



Cesar Augusto Eugenio – Universidade de Taubaté
Donizete dos Santos Santana – Universidade de Taubaté

Inclusão e equidade na formação do Pedagogo: análise da matriz curricular de um curso de Pedagogia

Resumo

A formação do pedagogo é um processo complexo, pois, ao mesmo tempo em que se precisa oferecer uma dimensão prática pelas disciplinas que visam desenvolver habilidades para o exercício profissional, é necessário garantir os fundamentos históricos, filosóficos, sociológicos que sustentem os debates sobre os mais variados temas que afligem a sociedade contemporânea, como inclusão e equidade. De natureza exploratória e documental, foram analisados o ementário e a matriz curricular do curso de Pedagogia de uma Universidade de um município da Região Metropolitana do Vale do Paraíba paulista. O objetivo foi identificar e problematizar as formas pelas quais os temas inclusão e equidade são evidenciados nos documentos analisados. Observou-se que tais conceitos estão presentes, principalmente, nas disciplinas Educação e Diversidade Cultural, Educação Especial: políticas e práticas pedagógicas I e II, Escola e Currículo, e Educação Inclusiva e Libras, o que pode ser uma evidência da preocupação do curso com a inclusão e equidade na formação do pedagogo. No entanto, percebeu-se que pelo potencial de discussão das disciplinas Didática, Psicologia, Filosofia, História e Sociologia da Educação, inclusão e equidade poderiam estar evidentes em seu escopo e referências, o que ampliaria o espaço de

debate, além do grupo de disciplinas de Conteúdos e Metodologia de Ensino que, também, poderia contribuir mais diretamente neste processo formativo. Por fim, concluiu-se que os temas em questão aparecem de forma muito tímida na matriz e no ementário do curso analisado, logo, numa possível revisão de tais documentos, inclusão e equidade precisam ser evidenciadas ao longo do processo de formação do pedagogo.
Palavras-chave: Equidade. Inclusão. Pedagogia.

Abstract

The education of the pedagogue is a complex process, as it requires the practical dimension provided by disciplines that aim to develop skills for professional practice, as well as the historical, philosophical, and sociological foundations that support debates on various topics that affect contemporary society, such as inclusion and equity. Through exploratory and documentary research, the syllabus and curriculum of the Pedagogy course at a university in a municipality in the metropolitan region of Vale do Paraíba, São Paulo, were analyzed. The objective was to identify and problematize the ways in which the themes of inclusion and equity are highlighted in the analyzed documents. It was observed that these concepts are mainly present in the disciplines of Education and Cultural Diversity, Special Education: Policies and Pedagogical Practices I and II, School





Cesar Augusto Eugenio – Universidade de Taubaté
Donizete dos Santos Santana – Universidade de Taubaté

and Curriculum, and Inclusive Education and Libras. This can be seen as evidence of the course's concern with inclusion and equity in the education of pedagogues. However, it was noticed that due to the potential for discussion in disciplines such as Didactics, Psychology, Philosophy, History, and Sociology of Education, inclusion and equity could be more evident in their scope and references, which would expand the space for debate. Additionally, the group of disciplines

on Content and Teaching Methodology could also contribute more directly to this formative process. In conclusion, it was found that the mentioned themes appear very timidly in the curriculum and syllabus of the analyzed course. Therefore, in a possible revision of these documents, inclusion and equity need to be highlighted throughout the pedagogue's training process.

Keywords: Equity. Inclusion. Pedagogy.

Introdução

“Liberdade, Igualdade, Fraternidade”! A bandeira de luta da Revolução Francesa, marcada na história aos 14 dias do mês de julho de 1789, com a chamada “Queda da Bastilha”, uma prisão política mantida pela monarquia, ainda nos é sonora aos ouvidos e alimenta, até hoje, discursos fervorosos que acreditam e difundem a utopia de uma sociedade, definitivamente, justa, igualitária, tolerante, fundamentalmente ética, *locus* privilegiado para se cultivar um modelo de educação incluyente e equo.

No entanto, as questões deste parágrafo introdutório precisam ser discutidas um pouco mais. A fim de se evitar anacronismo, é importante ressaltar algumas diferenças entre as formas pelas quais os conceitos daquele brasão revolucionário povoavam o imaginário francês e como, muito possivelmente, foram apropriados pelos que compõem a sociedade contemporânea.

As condições sócio-históricas em que o lema revolucionário da França foi gestado no século XVIII, precedido pela independência dos Estados Unidos, muito diferente da





Cesar Augusto Eugenio – Universidade de Taubaté
Donizete dos Santos Santana – Universidade de Taubaté

materialidade atual, contribuíram na mobilização do francês que decidiu se opor à monarquia, à realeza, ao sangue azul com todos os seus privilégios, de modo a combater a opressão que sofria em todas as dimensões, o que se dava por meio das imposições econômicas, morais, religiosas, civis, políticas e sociais.

Sendo assim, dentro daquele contexto, o que motivava a plebe francesa era a destruição da nobreza; logo, ser livre, para o plebeu, seria não se submeter ao nobre, uma vez que todos teriam nascido *tabula rasa*, o que fundamentaria sua igualdade essencial, como afirmava o empirista inglês John Locke (*apud* Reale, 2007). Ser igual, para o francês revolucionário, era ter a garantia do exercício do seu poder de decisão, ou seja, decidir e fazer o que a monarquia fazia, ou não fazer se assim desejasse, por livre arbítrio, por não considerar ético, uma vez que se via como um sujeito consciente das imposições que sofria e da luta possível a ser travada, se assim julgasse necessário.

Os debates que alimentaram o ideário da Revolução Francesa, mesmo que não de forma linear, chegaram até a sociedade contemporânea em meio a avanços e retrocessos. Nesse novo contexto, igualdade e liberdade aparecerem como direito amparado pela Constituição Federal brasileira (1988), por exemplo, o direito de “ir e vir”, o direito de escolher a ideologia política que mais nos convier, manifestar a religiosidade que nos satisfizer, sem sofrermos da sociedade ou do Estado qualquer tipo de repressão.

O mesmo acontece com a fraternidade, último elemento da tríade daquela revolução. Ser fraterno era assumir o outro como irmão, ver o outro e a si mesmo como filho da mesma pátria. Tal concepção é bem diferente da estranha solidariedade contemporânea, reduzida a campanhas e mutirões organizados quando vivenciamos desastres naturais, por exemplo, e que se dispersam na mesma velocidade em que se





Cesar Augusto Eugenio – Universidade de Taubaté
Donizete dos Santos Santana – Universidade de Taubaté

agregam; solidariedade muito distante do *esprit de finesse* pensado por Boff (1999) ao explicar o cuidado como princípio ético universal, ou seja, como atitude de zelo, atenção, preocupação, responsabilidade com o mundo, o outro e consigo mesmo.

Bauman (2008, p. 74) nos ajuda a entender e, na mesma proporção, a nos indignar com o individualismo característico de uma sociedade voltada para o consumo, ao afirmar que:

A vocação consumista se baseia, em última instância, nos desempenhos individuais. [...] bombardeados de todos os lados por sugestões de que precisam se equipar com um ou outro produto oferecido pelas lojas se quiserem ter a capacidade de alcançar e manter a posição social que desejam, desempenhar suas obrigações sociais de proteger a autoestima – assim como serem vistos e reconhecidos por fazerem tudo isso –, consumidores de ambos os sexos, todas as idades e posições sociais irão sentir-se inadequados, deficientes e abaixo do padrão a não ser que respondam com prontidão a esses apelos.

Consumir se tornou o fim último da vida humana e, neste sentido, a felicidade foi reduzida à ditadura do agoracentrismo, uma vez que o tempo, também reduzido à cronologia, ao calendário, ao relógio, é tido como determinante no processo de investimento em si mesmo, como se fôssemos mônadas leibnizianas (*apud* Reale, 2007) – expressão referente à teoria do filósofo alemão Leibniz – soltas no universo, num eterno vórtex irracional, infinito e eterno.

É neste mundo de pessoas reificadas (Marx, 1982), coisificadas, resumidas à condição de mercadorias, que a educação encontra seu maior desafio, muito bem expresso nas palavras do frankfurtiano Adorno (2000, p. 119): “A exigência que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação”. A exigência é promover a inclusão e





Cesar Augusto Eugenio – Universidade de Taubaté
Donizete dos Santos Santana – Universidade de Taubaté

a equidade e combater os mecanismos excludentes que geram desigualdade, preconceito, intolerância, desrespeito, descuido, descaso, violência por tudo e a todos.

Mesmo que o objetivo deste trabalho não seja um tratado filo-sociológico acerca dos conceitos de inclusão e equidade, entendemos que tais conceitos mereçam maior atenção. Em se tratando da inclusão, podemos entendê-la como um processo de abertura ao encontro daqueles que são tidos como diferentes, uma vez que a escola é o espaço privilegiado para que esse encontro aconteça, não por acaso, ou por acidente, mas, intencional e conscientemente, respaldado pelas políticas públicas em educação (Patto, 2008), que têm avançado e enfrentado este embate ético.

Um exemplo dos avanços nos debates acerca da inclusão foi a promulgação da Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que instituiu a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, o Estatuto da Pessoa com Deficiência. É nesta lei que encontramos os direitos à vida, primordialmente, saúde, mobilidade, acessibilidade em sentido amplo, dentre outros. Em se tratando da educação, o Cap. IV - Do Direito à Educação, em seu Art. 27, determina:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Nesse sentido, ao falarmos sobre inclusão é preciso nos abirmos para a amplitude que esse conceito tomou no contexto contemporâneo, sobretudo na última década, pois abarca os debates sobre o direito à educação, conforme a letra da Lei nº 13.146,





Cesar Augusto Eugenio – Universidade de Taubaté
Donizete dos Santos Santana – Universidade de Taubaté

problematiza as questões da desigualdade social e chega nos processos mais avançados de inclusão na escola regular de sujeitos com diferentes necessidades especiais de aprendizagem, diferentes deficiências físicas ou intelectuais, em diferentes níveis de complexidade destas deficiências. É todo sistema de educação que precisou, e ainda precisa, ser transformado e, é claro, a formação de professores não poderia ficar de fora deste processo.

Não é possível ter uma sociedade justa se ela não firmar suas bases na equidade. Mas, do que estamos falando? O que isso quer dizer?

A palavra equidade deriva do latim *aequitas*, *aequitatis*, que significa justo, sendo habitualmente usada para denotar igualdade e justiça. Para melhor apreensão desse termo, afirma-se que a equidade é condição *sine qua non* para que haja a igualdade, e não que de *per si* essa se constitua em manifestação da igualdade (Eugenio, Capostagno e Correia, 2023, p. 124).

A materialização da equidade se dá por meio de processos em que os desiguais são tratados com a desigualdade que for necessária para que, assim, a igualdade seja o resultado final; ou seja, o resultado das relações equas é a igualdade, a justiça, o que nem sempre as relações igualitárias seriam capazes de alcançar.

