçada na concepção de competências, ganhou status nos currículos para os cursos de licenciaturas como um saber voltado para a dimensão da prática, com ênfase em ensinar a agir, resultante da produção de habilidades, o ensino para tomada de decisões, a gestão da prática, o compromisso com o desenvolvimento profissional, a saber: “Art. 4º As competências específicas se referem a três dimensões fundamentais, as quais, de modo interdependente e sem hierarquia, se integram e se complementam na ação docente. São elas: I - conhecimento profissional; II - prática profissional; e III - engajamento profissional” (BRASIL, 2019, [s.p.]).

Ao expormos essas questões presentes nas Diretrizes Curriculares de 2006, 2015 e 2019, cabe então refletir se os cursos de formação de pedagogo estão alicerçados em uma real valorização do campo pedagógico, na valorização humana, ou se estão, mais uma vez, ancorados em uma função funcionalista em prol da manutenção social. Destacamos aqui as análises de Zucchetti e Moura (2003, p. 45), que afirmam:

Desde longa data, práticas sócio educativas tem sido ofertadas à crianças e jovens a fim de ocupar o seu tempo livre. Inúmeras são as justificativas [...] ressaltam o risco iminente de marginalização de determinados sujeitos sociais que, por sua vez, coloca outros sujeitos sob a ameaça de serem objetos de violência daqueles – daí a necessidade de prevenção permanente.

Os espaços não escolares também se apresentam como expressivo *locus* de atuação dos pedagogos, assumindo uma importância até então não observada objetivamente na história do curso de Pedagogia. Diante da ampliação da formação, os diferentes espaços pedagógicos vão desde hospitais, empresas, organizações não-governamentais, presídios, programas de reabilitação de dependentes, movimentos sociais, atenção à terceira idade, atenção à adolescência, atenção à infância, espaços de comunicação e mídias.



O território da Pedagogia se ampliou frente aos problemas sociais e pedagógicos. Contudo, se faz necessário traçar um novo perfil profissional e assegurar, na formação do pedagogo, o que se denomina de estatuto epistemológico do campo da Pedagogia, uma vez que muitos “atores educativos” podem atuar em novos campos e seguimentos em nome de um fazer pedagógico, sem que o façam com o comprometimento e seriedade, visando a uma práxis efetivamente transformadora, como já mencionado, pois:

Com o reconhecimento da especificidade do campo de atuação do pedagogo, veio também a indicação dos seus limites, fazendo com que os cursos construíssem percursos interdisciplinares que articulassem os conhecimentos relativos ao trabalho pedagógico aos campos de outras ciências, de modo a formar profissionais de educação com novos perfis, capazes, por exemplo, de atuar com as novas tecnologias, com as diferentes mídias e linguagens, com a participação social, com o lazer, com programas de inclusão dos culturalmente diversos, dos portadores de necessidades especiais, e outras inúmeras possibilidades formativas que a vida social e produtiva tem demandado (CALEGARI-FALCO, 2010, p. 55).

Tal ampliação, ancorada pela prática social e produtiva, tem evidenciado que, ao contrário dos apelos mercadológicos que aligeiram o currículo dos cursos de formação destes profissionais, são necessários conhecimentos mais aprofundados, requisitos necessários de sustentação ao fazer pedagógico frente aos diferentes campos de atuação. Portanto, defendemos a sólida formação teórica e em práticas pedagógicas, com vistas à superação do senso comum, rumo a uma perspectiva de transformação e emancipação dos envolvidos nesse processo.

O fato da recente valorização do campo da educação não-formal em nome da pedagogização crescente da vida social não pode significar uma desvalorização da educação escolar. Na visão de Afonso: “[...] por essa razão, a justificação da educação não-escolar não pode ser construída contra a escola, nem servir a quaisquer estratégias de destruição dos sistemas públicos de ensino, como parecem pretender alguns dos arautos da ideologia neoliberal” (AFONSO, 2001, p. 31).

Salientamos que a educação escolar, com sua função social, prepondera quaisquer tentativas de substituição. Ao contrário, os processos educacionais não escolares complementam e visa atender a parcelas da população que, em última instância, talvez jamais tivessem a chance de frequentar a escola formal que tradicionalmente conhecemos. A concepção defendida é de que a educação tenha uma “função social, na qual se refere a socialização do saber historicamente produzido tendo em vista a máxima humanização dos indivíduos” (MARTINS, 2004, p. 65). Nesta mesma acepção, concorda Nascimento; Ferreira Barros (2018) que a:

[...] humanização pressupõe a apropriação de formas de elevação acima da vida cotidiana, pressupõe um processo em direção ao humano genérico. Destarte, em contrapartida, nas pedagogias disseminadas pela burguesia, afirma-se que a escola não pode perder de vista a tarefa de preparar os sujeitos para a produção social e para a produção de si mesmos, como seres universais e livres, que estejam preparados para a luta contra a produção social alienada (NASCIMENTO; FERREIRA BARROS, 2018, p. 1788).

Defendemos a função social da educação, no qual cabe a ela o ofício da formação e conscientização da realidade, rumo à superação das desigualdades.

### **A formação do pedagogo na perspectiva inclusiva**

Ao analisarmos a ampliação e mudanças na formação do pedagogo, algo que chama a atenção é a concepção da perspectiva inclusiva na formação. Acreditamos que a educação na perspectiva inclusiva está em consonância com o modelo de sociedade vigente, cooptada por modelos de forças produtivas e servindo-a ao mesmo tempo em que anuncia contradições na sociabilidade.

A perspectiva da educação inclusiva tem suas bases históricas alicerçadas desde o final da década de 1980, na qual houve a conjunção de várias medidas formuladas por economistas de instituições financeiras situadas na cidade de Washington D.C., tais como o fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (Bird), conhecido como Consenso de Washington, que resultou na proposição de ajuste estrutural no mercado.

É nesse período que o discurso educacional ganha nova roupagem, correlacionado aos princípios do Consenso de Washington, traçando um projeto político-ideológico que avaliza à educação não só o arrefecimento dos problemas sociais, como uma função prática e objetiva para o desenvolvimento econômico, assinalado pelo uso, de forma veemente, de novas tecnologias produtivas, alicerçadas no neoliberalismo.

Ao longo das contradições históricas, também foram constatados avanços quando pensamos na distinção entre educação especial e educação inclusiva, ou quando vislumbramos os avanços normativos, porém quando refletimos sobre as diretrizes de formação do pedagogo verificamos um retrocesso ao invés de avanço, sobretudo no que diz respeito à formação com vistas a práxis pedagógicas inclusivas.

Como salientado nas diretrizes curriculares nacionais para formação inicial em nível superior, resolução CNE/CP n. 2/2015, pela primeira vez foi possível vislumbrar a articulação

entre formação inicial e continuada, contemplando as instituições de ensino superior e a educação básica. Dentre as proposições destacamos o art. 5º, em que se lê:

A formação de profissionais do magistério deve assegurar a base comum nacional, pautada pela concepção de educação como processo emancipatório e permanente, bem como pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz à práxis como expressão da articulação entre teoria e prática e à exigência de que se leve em conta a realidade dos ambientes das instituições educativas da educação básica e da profissão, [...] (BRASIL, 2015, [s.p.]).

Essa resolução, como visto no Art 2, contemplava ainda a educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação a Distância e Educação Escolar Quilombola como modalidades de educação que perpassavam o exercício da docência na educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, nas diferentes áreas do conhecimento.

A partir disso, observa-se que essa diretriz buscou romper com a lógica das competências que abalizavam as discussões curriculares entre o final da década de 1990 e início dos anos 2000. Contudo, há que se levar em conta que uma lei, mediante os prazos, tem a demora para a sua materialização a partir das mudanças preconizadas por esta resolução e as outras provenientes da concepção da BNCC, impostas na sequência.

Apesar da perspectiva inclusiva estar presente nas Diretrizes Curriculares para a formação do pedagogo, situações de marginalização e exclusão ainda são crescentes na educação. Há uma incompatibilidade do que é recomendado na compreensão de educação inclusiva, com o confesso desígnio do capital em submeter a educação, cada vez mais, à mercadoria. Essa condição está diretamente relacionada ao orçamento público destinado para a efetivação das políticas na perspectiva inclusiva. Entretanto, na atualidade, especificamente após 2015:

[...] o investimento público em educação foi reduzido, com adoção de políticas de austeridade que promoveram cortes de gastos. Os recursos para o Ministério da Educação diminuíram 8,8% nos últimos cinco anos – um valor de cerca de R\$ 10,6 bilhões [...]. Em 2016, o governo federal conseguiu aprovar a Emenda Constitucional 95 (EC-95, o Teto de Gastos), congelando o orçamento da educação pelos próximos 20 anos. O estudo mostra que é preciso urgentemente suspender esse Teto de Gastos para haver investimento adequado nas áreas sociais e superar desigualdades (OXFAM, 2020, [s.p.]).

