



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Faculdade de Educação
Programa de Pós-graduação em Educação

GLÁUCIO RODRIGUES MOTTA

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O CONTEXTO DA
EDUCAÇÃO INCLUSIVA: o Instituto Federal do Espírito Santo
e os fatores atuantes sobre seus espaços formativos

RIO DE JANEIRO

2015

GLÁUCIO RODRIGUES MOTTA

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O CONTEXTO DA
EDUCAÇÃO INCLUSIVA: o Instituto Federal do Espírito Santo
e os fatores atuantes sobre seus espaços formativos**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Mônica Pereira dos Santos

RIO DE JANEIRO

2015

CIP - Catalogação na Publicação

M921f Motta, Gláucio Rodrigues
Formação de professores para o contexto da
educação inclusiva: o Instituto Federal do Espírito
Santo e os fatores atuantes sobre seus espaços
formativos / Gláucio Rodrigues Motta. -- Rio de
Janeiro, 2015.
255 f.

Orientadora: Mônica Pereira dos Santos.
Tese (doutorado) - Universidade Federal do Rio
de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de Pós
Graduação em Educação, 2015.

1. Inclusão em educação. 2. Culturas, políticas
e práticas. 3. Formação de professores. 4. Ciclo
de políticas. 5. Exclusão social. I. Santos, Mônica
Pereira dos, orient. II. Título.



Universidade Federal do Rio de Janeiro

Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

A Tese “**Formação de professores para o contexto da educação inclusiva: o Instituto Federal do Espírito Santo e os fatores atuantes sobre seus espaços formativos**”

Doutorado(a): **Gláucio Rodrigues Motta**

Orientado(a) pelo(a): **Profa.Dra. Mônica Pereira dos Santos**

E aprovada por todos os membros da Banca Examinadora, foi aceita pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e homologada pelo Conselho de Ensino para Graduados e Pesquisa, como requisito parcial à obtenção do título de

DOUTOR EM EDUCAÇÃO

Rio de Janeiro, 28 de maio de 2015.

Banca Examinadora:

Presidente:

Mônica Pereira dos Santos

Profa.Dra. Mônica Pereira dos Santos (UFRJ)

Renato José de Oliveira

Prof.Dr. Renato José de Oliveira (UFRJ)

José Jairo Vieira

Prof.Dr. José Jairo Vieira (UFRJ)

Sandra Cordeiro de Melo

Profa. Dra. Sandra Cordeiro de Melo (UFRRJ)

Allan R. Damasceno

Prof. Dr. Allan Rocha Damasceno (UFRRJ)

DEDICATÓRIA

À primeira mulher de minha vida, minha mãe Rita (in memoriam), pelo acompanhamento por vezes silencioso, mas sempre presente e confiante, da caminhada de cada um de seus filhos. Suas palavras e gestos, mesmo em sua ausência, permanecem animando os momentos mais decisivos de nossas vidas.

AGRADECIMENTO

Com este estudo, encerro mais uma etapa da minha caminhada acadêmica, iniciada em 2003, quando da minha passagem pelo mestrado, onde investiguei a educação em contextos não escolares. Apesar de tratarem de abordagens distintas, dissertação e tese trazem em seu âmago a paixão que me levou a migrar da comunicação social para os temas educacionais.

Nesta tese, ocupo-me da identificação e compreensão dos fenômenos atuantes sobre os novos espaços de formação de professores, que vêm sendo implementados nos recém-criados Institutos Federais de Educação, os IFs, e como seus professores-formadores percebem esses fenômenos sobre suas práticas pedagógicas. Dimensões culturais, políticas e práticas que compõem esses fenômenos são prospectadas em nossa ação epistemológica, assim como buscamos perceber como políticas educacionais são materializadas no contexto da prática e como nossos professores-formadores recontextualizam os discursos presentes nos textos políticos.

Somar esforços aos estudos que vêm sendo encampados na compreensão dos efeitos e dinâmicas advindos da matriz governamental de formação de professores hoje no Brasil foi a forma que encontramos para contribuir com a sociedade na qual vivemos e enriquecer minha própria visão de mundo enquanto pedagogo do Instituto Federal do Espírito Santo (IFES). Dediquei-me, nesta pesquisa, a investigar tais questões, a partir de um olhar sobre as evidências levantadas em dois *campi* do IFES, propondo uma análise de conteúdo desses dois casos.