Para que isso seja possível, faz-se mister uma Escola Cidadã, como pensa Fichtner (2000, p. 480), ou seja, uma escola que transcenda a perspectiva conteudista ainda muito presente em nossos estabelecimentos de ensino:

[...] educação não é equipar alunos com conhecimentos, habilidades ou normas de comportamentos: educação é participação ativa na cultura, na vida social da cidade, na sua comunidade, na luta pelo seu lugar no





Cesar Augusto Eugenio – Universidade de Taubaté
Donizete dos Santos Santana – Universidade de Taubaté

mundo, pela sua posição nas decisões políticas. [...] A tarefa da escola não se reduz a formar bons trabalhadores para as diferentes profissões; na Escola Cidadã o objetivo principal é a possibilidade de capacitar crianças e adolescentes para o exercício da cidadania no mundo no qual vivem, compreendem e transformam.

Considerando a profundidade das questões apresentadas até aqui e levando-se em conta os limites deste trabalho, optamos em delimitar nossa discussão na formação do pedagogo na contemporaneidade.

Sendo assim, o objetivo deste trabalho foi identificar e problematizar as formas pelas quais os temas inclusão e equidade são evidenciados e, pretensamente, discutidos na matriz curricular e no ementário das disciplinas do curso de Pedagogia de uma Universidade localizada no Vale do Paraíba paulista. Especificamente, buscamos os termos no título das disciplinas, ementa, objetivos e suas referências bibliográficas, procurando, cuidadosamente, a evidência destes conceitos ou sua ausência, considerando que, de uma forma ou outra, são mensagens que precisam ser lidas e discutidas.

São as questões a seguir que nos mobilizaram a realizar esta busca cuidadosa: como se dá a formação do pedagogo para atuar na sociedade contemporânea, a sociedade do consumo? Como o pedagogo, especialista em educação, pode contribuir para a construção de uma escola cidadã, ecoando o conceito de Fichtner (2000)? Estaria esse profissional da educação sendo formado para a construção de uma sociedade incluyente e equitativa?

Buscando responder a tais questões, seguimos com a discussão conceitual sob o título “Formação de pedagogos, formação de professores”. Na sequência, seremos enfáticos na concepção de currículo, uma vez que esse fora o documento primeiro





Cesar Augusto Eugenio – Universidade de Taubaté
Donizete dos Santos Santana – Universidade de Taubaté

selecionado para nossa análise. Os procedimentos metodológicos precedem a seção “Algumas discussões possíveis”, na qual apontaremos as disciplinas que encontramos com maior potencial evidente de debates acerca da inclusão e equidade. Por fim, na seção “Considerações finais e novos problemas” reunimos alguns pontos de chegada e de partida para novas pesquisas.

Formação de pedagogos, formação de professores

A formação de professores no Brasil passou por diferentes fases ao longo da história da educação brasileira.

Durante o que se convencionou chamar de Período Regencial, houve a criação da primeira Escola Normal no ano de 1835, na cidade de Niterói, com o objetivo de formar professores para atuarem nos primeiros anos do ensino elementar. Mesmo que outras escolas foram soerguidas ao longo do Império, foi a Escola Normal da Praça da República em São Paulo, a Caetano de Campos, a maior expressão das luzes republicanas, o grandioso e luminoso templo laico, como se difundia naqueles primeiros anos que marcaram a ruptura com o período imperial (Carvalho, 1989). Era o início de uma era de construção de Escolas Normais e Grupos Escolares que se tornaram modelares e se espalharam para além das divisas paulistas.

A partir dos anos de 1920, o discurso da efusiva elite intelectual escolanovista foi ganhando espaço na política brasileira. Mais do que uma proposta de educação, os signatários do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, lançado a público em 1932,





Cesar Augusto Eugenio – Universidade de Taubaté
Donizete dos Santos Santana – Universidade de Taubaté

dentre eles, Lourenço Filho, Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo, defendiam uma sociedade mais moderna onde a formação de professores se desse em nível superior.

Foi naquele contexto da década de 1930, durante a Era Vargas, sob a égide do Ministro da Educação Gustavo Capanema, em meio aos debates entre católicos e escolanovistas, que nasceu o curso de Pedagogia, mais precisamente, por meio do Decreto n. 1.190/1939 com dupla função: a de formar bacharéis para atuarem nos cargos técnicos em Educação e a de formar licenciados para exercerem a docência nas Escolas Normais, os cursos de Magistério, instância privilegiada para formação de professores alfabetizadores e habilitados para atuarem na Educação Infantil (Cruz, 2011).

O curso de Pedagogo passou por mudanças preconizadas pelo Parecer 252/1969, do Conselho Federal de Educação, de autoria de Valnir Chagas:

Art. 1º - A formação de professores para o ensino normal e de especialistas para as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção, no âmbito de escolas e sistemas escolares, será feita no curso de graduação em Pedagogia, de que resultará o grau de licenciado com modalidades diversas de habilitação (BRASIL, CFE, 1969).

Todavia, o professor formado em nível superior, pelo curso de Pedagogia, para atuar nos anos iniciais do Ensino Fundamental, não se deu por esta reforma de Valnir Chagas. Somente com os debates que gestaram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/1996, é que este tema foi retomado como uma exigência legal. No entanto, mesmo depois de duas décadas após sua promulgação, o Estado brasileiro ainda não tinha garantido que a totalidade dos professores que atuavam na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental estivessem formados em nível superior, apesar de





Cesar Augusto Eugenio – Universidade de Taubaté
Donizete dos Santos Santana – Universidade de Taubaté

diversos programas lançados em âmbito federal, como o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR, criado em maio de 2009, cujo principal objetivo era o de formar professores em exercício e que ainda não tinham sua formação em nível superior.

Mas, quem é o pedagogo e o que o faz diferente dos formados em outras licenciaturas? A Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, determina:

Art. 4º O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

E, no Parágrafo Único deste mesmo Art. 4º prescreve a vocação do pedagogo à gestão educacional. Definitivamente, o pedagogo se tornou docente e gestor, um profissional multifacetado, plural, um especialista em educação. Therrien (2006a, p. 5) nos ajuda a pensar um pouco mais sobre esse profissional:

Trata-se de uma profissão situada na intersecção da transdisciplinaridade porque requer a aprendizagem da função mediadora da Educação para a leitura pluridimensional da realidade do cotidiano, num mundo marcado por interesses e conflitos econômicos, políticos, culturais e sociais em constantes confrontos.

Trata-se de um profissional que, até o momento desta publicação, pode atuar na docência – Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental –, na gestão escolar





Cesar Augusto Eugenio – Universidade de Taubaté
Donizete dos Santos Santana – Universidade de Taubaté

ocupando as funções de coordenação e direção, além da orientação educacional e, ainda, em espaços não-escolares como organizações não-governamentais, associações, hospitais, presídios, empresas, resultando nos conceitos de pedagogia social, pedagogia hospitalar, pedagogia carcerária, pedagogia empresarial. Sua identidade é ser especialista em educação, é promover situações em que sejam garantidos os processos de ensino e de aprendizagem; trata-se de um profissional atento aos encaminhamentos possíveis para que o clima organizacional de uma instituição, quer seja de uma escola de Ensino Fundamental ou de uma faculdade, proporcione as condições necessárias para que seu aluno aprenda.

Assim, o pedagogo que se apresenta como um agente transformador não é um psicólogo e não se confunde com ele, mesmo que o tempo todo tome decisões e contribua para o crescimento de seus alunos. Talvez, seja um agente transformador que se constrói continuamente, na medida em que se engaja na sociedade que pretende transformar, sempre insatisfeito com os mecanismos excludentes que impedem que os oprimidos sejam ouvidos e tenham oportunidades reais de emancipação.

Nesse sentido, apropriando-nos de Freire (1997, p. 136), ousamos dizer que o pedagogo é protagonista na promoção da inclusão e da equidade, pois escuta, pela sua racionalidade dialógica, o excluído que, por sua vez, sempre tem algo a dizer.

Aceitar e respeitar a diferença é uma dessas virtudes sem o que a escuta não se pode dar. Se discrimino o menino ou menina pobre, a menina ou menino negro, o menino índio, a menina rica; se discrimino a mulher, a camponesa, a operária, não posso evidentemente escutá-las e se não as escuto, não posso falar com eles, mas a eles, de *cima para baixo*. Sobretudo, me proíbo entendê-los. Se me sinto superior ao diferente, não importa que seja, recuso-me *escutá-lo* ou *escutá-la*. O diferente não é o *outro* a merecer respeito, é um *isto* ou *aquilo*, de tratável ou desprezível.





Cesar Augusto Eugenio – Universidade de Taubaté
Donizete dos Santos Santana – Universidade de Taubaté

O pedagogo é, na visão de Therrien (2006b), um sujeito epistêmico, hermenêutico e ético. Epistêmico, pois o que faz é conhecimento, são saberes oriundos de sua prática, de sua experiência que, não só podem, mas devem ser validados como saberes científicos e reconhecidos como tal, uma vez que, segundo Tardif (2014) – mesmo que o autor tenha tratado nesta obra sobre os saberes docentes e não somente sobre os saberes dos pedagogos –, tais saberes nascem das intervenções reais no cotidiano, com alunos reais, com salas de aula reais e se expandem de modo a se tornarem princípios pedagógicos a serem usados por outros profissionais da educação.

Como anunciado, o pedagogo é um sujeito hermenêutico porque em fluxo contínuo interpreta a realidade, a fim de ponderar suas decisões, estabelecer critérios, providenciar encaminhamentos, intervir nos processos de ensino e de aprendizagem, identificar dificuldades e saná-las. E, no bojo dessa atividade hermenêutica, estabelece suas relações que devem superar a moral e valores vigentes, por isso Therrien (2006b) o conclama ético, sobretudo pela sua atitude reflexiva, capaz de pensar sobre a própria prática e, corajosamente, corrigi-la, sempre que for eticamente necessário.

É o curso de Pedagogia que forma o pedagogo docente e gestor, especialista em educação em espaços escolares e não-escolares. Esta formação, por mais que nos pareça óbvio, realiza-se dentro dos limites de um currículo. Considerando que o currículo de um curso de Pedagogia foi o objeto de estudo deste trabalho, esclarecermos como o concebemos se tornou uma tarefa nodal, conforme veremos a seguir.





Cesar Augusto Eugenio – Universidade de Taubaté
Donizete dos Santos Santana – Universidade de Taubaté

Currículo: do que estamos falando?

Uma vez que nos propusemos a analisar uma matriz curricular, e assim a chamamos em substituição à expressão conceitual “grade curricular”, já enunciámos uma postura que entende e concebe a matriz, com base em sua etimologia que a remete ao termo latino *mater*, o que faz referência à “mãe”, como um lugar de origem e não de encerramentos; e currículo, também de origem latina, *curriculum*, que dá a ideia de percurso, de trajetória. Ousando combinar os termos pela sua origem, podemos afirmar que *mater curriculum* se trata de um lugar vivo e gerador de vida, capaz de impulsionar trajetórias de vida. Nesse sentido, a matriz curricular não poderia mesmo ser uma grade, pois não aprisiona, liberta; não reduz, expande; não se fecha e nem esgota em si mesma, mas, pelo contrário, abre-se, cresce, desenvolve, cria laços.

[...] discussões sobre o currículo incorporam, com maior ou menor ênfase, discussões sobre os conhecimentos escolares, sobre os procedimentos e as relações sociais que conformam o cenário em que os conhecimentos se ensinam e se aprendem, sobre as transformações que desejamos efetuar nos alunos e alunas, sobre os valores que desejamos inculcar e sobre as identidades que pretendemos construir (Moreira e Candau, 2007, p. 18)

Estudiosos de currículo, como Silva (2007), são claros em demonstrar que existem teorias de currículo, sim, no plural, como plural é o homem e tudo o que dele advém – a cultura, a ciência, a filosofia, o conhecimento, a religião, e, por isso, a diversidade de modos de produção, de organização política, social, econômica. De alguma forma, tem





Cesar Augusto Eugenio – Universidade de Taubaté
Donizete dos Santos Santana – Universidade de Taubaté

sempre alguém se apegando naquilo que melhor responde a sua angústia, seu vazio, seu medo.

Sendo assim, o currículo é, dialeticamente, produto e processo, processo e produto das diversas relações de poder que se estabelecem e se desestabelecem, estruturam-se e se desestruturam, num fluxo, às vezes mais, às vezes menos, dinâmico e aberto, mesmo que sempre pareça estar fechado. Sendo assim, o currículo é lugar de luta, de conflito, de afirmações e negações, pois, para cada unidade inserida, muitas são excluídas, pois o currículo nunca consegue tudo, atinge tudo, está sempre, paradoxalmente, iluminando uns e obscurecendo outros.

Silva (2007) afirma sobre a existência de um “currículo oculto”, ou seja, um conjunto de comportamentos e atitudes que existe, mas está escondido de forma proposital, intencional, ou não e é capaz de alavancar aprendizagens de determinadas regularidades que, numa perspectiva crítica, estão sempre a serviço de um grupo que se beneficia de tais regularidades.

[...] O currículo oculto é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes. [...] Entre outras coisas, o currículo oculto ensina, em geral, o conformismo, a obediência, o individualismo. Em particular, as crianças das classes operárias aprendem as atitudes próprias ao seu papel de subordinação, enquanto as crianças das classes proprietárias, aprendem os traços sociais apropriados ao seu papel de dominação (Silva, 2007, p. 78-79).

Pesquisas documentais como esta, mesmo que não consigam apreender a totalidade do currículo oculto, e nem saberíamos dizer se isso é possível, podem atingir





Cesar Augusto Eugenio – Universidade de Taubaté
Donizete dos Santos Santana – Universidade de Taubaté

algum arrazoado que justifique a estrutura em que determinado curso, no caso em pauta o curso de Pedagogia, foi montado.

Identificar, por exemplo, que o grupo de disciplinas de Conteúdos e Metodologia de Ensino está presente em todos os semestres e possui a maior carga horária, dá-nos margem à interpretação de que existe uma preocupação do Estado com a formação prática do pedagogo, o “saber-fazer” e o “como-fazer”, em detrimento dos debates que fundamentam o fenômeno da educação, os processos de escolarização, as relações de poder, o “por que-fazer”.

Mesmo reconhecendo a existência de consistente base teórica das Metodologias de Matemática, Língua Portuguesa, História, Geografia, Ciências, Artes, Educação Física que lhes asseguram o *status* de área de conhecimento e pesquisa, impossível não admitir que sua dimensão prática é evidente, o que não diminui sua importância em relação à História da Educação, Políticas Educacionais, dentre outras, onde o “por que-fazer” sobressai ao “saber” e “como-fazer”.

Da preocupação à preferência, do oficial ao oculto, a matriz curricular cheia de vida e geradora de vida é aquela que dá identidade ao curso e aos que nele se formam. Acerca da qualidade deste ou daquele curso, seu desempenho nas avaliações externas, as relações em que se dão os processos de ensino e de aprendizagem, neste momento, não poderemos avançar nestes debates, pois fugiria da motivação original deste trabalho. Sigamos para a próxima seção, a Metodologia, que visa mostrar ao leitor o caminho que percorremos e os procedimentos adotados.





Cesar Augusto Eugenio – Universidade de Taubaté
Donizete dos Santos Santana – Universidade de Taubaté

Metodologia: o caminho que percorremos

Esta pesquisa, de natureza exploratória e documental, tem como objetivo identificar e problematizar as formas pelas quais os temas inclusão e equidade são evidenciados e pretensamente discutidos na matriz curricular e no ementário do curso de Pedagogia de uma Universidade de um município da Região Metropolitana do Vale do Paraíba paulista, por entendermos que tais documentos sejam determinantes na indicação e direcionamento epistemológico, pedagógico e político dos conteúdos a serem desenvolvidos ao longo de um curso.

Mesmo tendo clareza da liberdade de cátedra e criatividade de cada docente nos processos de ensino e aprendizagem, sabemos que se trata de uma liberdade relativa do professor, uma vez que, num plano macro, quaisquer cursos estão submetidos a uma legislação de âmbito nacional e passam, sistematicamente, por avaliações externas que têm o poder e o objetivo de enquadrar e padronizar os conteúdos que são desenvolvidos.

O processo de análise dos documentos já anunciados se deu, inicialmente, na busca por evidências da presença dos conceitos inclusão e equidade no nome das disciplinas e no ementário e, num segundo momento, no levantamento da carga horária total de cada uma, levando-se em conta as que são divididas, em alguns casos, em presencial e a distância. Outro ponto a que os pesquisadores se atentaram foi a posição da disciplina ao longo do curso, a fim de verificar como as disciplinas que abordam as questões da inclusão e equidade estão distribuídas.





Cesar Augusto Eugenio – Universidade de Taubaté
Donizete dos Santos Santana – Universidade de Taubaté

O acesso à matriz curricular se deu pelo endereço eletrônico da universidade em que o curso está alocado. A análise do ementário contou com a autorização da direção do departamento, desde que fosse resguardado o sigilo em relação ao curso e à instituição.

Vale o registro, por fim, de que documento é aqui concebido como todo material que foi elaborado para finalidades diversas dentro de um contexto específico e que, ainda, não tenha passado pela análise de outros pesquisadores. Sendo assim, além dos materiais selecionados nesta pesquisa, jornais, fôlderes, documentos institucionais e arquivos de empresas podem ser importantes fontes de pesquisa (Gil, 2017).

Por fim, como aporte legal para o debate em pauta, analisamos a Resolução n. 02/2015 do Conselho Nacional em Educação, que define 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”.

Algumas discussões possíveis

Os temas da inclusão e da equidade precisam ser tratados de forma expressiva no processo de formação do pedagogo, pois se trata de uma questão ética, uma vez que são princípios universais; destarte, uma postura contrária aos movimentos gerados por tais reflexões seria atitude ou comportamento antiético.

No caso brasileiro, ao verificarmos os pilares da Resolução CNE n. 02/2015, no extrato que apresentamos a seguir, identificamos os conceitos de “igualdade” e





Cesar Augusto Eugenio – Universidade de Taubaté
Donizete dos Santos Santana – Universidade de Taubaté

“liberdade” aparecendo ao lado de “valorização do profissional da educação”, “gestão democrática”, “tolerância”, “respeito à diversidade”:

Considerando que a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola; a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; o respeito à liberdade e o apreço à tolerância; a valorização do profissional da educação; a gestão democrática do ensino público; a garantia de um padrão de qualidade; a valorização da experiência extraescolar; a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais; o respeito e a valorização da diversidade étnico-racial, entre outros, constituem princípios vitais para a melhoria e democratização da gestão e do ensino.

Entendemos que a presença destes conceitos na Resolução CNE n. 02/2015 representa importante avanço nos debates acerca dos processos includentes e equitativos, é mais um passo no longo caminho a ser trilhado para que sejam alavancadas transformações contínuas na sociedade do consumo em que vivemos, que tanto investe no individualismo, na competitividade e, conseqüentemente, na vitória daqueles tidos previamente como vencedores, e na consolidação da exclusão e da perda, dos que já eram tidos como perdedores. Tirando algumas poucas exceções de sucesso individual que tenha conseguido romper com a lógica neoliberal, neoprodutivista e neotecnicista (Saviani, 2011), podemos afirmar que vivemos dentro de um sistema originalmente excludente e que não conseguiu mudar substancialmente seu *modus operandi* ou não quis fazê-lo para não se ver desfigurado.





Cesar Augusto Eugenio – Universidade de Taubaté
Donizete dos Santos Santana – Universidade de Taubaté

O conceito “inclusão” teve seu lugar na Resolução CNE 02/2015 em dois momentos. Primeiro, no Cap I, Art. 3º, § 5º, Princípios para a Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, em seu item II:

a formação dos profissionais do magistério (formadores e estudantes) como compromisso com projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais, atenta ao reconhecimento e à valorização da diversidade e, portanto, contrária a toda forma de discriminação.

Vemos, nesse caso, a combinação de conceitos para formar a ideia de “nação inclusiva”, o que almeja, pela letra da lei, uma mudança paradigmática, a superação da exclusão pela inclusão, utopia buscada pelos defensores de uma sociedade incluyente e équa. Na sequência, como já anunciado, no segundo momento, a “inclusão” aparece na ideia de “educação inclusiva” como uma das características do perfil do egresso dos cursos formadores dos profissionais do magistério da educação básica, em seu Cap. 2, Art. 5º, item VIII: “à consolidação da educação inclusiva através do respeito às diferenças, reconhecendo e valorizando a diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, entre outras”.

Fazendo o mesmo movimento dentro da legislação em pauta, Resolução CNE 02/2015, com o conceito de “equidade”, identificamos, também em dois momentos, da seguinte forma: “a equidade no acesso à formação inicial e continuada, contribuindo para a redução das desigualdades sociais, regionais e locais”, no Cap I, Art. 3º, § 5º, Item VIII. No segundo momento, no mesmo capítulo e artigo já anunciado, o §6º em seu item VI sinaliza para: “as questões socioambientais, éticas, estéticas e relativas à diversidade





Cesar Augusto Eugenio – Universidade de Taubaté
Donizete dos Santos Santana – Universidade de Taubaté

étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural como princípios de equidade”.

Olhando atentamente para a matriz curricular do curso selecionado para nosso estudo, identificamos que as disciplinas são organizadas em grupos pela sua similaridade temática. O Grupo V, intitulado “Educação Especial: Políticas e Práticas Pedagógicas”, foi o que imediatamente nos saltou aos olhos, pois contempla as seguintes disciplinas com suas respectivas cargas-horárias: Educação Especial: Políticas e Práticas Pedagógicas I (80 horas – 2º sem); Escola e Currículo (60 horas – 3º sem); Educação e Diversidade Cultural (60 horas – 5º sem); Educação Especial: Políticas e Práticas Pedagógicas II (40 presenciais e 20 horas a distância – 7º sem). Apesar de os temas inclusão e equidade serem tratados diretamente por estas disciplinas, nenhuma delas carrega em seu nome tais conceitos, ou seja, ao usar “inclusão” e “equidade” como descritores, tais disciplinas não seriam encontradas.

Outra questão que merece registro é que a única disciplina que traz em seu nome o conceito de inclusão, Educação Inclusiva e Libras (40 horas – 6º sem), por uma questão de natureza administrativa, por ser alocada no Instituto Básico de Humanidades e por ser lecionada por um docente lotado nesse Instituto, não está em meio às disciplinas do Grupo V; se não fosse por essa peculiaridade, seria perfeitamente viável que ali estivesse.

Em se tratando da oferta dessas disciplinas ao longo do curso, vemos que são contemplados os 2º, 3º, 5º, 6º e 7º semestres, o que, assim entendemos, é uma boa forma de distribuição e demonstra a preocupação de seus gestores em manter a temática da inclusão e equidade sempre viva durante o processo de formação,





Cesar Augusto Eugenio – Universidade de Taubaté
Donizete dos Santos Santana – Universidade de Taubaté

sobretudo nesta sociedade do consumo que mantém a “tirania do momento”, de acordo com as palavras de Bauman (2008, p. 124):

Nem o aprendizado ou o esquecimento podem escapar da “tirania do momento”, auxiliada e instigada pelo contínuo estado de emergência, e do tempo dissipado numa série de “novos começos” heterogêneos e aparentemente (embora de forma enganosa) desconectados. A vida de consumo não pode ser outra coisa senão uma vida de aprendizado rápido, mas também precisa ser uma vida de esquecimento veloz [grifos do autor].

Ainda no Grupo V, vimos que “inclusão” é um termo que está presente nas referências das disciplinas, mas não no ementário em si, porém, a expressão “educação inclusiva”, que está contida no conceito de inclusão, se faz presente em Educação e Diversidade Cultural. O termo “inclusão” também aparece nas referências das disciplinas de Gestão Escolar I, o que dá a entender que se promova uma discussão sobre a gestão democrático-participativa; conforme Eugenio, Capostagno e Correia (2023, p. 130): “A gestão democrático-participativa é, ou assim precisa ser, essencialmente inclusiva e, por isso, compromete-se com os debates que combatam processos excludentes de qualquer natureza e promovam a equidade”.

Sim, promover a equidade, o que significa combater a discriminação, garantir a igualdade de oportunidades. Sobre essa questão, encontramos importante esclarecimento na lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, 13.146/2015 em seu Capítulo II – Da Igualdade e da Não Discriminação, Art. 4º:

Toda pessoa com deficiência tem direito à igualdade de oportunidades com as demais pessoas e não sofrerá nenhuma espécie de discriminação.





Cesar Augusto Eugenio – Universidade de Taubaté
Donizete dos Santos Santana – Universidade de Taubaté

§ 1º Considera-se discriminação em razão da deficiência toda forma de distinção, restrição ou exclusão, por ação ou omissão, que tenha o propósito ou o efeito de prejudicar, impedir ou anular o reconhecimento ou o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais de pessoa com deficiência, incluindo a recusa de adaptações razoáveis e de fornecimento de tecnologias assistivas.

Uma vez motivados pelos conceitos de “igualdade e não discriminação”, conforme determina o Art. 4º da lei 13.146/2015, fizemos uma varredura em todo o ementário do curso de Pedagogia em busca do conceito de “equidade”. Para nossa surpresa, o conceito não aparece em nenhuma situação, ementa, objetivos ou referências, mesmo em se tratando, especificamente, do Grupo V de disciplinas – Educação Especial: Políticas e Práticas Pedagógicas – já destacado anteriormente e mesmo na disciplina Educação Inclusiva e Libras que pertence ao grupo VI – Disciplinas de outros Departamentos / Institutos, o conceito não é evidenciado. Avaliamos como uma perda a ser reparada numa possibilidade de revisão deste ementário.

Ainda nos chamou a atenção o fato de as disciplinas do grupo VI, principalmente História da Educação, Filosofia da Educação e Sociologia da Educação, não evidenciarem as formas pelas quais “inclusão” e “equidade” são trabalhadas, considerando, principalmente, seu potencial de debate e de crítica à sociedade contemporânea, somadas às disciplinas Didática (I, II e III) e Psicologia da Educação (I e II).

A maior carga horária está concentrada no Grupo I – Conteúdos e Metodologia do Ensino, que reúne disciplinas voltadas ao desenvolvimento de habilidades de natureza prática, que muito úteis serão no exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental com 1300 horas: Conteúdos e Metodologia do Ensino de Educação Física, Arte, Matemática (I, II, III e IV), Língua Portuguesa (I e II), História (I e





Cesar Augusto Eugenio – Universidade de Taubaté
Donizete dos Santos Santana – Universidade de Taubaté

II) e Geografia (I e II), além de Alfabetização e Letramento (I e II). Mesmo apostando que, no desenvolvimento dessas disciplinas distribuídas ao longo de todo curso, haja práticas educativas voltadas para os debates acerca da inclusão e da equidade, tais conceitos não são evidenciados em suas ementas, objetivos e referências.

Mas, se a postura inclusiva e équa é aprendida, logo, trata-se de algo que não se dá naturalmente. Na obra *Competência e Sensibilidade Solidária: educar para a esperança*, fruto da parceria de Assmann e Sung, publicada no ano 2000 pela editora Vozes, encontramos reflexões pontuais acerca da formação do ser humano para a sensibilidade, ou seja, um refinamento dos sentidos de modo a aprimorar sua relação com o outro e consigo próprio.

A convivência social humana precisa ser construída com empenho explícito em cada contexto histórico. Ela não conta com suportes instintivos ou naturais de índole genética, nem surge espontaneamente em aprendizados mais ou menos formalistas. Dito de forma ainda mais incisiva: para tornar-se gente civilizada, o que quer dizer: pessoas buscadoras da felicidade própria e alheia – precisamos aprender a gostar explicitamente deste mundo e desta vida (Assmann e Sung, 2000, p. 226).

Se o curso de Pedagogia é o espaço privilegiado para a formação do educador, logo, tal formação deve se dar num processo de desenvolvimento humano que necessita de cuidado, atenção e que tenha como objetivo primeiro formar para a solidariedade comprometida e perene. Sendo assim, identificamos que o curso analisado oferece muito mais potencial e tendência para o debate acerca de temas que tendem a discutir sobre a inclusão e equidade do que conseguiu evidenciar em sua matriz curricular e ementário.





Cesar Augusto Eugenio – Universidade de Taubaté
Donizete dos Santos Santana – Universidade de Taubaté

Considerações finais e novos problemas

Vimos que o conceito de “inclusão” aparece na Resolução CNE n. 02/2015 nas combinações “nação inclusiva” e “educação inclusiva” e, assim, dá respaldo para a organização de uma matriz curricular que não se abstenha diante de tão importante discussão.

Observamos que “inclusão” e “equidade” são temas presentes, principalmente nas disciplinas Educação e Diversidade Cultural, Educação Especial: políticas e práticas pedagógicas (I e II), Escola e Currículo, e Educação Inclusiva e Libras, sendo essa última alocada no Instituto Básico de Humanidades, o que pode ser uma evidência da preocupação do curso com as questões da inclusão e equidade na formação do pedagogo.

No entanto, percebeu-se, também, que o potencial de discussão presente em Didática (I, II e III), Psicologia da Educação (I e II), Filosofia da Educação, História da Educação, e Sociologia da Educação, poderia tornar tais temas evidentes em seu escopo e referências, o que ampliaria, assim apostamos, o espaço de debate ao longo do curso. A mesma observação pode ser feita em relação ao grupo de disciplinas de Conteúdos e Metodologia de Ensino que, também, poderia contribuir mais diretamente neste processo formativo, sobretudo por ser o grupo que mais horas tem no currículo e não deixa evidente em seu ementário, objetivos e referências alguma alusão aos temas em pauta.

Por fim, considerando que o termo “inclusão” apareceu 14 vezes em títulos de livros, “educação inclusiva” na ementa de Educação e Diversidade Cultural e “equidade” não aparece em todo o ementário, concluímos que, apesar de o curso analisado apresentar os temas em questão em sua matriz e ementário, ainda carece de maior atenção aos





Cesar Augusto Eugenio – Universidade de Taubaté
Donizete dos Santos Santana – Universidade de Taubaté

processos que possam instruir melhor sua documentação de modo a evidenciar “inclusão” e “equidade”, além de, possivelmente, ampliar os espaços dedicados a esta discussão no processo de formação do pedagogo.

Como elevar em níveis de excelência um curso de Pedagogia? Que qualidade é essa que tanto se espera? Um curso de Pedagogia seria capaz de formar um pedagogo apto a enfrentar os desafios da sociedade contemporânea? São questões que sugerem novas pesquisas, novos aprofundamentos.

Referências

ADORNO, T.W. **Educação e Emancipação**. 2.ed. Trad.: Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

ASSMANN, H. e SUNG, J.M. **Competência e Sensibilidade Solidária**: educar para a esperança. Petrópolis/RJ: Vozes, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** (LDB 9394/96). 7.ed. Brasília, 2023.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Centro de Documentação e Informação Edições Câmara, 2015.

BRASIL. Senado Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. Brasília, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n. 02**. Brasília, 1º de julho de 2015.





Cesar Augusto Eugenio – Universidade de Taubaté
Donizete dos Santos Santana – Universidade de Taubaté

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 1/2006**. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. **Resolução nº. 2 de 12 de maio de 1969**. Estabelece os conteúdos e a duração do Curso de Graduação em Pedagogia.

BOFF, L. **Saber Cuidar**: ética do humano, compaixão pela terra. Petrópolis/RJ: Vozes, 1999.

CARVALHO, M.M.C. de. **A Escola e a República**. São Paulo: Brasiliense, 1989.

CRUZ, G.B. da. **Curso de pedagogia no Brasil**: história e formação com pedagogos primordiais. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

EUGENIO, C.A.; CAPOSTAGNO, C.E.L.; CORREIA, F.G.M.R. Gestão democrático-participativa e equidade no ensino superior: experiências e debates. In: **Latin American Journal of Business Management**. v.14, n.2, jul-dez | 2023. Taubaté, SP, Brasil. ISSN: 2178-4833. p. 117-135.

FICHTNER, B. A Escola Cidadã na perspectiva vygotskiana. In: AZEVEDO, José C. et al. **Utopia e democracia na Educação Cidadã**. Porto Alegre: Editora UFRGS / Secretaria Municipal de Educação, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 6.ed. São Paulo. Paz e Terra, 1997.

GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MARX, K. **O Capital**: crítica da economia política. 7.ed. Trad.: Reginaldo Sant'anna. São Paulo: DIFEL, 1982.

MOREIRA, A.F.B. e CANDAU, V.M. Currículo, Conhecimento e Cultura. In: BEAUCHAMP, J.;





Cesar Augusto Eugenio – Universidade de Taubaté
Donizete dos Santos Santana – Universidade de Taubaté

PAGEL, S.D.; NASCIMENTO, A.R. do. **Indagações sobre currículo**: currículo, conhecimento e cultura. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag3.pdf>. Acesso em: 20 out, 2024.

PATTO, M.H. Políticas atuais de inclusão escolar: reflexão a partir de um recorte conceitual. In: BUENO, J. G. S.; MENDES, G. M. L.; SANTOS, R. A. **Deficiência e escolarização**: novas perspectivas de análise. São Paulo: Junqueira Marins; Brasília: Capes, 2008.

REALE, G. e ANTISERI, D. **História da Filosofia**: São Paulo: Paulus, 2007.

SAVIANI, D. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 3.ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2011.

SILVA, T.T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17.ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2014.

THERRIEN, J. De alguns princípios da pedagogia e os impasses na definição desse campo de saber profissional. In: **XIII ENDIPE**. Recife. Anais. 2006a.

THERRIEN, J. Os saberes da racionalidade pedagógica na sociedade contemporânea. In: **Revista Educativa**, Goiânia, v. 9, n. 1, p. 67-81, jan/jun. 2006b.

Recebido em: 12/04/2024

Aprovado em: 24/06/2024