Dessa forma, vale frisar que, em nossa compreensão, a inclusão escolar, e por conseguinte a formação de professores, sobretudo do curso de pedagogia, como visto, está no bojo das propostas reformistas do capitalismo, objetivando preservar sua hegemonia. De acordo

com Nascimento; Ferreira-Barros (2018, p. 1784) “[...] as implicações do sistema capitalista na educação escolar estão diretamente ligadas às parcerias entre o público e o privado”, no qual o empresariado passou “a estabelecer a necessidade de uma educação para formar sujeitos que atendam às necessidades do sistema capitalista”.

Ainda neste contexto, temos como resultante da influência do empresariado, alicerçado com as frações da classe burguesa, a aprovação da BNCC em 2017, na qual vigorou os discursos sobre a necessidade de revisão das diretrizes e, mesmo com todas as solicitações e manifestações de diversas entidades em defesa da manutenção da Resolução CNE/CP n. 2/2015, o MEC enviou ao CNE a proposta para a Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica em dezembro de 2018. Vislumbramos assim o rompimento dos avanços para com a formação e valorização do magistério, pois o CNE, ao exibir a proposta de revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de pedagogia, deu destaque ao processo de aniquilamento das Faculdades de Educação, as quais são incumbidas do desenvolvimento de pesquisas no campo da educação, da pedagogia, e pela formação dos quadros do magistério, atualmente alvo dos radicalistas empresariais e das políticas educacionais de caráter neoliberal.

### **Considerações Finais**

Diante do cenário apresentado, como consolidar uma perspectiva educacional inclusiva, que atenda ao preconizado pela agenda 2030<sup>6</sup>, no Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 (ODS 4), assistindo ao retrocesso dos cursos de licenciatura, sobretudo o de pedagogia? As Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de pedagogia, por meio da Resolução CNE/CP 02/2019, passam a assumir novamente um entendimento de caráter técnico-instrumental e fragmentado de formação, distinguindo cursos na formação de professores e dos Profissionais da Educação denominados Especialistas, ou seja, mesmo não exibindo, a resolução propõe de forma subjetiva o retorno do bacharelado, uma vez que apresenta a criação das complementações, das habilitações.

Insera-se assim, algumas possibilidades de reflexões sobre essa Resolução, no que diz respeito a inconsistências, nos agravamentos e aprofundamentos das desigualdades sociais que reverberam e reforçam as desigualdades educacionais, resultantes, dentre outros aspectos, da degradação da formação docente pautada numa perspectiva neoliberal. Portanto, urge-se

---

<sup>6</sup> Para melhor compreender a agenda 2030 acesse <http://www.agenda2030.org.br/sobre/>.

avançar na concepção de educação como privilégio de um grupo, sendo inaceitável a existência crescente da exclusão e do fracasso escolar, como estabelece a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva aprovada em 2008:

A escola historicamente se caracterizou pela visão da educação que delimita a escolarização como privilégio de um grupo, uma exclusão que foi legitimada nas políticas e práticas educacionais reprodutoras da ordem social. A partir do processo de democratização da escola, evidencia-se o paradoxo inclusão/exclusão quando os sistemas de ensino universalizam o acesso, mas continuam excluindo indivíduos e grupos considerados fora dos padrões homogeneizadores da escola. Assim, sob formas distintas, a exclusão tem apresentado características comuns nos processos de segregação e integração, que pressupõem a seleção, naturalizando o fracasso escolar (BRASIL, 2008, p. 1)

Dito isso, é fundamental que haja clareza de que o papel do CNE deve priorizar o desenvolvimento plural e democrático da educação em âmbito nacional, não trazer para suas câmaras uma maioria composta por representantes do setor empresarial, religioso e privado. Não obstante, reconhecemos o avanço na área da educação inclusiva, contudo, ainda temos desafios substanciais que convivem com a exasperação da contrarreforma da educação, uma vez que a mesma é cooptada por um modelo capitalista que desarticula a educação da compreensão de direito social para uma visão aportada no mercadorização e nos interesses resultantes da disputa entre o público e o privado.

## REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. Os Lugares da Educação. *In*: SIMSOM, Olga Rodrigues de Moraes von *et al.* **Educação não-formal cenários da criação**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2001.

ANTUNES, Ricardo. Da educação utilitária fordista à da multifuncionalidade liofilizada. Trabalho Encomendado GT11 -Política de Educação Superior. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 38., 2017, São Luis do Maranhão. **Anais [...]**. São Luis do Maranhão: UFMA, 2017.

BARBOSA, Carlos Soares. A educação de jovens e adultos na perspectiva da formação humana: desafios no contexto das relações flexíveis de trabalho. **RIAAE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. 1, p. 63-76, jan./mar., 2019. E-ISSN: 1982-5587

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 1 de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília, DF: MEC, 2006. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf). Acesso em: 10 abr. 2021.