Os resultados estão nesta Tese de Doutorado, que ora apresento. Não teria sido possível realizá-la sem o apoio dos professores-formadores que atuam nos cursos de licenciatura em Matemática, do *campus* Cachoeiro de Itapemirim, e do curso de Letras-Português, do *campus* Vitória, além de seus coordenadores de curso, seus diretores de pesquisa e os diretores-gerais, que prontamente atenderam minha solicitação de pesquisa.

Meu sincero reconhecimento à Mônica Pereira dos Santos, minha orientadora e amiga, que soube temperar os sentidos das palavras *rigor* e *compreensão*, sem as quais haveria um caminho, mas não um caminhante. Sua orientação inventiva e criteriosa, aliada à alegria e ao respeito com que sempre conduziu nossas interlocuções, foi absolutamente fundamental em todo o processo de pesquisa, elaboração da análise e redação final do texto. À Mônica, um agradecimento muito especial e meu imenso carinho. Do exército de três soldados, um combateu até o final...

Em especial agradecimento, à amiga Solange, o “Sol” que iluminou a caminhada. Amiga dos momentos de vazio pela solidão na gigantesca Rio de Janeiro. Toda a minha admiração e carinho pela generosidade com que me acolheu.

À professora Libania Xavier, pela chegada num momento de incertezas e por ter percebido minhas fraquezas e potencialidades, sabendo as drágeas a administrar... Minha admiração pela singeleza e força com que amalgama conhecimento e afeto.

Ao professor Renato José, que me permitiu ampliar a visão sobre o discurso para além do que apreendi na comunicação social, e por suas preciosas e criativas anotações em nossas qualificações.

Aos professores José Jairo Vieira, Sandra Cordeiro de Melo e Allan Rocha Damasceno, companheiros recentes, por terem compartilhado comigo, em nossa Banca, suas experiências construídas em anos de academia; e aos professores José Cláudio Sooma Silva e Andréa Lopes da Costa Vieira, pela constante disposição em servir.

O convívio com os professores, colegas e funcionários do Programa de Pós-graduação em Educação da UFRJ foi-me extremamente gratificante e estimulador, de modo especial porque, no mesmo tempo em que amadureciam o projeto da pesquisa e as descobertas teóricas, tive o privilégio de questionar continuamente minhas ideias com pessoas que se fizeram bem mais do que colegas ou professores. Refiro-me aos companheiros de reuniões 'lapeadeanas', marcadamente, Silvilene, Evanir, Emília Naura, Elisa Maçãs e Claudio Aroldo, cujo companheirismo e afeto tornaram-se para mim indispensáveis. E aos colegas Ana Celi Pimentel e Paulinho Melgaço, incansáveis combatentes em favor da ética e contra todo tipo de preconceito. Agradeço, mesmo sem nomeá-los individualmente, aos demais colegas e professores do Programa e da Faculdade de Educação, pelas trocas intelectuais e afetivas nesses quatro anos.

Em deferência mais que especial, ao meu pai Valdemir ("Mizoca"), pelos inúmeros ensinamentos, mesmo em sua simplicidade, e por nunca ter deixado de estar presente em nossas vidas.

Registro aqui, da mesma forma, minha gratidão à Rosemary, ao Wendel e ao Douglas, meus irmãos, pelo estímulo constante, por seu entusiasmo e pelo apoio irrestrito diante desses quatro anos de ausências.

À Clara, minha afilhada, pelos quatro anos de brincadeiras adiadas.

E, finalmente, um agradecimento especialíssimo a duas das três mulheres da minha vida: minha esposa Penha e minha filha Ana Gláucia, que souberam cultivar a esperança diante das minhas ausências e distanciamentos, resistindo às noites frias e à casa quase vazia... Suas palavras de apoio impulsionaram-me a caminhada, transbordaram minh'alma e iluminaram o ponto de chegada... