

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

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

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

Aparecida Meire CALEGARI-FALCO¹
Gizeli Aparecida Ribeiro de ALENCAR²
Jani Alves da Silva MOREIRA³

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.

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

RESUMO: O presente artigo tem por objetivo analisar a formação do pedagogo na perspectiva da praxis 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,

¹Universidad Estatal de Maringá (UEM), Maringá - PR - Brasil. Profesor Adjunto del Departamento de Teoría y Práctica de la Educación y Coordinador del Máster Profesional en Red en Educación Inclusiva (bienio 2020-2022). (PROFEI). Doctor en Educación (UEM). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4238-7456> Correo electrónico: amcfalco@uem.br

²Universidad Estatal de Maringá (UEM), Maringá - PR - Brasil. Profesor Adjunto del Departamento de Teoría y Práctica de la Educación y Coordinador del Máster Profesional en Red en Educación Inclusiva (bienio 2020-2022). (PROFEI). Doctor en Educación (UEM). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4238-7456> Correo electrónico: amcfalco@uem.br

³Universidad Estatal de Maringá (UEM), Maringá - PR - Brasil. Profesor Adjunto del Departamento de Teoría y Práctica de la Educación y Coordinador del Máster Profesional en Red en Educación Inclusiva (bienio 2020-2022). (PROFEI). Doctor en Educación (UEM). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4238-7456> Correo electrónico: amcfalco@uem.br

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.*

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.*

Introducción

Este artículo se refiere a un análisis crítico y contextual sobre los cambios ocurridos en la educación del pedagogo, en el contexto de la reestructuración del capital productivo, especialmente cuando se amplió el desempeño de este profesional en espacios escolares y no escolares, desde la perspectiva de la educación inclusiva. El objetivo es comprender los supuestos históricos y políticos que desencadenaron los cambios en la formación del pedagogo, asentados en el contexto de un proceso de transición llamado cultura inclusiva, ampliamente discutido y defendido en las últimas décadas.

Los análisis aquí presentados son el resultado de una investigación exploratoria y documental, en la que a través de la selección de documentos oficiales e internacionales exponemos un análisis crítico y contextualizado sobre los cambios en la educación del pedagogo y su relación con la perspectiva educativa inclusiva. La metodología adoptada considera que los textos seleccionados para la investigación son documentos de políticas educativas en los que constituyen y son constituyentes del movimiento histórico, por lo tanto, expresan y resultan intenciones, ideas, valores y concepciones, a partir de los cuales el análisis documental debe desnudar las intenciones reales de la política actual o silenciada en el texto (EVANGELISTA; SHIROMA, 2018).

Para dar cuenta de la propuesta, en un primer momento, revisamos el concepto de educación y pedagogía y sus matices a partir de los cambios que se produjeron en las

determinaciones políticas de los lineamientos curriculares para la formación del pedagogo en el contexto de la reestructuración del capital productivo. A continuación, el texto examina cuestiones básicas sobre la formación del pedagogo en la perspectiva inclusiva, con el fin de conjeturar algunos desafíos impuestos hoy en día.

Educación y Pedagogía: los impactos en la formación del pedagogo en el contexto de la reestructuración productiva

La visión económica basada en los supuestos neoliberales de la Teoría del Capital Humano, contenida en varias recomendaciones internacionales de las organizaciones de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), ha propuesto la concepción de que la educación y la escuela tendrían el papel de superar el atraso económico, siendo el promotor de una sociedad más justa e igualitaria. Esta concepción estuvo presente en las políticas educativas del contexto latinoamericano, formuladas a partir de la Agenda de Desarrollo Sostenible (ODS) post-2015, en la que los Estados miembros de la ONU se comprometieron a implementar la Agenda E2030, basada en la implementación del ODS4 (UNESCO, 2016).⁴

En esta concepción, los objetivos educativos presentes en los currículos, los procesos de evaluación y la gestión escolar recibieron contornos y demandas para el cuidado y garantía del principio de igualdad *versus* equidad, siendo en cierta medida también inclusivos, ya que la defensa bajo el sesgo económico es que la educación puede promover una mejor inserción de los individuos a los bienes sociales.

Defendemos una posición diferente a la concepción económica de la educación. Al comprender y analizar los aspectos legales, los lineamientos curriculares, las proposiciones políticas para la educación y el desempeño del pedagogo en espacios escolares y no escolares, consideramos que la producción de ideas concibe una educación basada en la economía, por lo tanto, no es algo ajeno a la materialidad de la vida real, sino que es producida por ella. En palabras de Marx y Engels:

La producción de ideas, representaciones, conciencia, está al principio directamente entrelazada con la actividad material y con el intercambio material de los hombres, como el lenguaje de la vida real. La representación, el pensamiento, el intercambio espiritual de los hombres aparecen aquí como una emanación directa de su comportamiento material. [...] La moral, la religión, la metafísica y cualquier otra ideología, así como las formas de conciencia que le corresponden, pierden toda apariencia de autonomía. No

⁴ La Teoría del Capital Humano se basa en la concepción de que "la inversión que las personas hacen en sí mismas en educación (educación escolar), salud y cualificación profesional se constituye en capital humano y, por tanto, en inversión con rendimientos equivalentes a otros bienes de producción" (BARBOSA, 2019, p. 65).

tiene historia, ni desarrollo; pero los hombres, al desarrollar su producción material, también transforman, con esto su realidad, su pensamiento y los productos de su pensamiento. No es la conciencia la que determina la vida, sino la vida la que determina la conciencia (MARX; ENGELS, 1993, p. 36-37.)

En este sentido, los cambios y las propuestas políticas resultantes de las reformas educativas están estrechamente relacionados con los modelos de formación y cualificación de los trabajadores en el proceso productivo, en función de sus necesidades. El perfil del trabajador requerido es forjado por y para la sociedad productiva a través del movimiento de reforma empresarial de la educación vigente (FREITAS, 2018). La escuela y la educación tradicionalmente organizadas han dejado de ser adecuadas para el nuevo principio educativo derivado de la lógica del mercado laboral. En opinión de Calegari-Falco (2010), hay una defensa de exigir un profesional dinámico, completo y flexible.

Este análisis corrobora las proposiciones de Antunes (2017), en las que afirma que los cambios en el mundo del trabajo a escala global desencadenaron una tendencia creciente de precariedad estructural de la fuerza laboral y en la subjetividad del trabajador. El proyecto educativo que el capital ha estado diseñando desde principios del siglo 21 es de un aprendizaje flexible, llamado educación instrumental, basado en el llamado "conocimiento"⁵:

La educación que actualmente solicita el capital debe ser "ágil", "flexible" y "lean", al igual que las empresas flexibles [...]. Hay, entonces, una nueva pragmática de la educación de capital hoy. En la educación superior, por ejemplo, se amplían los cursos "flexibles". Propone un núcleo básico para la nivelación de las llamadas habilidades generalistas y para llevar a cabo una formación racionalizada al menor coste posible. Se amplían las estructuras de enseñanza no presencial, ofreciendo cursos a distancia y bajo métodos "tutoriales", alcanzando no solo la formación técnica de carácter esporádico y profesionalizador, sino cursos de pregrado, incluyendo pregrado, y posgrados en las más diversas áreas (ANTUNES, 2017, p. 11)

Así, la Educación Superior, como principal nivel educativo de la formación laboral, está influenciada por los cambios en la forma en que se lleva a cabo la producción, la reproducción y la reestructuración y determina en gran medida los caminos de esta formación. Chauí (2016) señala que este movimiento histórico provocó un metabolismo en la universidad pública, que ha sido transmutado de su condición de institución a la de organización, porque la educación aislada de su función social se guía a la lógica pura de la gestión.

⁵ El conocimiento tácito es definido por Schön como "reflexión en acción". Según Duarte, la epistemología de esta concepción se basa en "una pedagogía que devalúa el conocimiento escolar y una epistemología que devalúa el conocimiento teórico/científico/académico" (DUARTE, 2003, p. 602).

Sguissardi (2013) y Dias Sobrinho (2014) afirman su influencia, a lo que llaman una universidad operativa competitiva y armoniosa, donde las políticas de formación del profesorado en los cursos de pregrado ahora están atados al mercado global, generando lo que estos autores llaman un nuevo contrato social entre la sociedad y la universidad, guiado por la lógica financiera en el espacio académico-científico. Esta pregunta es fundamental en nuestro análisis, ya que la educación defendida en esta investigación se basa en la concepción de la emancipación humana, desde la concepción dialéctica de la educación, defendida por la pedagogía histórica crítica, como argumenta Saviani:

A partir de este análisis, consideré que el movimiento que va de lo empírico ("el todo figurado en la intuición") a lo concreto ("una rica totalidad de determinaciones y numerosas relaciones") por la mediación de lo abstracto (el análisis), constituye una orientación segura tanto para el proceso de descubrimiento de nuevos conocimientos (el método científico) como para el proceso de enseñanza (el método pedagógico). Es a partir de ahí que podemos llegar a una pedagogía concreta como forma de superar tanto la pedagogía tradicional como la moderna (SAVIANI, 2017, p. 13).