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

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 2, de 1 de julho de 2015**. Brasília, DF: MEC, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 10 abr. 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019**. Brasília, DF: MEC, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 10 abr. 2021.

CALEGARI-FALCO, Aparecida Meire. **O processo de formação do pedagogo para atuação em espaços não-escolares**: em questão a pedagogia hospitalar. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2010.

CALEGARI-FALCO, Aparecida Meire; MOREIRA, Jani Alves da Silva. A gestão do trabalho pedagógico em espaços escolares e não escolares: um debate acerca da formação do pedagogo no Brasil. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v.43, n.1, p. 256-273, jan./abr. 2017.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. São Paulo: Editora Unesp, 1999

CHAUÍ, Marilena de Souza. **Contra a universidade operacional e a servidão voluntária** [palestra de abertura]. Bahia: Universidade Federal da Bahia, 14 jul. 2016. 1 vídeo (80min). Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=LJr3SY2UpoE>. Acesso em 29.10.2021

CHAVES, Marta; FELÍCIO, Paula Gonçalves; MOREIRA, Jani Alves da Silva. As contribuições de Anatoli Vassilievitch Lunatcharski para a educação brasileira na atualidade. **RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. 3, p. 2133-2147, jul./set. 2021.e-ISSN: 1982-5587.

DIAS SOBRINHO, José. Universidade e novos modos de produção, circulação e aplicação do conhecimento. **Avaliação**, Campinas, v. 19, n. 3, 2014. Disponível em <https://www.scielo.br/j/aval/a/bpfJ9GZV4GtLj98vtXn8GKg/?lang=pt>. Acesso em: 29 out. 2021

DUARTE, Newton. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Luria). **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 83, p. 601-625, ago. 2003

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto. Subsídios teóricos-metodológicos para o trabalho com documentos de política educacional: contribuições do marxismo. In: CÊA, Georgia, RUMMERT, Sonia Maria, GONÇALVES, Leonardo. **Trabalho e educação**: interlocuções marxistas. Rio Grande, RS: FURG, 2018. p. 87-124.

FREITAS, Luiz Carlos de Freitas. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.



KUENZER, Acácia Zeneida; RODRIGUES, Marli de Fátima. As diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia: uma expressão da epistemologia da prática. **Revista Olhar de Professor**, Ponta Grossa, p. 35-62, 2007.

MARX, Karl. **Teses sobre Feuerbach**. Obras escolhidas. São Paulo: Alfa e Ômega, 1835. v. 3, p. 208-210.

MARX, Karl.; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã (Feuerbach)**. São Paulo: Hucitec, 1993.

MOREIRA, Jani Alves da Silva. Reformas educacionais e políticas curriculares para a educação básica: prenúncios e evidências para uma resistência ativa. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 10, n. 2, p. 199-213, ago. 2018.

NASCIMENTO, Francielle Pereira; FERREIRA BARROS, Marta Silene. O sistema capitalista a partir da década de 1990 e suas implicações na educação escolar brasileira. **RIAEE–Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 13, n. 4, p. 1779-1791, out./dez. 2018. E-ISSN: 1982-5587.

OXFAM. **Aumento do investimento público em educação reduziu a desigualdade de renda no Brasil, revela estudo**. 2020. Disponível em: <https://www.oxfam.org.br/noticias/aumento-do-investimento-publico-em-educacao-reduziu-a-desigualdade-de-renda-no-brasil-revela-estudo/>. Acesso em: 29 out. 2021.

SAVIANI, Demerval. Educação, práxis e emancipação humana. **Revista Práxis e Hegemonia Popular**, n. 2, p. 1-20, jul. 2017.

SGUISSARDI, Valdemar. Regulação estatal e desafios da expansão mercantil da educação superior. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 124, p. 943-960, 2013.

UNESCO. **Educação 2030: Declaração de Incheon e Marco de Ação: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos**. Brasília, DF, 2016.

ZUCCHETTI, Dinora Tereza; MOURA, Eliana Perez Gonçalves de. **Educação não escolar e Universidade: Necessárias interlocuções para novas questões**. 2003.

### **Como referenciar este artigo**

CALEGARI-FALCO, A. M.; ALENCAR, G. A. R.; MOREIRA, J. A. S. A formação do pedagogo e a práxis pedagógica inclusiva em espaços escolares e não escolares. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. esp. 1, p. 0844-0859, mar. 2022. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v17iesp.1.16324>

**Submissão:** 24/11/2021

**Revisões requeridas:** 19/02/2022

**Aprovado em:** 28/02/2022

**Publicado em:** 01/03/2022