Una clase obrera socializada en el conocimiento real y concreto de la materialidad de las relaciones sociales se enfrentará a los desafíos para superar la formación social burguesa, y como argumenta el autor contribuirá a "[...] la construcción de una sociedad en la que se abolen las relaciones de dominación entre los hombres" (SAVIANI, 2017, p. 14).

En vista de lo anterior, la comprensión de las reformas y políticas curriculares para la educación del pedagogo necesita pasar por un filtro evaluativo respecto a los peligros que rodean a una educación basada en el proyecto de la reforma empresarial de la educación esbozada por la lógica del mercado en la era de la Industria 4.0, llamada sociedad informacional-digital. Refiriéndose a la Industria 4.0, Antunes (2020) está considerando las nuevas dimensiones del mundo del trabajo precario en el universo laboral en plataformas digitales. A partir de los estudios de Antunes (2009; 2017), es posible afirmar que para el autor "[...] el desarrollo del modo de producción capitalista no es sinónimo de desarrollo para condiciones de vida objetivas; por lo tanto, el sentido humano o la plenitud de la vida no es eficaz, porque en igual día tenemos la expresión de la miseria", en la que "[...] a la miseria por las condiciones básicas de supervivencia, se suma la miseria por el desarrollo de la condición intelectual" (CHAVES; FELÍCIO; MOREIRA, 2021, p. 2135).

Es necesario buscar una praxis transformadora en la educación y no solo reproducir un *status quo* mantenimiento social de las desigualdades sociales y educativas. En el proceso de afrontamiento de esta reforma educativa, el proyecto educativo desde la concepción de la emancipación humana debe anclarse en una resistencia activa a la lógica empresarial. Moreira

(2018) pondera que es necesario mirar las propuestas neoconservadoras y ultra neoliberales actuales y desarrollar una formación pedagógica basada en el proceso de desalienación, proporcionando la lectura, comprensión e interpretación de la realidad histórico-concreta a través de la conciencia y unidad de la clase trabajadora frente a la diversidad de clases y los antagonismos. Sin embargo, la formación del pedagogo debe concebirse en una práctica transformadora, como defiende Marx en su III tesis sobre Feuerbach (1835, p. 209): "La coincidencia de la modificación de las circunstancias y la actividad humana sólo puede ser aprehendida y entendida racionalmente como una práctica transformadora".

Destacamos que las relaciones impuestas por el mundo del trabajo están intrínsecamente relacionadas con las políticas para la formación del pedagogo. Calegari-Falco; Moreira (2017), al replantear la historia de la educación del pedagogo y sus campos de actividad en Brasil, explica que entre el período comprendido entre 1939 y la actualidad la pedagogía experimenta cambios de una formación basada en el conocimiento unitario a una formación de conocimiento plural. Anclados en el análisis histórico de Cambi (1999), los autores consideran que este cambio se realizó no sólo por una cuestión epistemológica, sino por razones histórico-sociales, a partir de las cuales se instaló una crisis identitaria en la formación del pedagogo, en vista de la exigencia de la multiplicidad de conocimientos a alcanzar para dar cuenta del nuevo contexto social. Los autores afirman que: "Uno de los fenómenos más significativos de los procesos sociales en la época contemporánea es la expansión del concepto de educación, comprendiéndolo de manera multifacética, que ocurre en varios lugares, bajo diversas modalidades, institucionalizadas o no" (CALEGARI-FALCO; MOREIRA, 2017, p. 260).

Las Directrices Curriculares Nacionales para el Curso de Pedagogía-Grado (DCNP), aprobadas el 15 de mayo de 2006, mediante la Resolución del Consejo Nacional de Educación - Pleno Consejo No. 01, es la regulación obligatoria la que guió la definición de proyectos pedagógicos de los cursos de formación inicial de pedagogos, y el eje rector fue la formación docente. La formación del pedagogo anclada en el eje docente se amplió a una actuación profesional que se produciría en los campos de la práctica escolar y no escolar, áreas en las que se aportaban conocimientos pedagógicos. Como se destaca en el Artículo 5, Inciso IV: "trabajar, en espacios escolares y no escolares, en la promoción del aprendizaje de asignaturas en diferentes fases del desarrollo humano, en diferentes niveles y modalidades del proceso educativo" (BRASIL, CNE, 2006). Con el DCNP de 2006, los planes de estudio de los cursos de pedagogía experimentaron cambios que permitieron al pedagogo trabajar en el campo de la educación social, en espacios no escolares.

Kuenzer; Rodrigues (2007, p. 40) señala que existía la posibilidad de la actuación de profesionales de la educación, docentes y no docentes, en el trabajo, en organizaciones no gubernamentales, en los medios de comunicación, en los sindicatos, en los partidos, en los movimientos sociales y en los diversos espacios que se han abierto en el sector servicios para satisfacer las demandas sociales. Sin embargo, todavía en este contexto, la formación del pedagogo estuvo marcada por la presencia de dos principios: el principio de formación sólida y el principio de flexibilización. El primer principio se basa en teorías, fundamentos y prácticas pedagógicas que pueden ser comunes en los diferentes frentes de acción, defender la relación entre teoría y práctica y una praxis transformadora de la educación. Ya por el principio de flexibilización tienen la formación del pedagogo anclada en la lógica de la formación de un profesional polivalente, ya que su título le proporcionará el desarrollo profesional de diversas actividades en espacios escolares y no escolares, teniendo una alta tasa de adaptabilidad al mercado laboral.

Con la Resolución No. 2 del 1 de julio de 2015, que definió los Lineamientos Curriculares Nacionales para la formación inicial en la educación superior (cursos de pregrado, cursos de formación pedagógica para egresados y cursos de segundo grado) y para la educación continua, habíamos establecido en el Art. 2 la ampliación de los campos de acción del pedagogo, en el que se destacó el desempeño del pedagogo en modalidades y en un campo específico e interdisciplinario, lo que aumentó la carga de trabajo en los planes de estudio de los cursos de pedagogía, como se destacó:

Art. 2º Los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Educación Inicial y Continua de los Profesionales de la Educación Superior para la Educación Básica aplican a la formación docente para el ejercicio de la enseñanza en la educación infantil, primaria, secundaria y sus respectivas modalidades educativas (Educación Juvenil y de Adultos, Educación Especial, Educación Profesional y Tecnológica, Educación de Campo, Educación Escolar Indígena, Educación a Distancia y Educación Escolar Quilombola), en las diferentes áreas de conocimiento y con integración entre ellas, y puede abarcar un campo específico y/o interdisciplinario (BRASIL, 2015, [s. p.]).

Dos preguntas también llaman la atención sobre la Resolución No. 2 del 1 de julio de 2015, contenida en el Art. 9, que estableció cursos de formación pedagógica para graduados sin licencia; los cursos de segundo grado y la articulación con la base común nacional:

Los cursos de formación inicial para profesionales de la enseñanza de la educación básica, de nivel superior, comprenden: I -cursos de pregrado; II -cursos de formación pedagógica para graduados no graduados; III -cursos de segundo grado. § 1 - La institución de formación definirá en su proyecto institucional las formas de desarrollar la formación inicial de los profesionales

de la educación primaria articuladas a las políticas de valorización de estos profesionales y a la **base común nacional** explicada en el capítulo II de esta Resolución (BRASIL, 2019, [s. p.]).

Luego de estas definiciones y plazos para cambios en los planes de estudio de pedagogía y cursos de pregrado en el país, en 2019 tuvimos la aprobación por parte del Consejo Nacional de Educación de la Resolución No. 2, del 20 de diciembre de 2019, que definió los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Inicial de Docentes para la Educación Básica e instituyó la Base Nacional Común para la Formación Inicial de Maestros de Educación Básica (BNC-Formación). Con lo instituido, se delineó que las competencias presentes en la Base Curricular Nacional Común para la Educación Básica (BNCC) deben contribuir a la articulación y coordinación de las políticas y acciones educativas en relación con la formación docente, según lo establecido:

Art. 2º La formación docente presupone el desarrollo, mediante la licenciamiento, de las competencias generales previstas en el BNCC-Educación Básica, así como los aprendizajes esenciales a garantizar a los estudiantes, en cuanto a los aspectos intelectuales, físicos, culturales, sociales y emocionales de su formación, con la perspectiva del pleno desarrollo de las personas, apuntando a la Educación Integral (BRASIL, 2019, [s. p.]).

Otro tema que destacamos es el énfasis en el "compromiso profesional" contenido en el Art. 4 de la Resolución No. 2 del 20 de diciembre de 2019, que, a partir de la concepción de competencias, ganó estatus en los planes de estudio de los cursos de pregrado como un conocimiento enfocado en la dimensión de la práctica, con énfasis en enseñar a actuar, resultante de la producción de habilidades, la enseñanza para la toma de decisiones, la gestión de la práctica, el compromiso con el desarrollo profesional, es decir: "Art. 4º Las competencias específicas se refieren a tres dimensiones fundamentales, que, interdependientemente y sin jerarquía, se integran y complementan en la acción docente. Ellos son: I - conocimiento profesional; II - práctica profesional; y III - compromiso profesional" (BRASIL, 2019, [s. p.]).

Cuando exponemos estas cuestiones presentes en las Directrices Curriculares de 2006, 2015 y 2019, es entonces necesario reflexionar si los cursos de formación de pedagogos se basan en una valorización real del campo pedagógico, en la valorización humana, o si están, una vez más, anclados en una función funcionalista en favor del mantenimiento social. Destacamos aquí los análisis de Zucchetti y Moura (2003, p. 45), que afirman:

Durante mucho tiempo, se han ofrecido prácticas socioeducativas a niños y jóvenes para ocupar su tiempo libre. Hay muchas justificaciones [...] ponen de relieve el riesgo inminente de marginación de ciertos sujetos sociales, lo que,

a su vez, pone a otros sujetos bajo la amenaza de ser objeto de violencia de aquellos – de ahí la necesidad de una prevención permanente.

Los espacios no escolares también se presentan como un *locus expresivo* de la actuación de los pedagogos, asumiendo una importancia no observada objetivamente en la historia del curso de Pedagogía. Ante la expansión de la educación, los diferentes espacios pedagógicos van desde hospitales, empresas, organizaciones no gubernamentales, cárceles, programas de rehabilitación para personas dependientes, movimientos sociales, atención a adultos mayores, atención a la adolescencia, cuidado infantil, espacios de comunicación y medios de comunicación.

El territorio de la Pedagogía se ha expandido ante los problemas sociales y pedagógicos. Sin embargo, es necesario trazar un nuevo perfil profesional y asegurar, en la formación del pedagogo, lo que se denomina el estatus epistemológico del campo de la Pedagogía, ya que muchos "actores educativos" pueden actuar en nuevos campos y segmentos en nombre de una práctica pedagógica, sin hacerlo con compromiso y seriedad, apuntando a una praxis efectivamente transformadora, como ya se mencionó, porque:

Con el reconocimiento de la especificidad del campo de actividad del pedagogo, también indicó sus límites, haciendo que los cursos construyeran vías interdisciplinarias que articularan los conocimientos relacionados con el trabajo pedagógico con los campos de otras ciencias, con el fin de formar profesionales de la educación con nuevos perfiles, capaces, por ejemplo, de actuar con las nuevas tecnologías, con los diferentes medios e idiomas, con la participación social, con el ocio, con programas para la inclusión de personas culturalmente diversas, con necesidades especiales y otras innumerables posibilidades formativas que la vida social y productiva ha demandado (CALEGARI-FALCO, 2010, p. 55).

Esta expansión, anclada en la práctica social y productiva, ha demostrado que, contrariamente a los atractivos del mercado que aligeran el currículo de los cursos de formación de estos profesionales, son necesarios conocimientos más profundos, requisitos necesarios de apoyo a la hora de hacer pedagógico en los diferentes campos de actividad. Por ello, defendemos la sólida formación teórica y las prácticas pedagógicas, con miras a superar el sentido común, hacia una perspectiva de transformación y emancipación de los implicados en este proceso.

El hecho de la reciente valorización del campo de la educación no formal en nombre de la creciente pedagogización de la vida social no puede significar una devaluación de la educación escolar. En opinión de Afonso: "[...] por esta razón, la justificación de la educación no escolar no puede construirse contra la escuela, ni puede servir a ninguna estrategia para la

destrucción de los sistemas de educación pública, como parecen pretender algunos de los heraldos de la ideología 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:

[...] la humanización presupone la apropiación de formas de elevación por encima de la vida cotidiana, presupone un proceso hacia lo humano genérico. Así, por otra parte, en las pedagogías difundidas por la burguesía, se afirma que la escuela no puede perder de vista la tarea de preparar a los sujetos para la producción social y para la producción de sí mismos, como seres universales y libres, que están preparados para la lucha contra la producción social alienada (NASCIMENTO; FERREIRA BARROS, 2018, p. 1788).

Defendemos la función social de la educación, en la que es responsable del oficio de formación y toma de conciencia de la realidad, hacia la superación de las 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 2030⁶, 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.

Inserir-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 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

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

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. **RIAEE – 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. 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. La formación del pedagogo y la práctica pedagógica inclusiva en espacios escolares y no escolares. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. esp. 1, p. 0844-0859, marzo 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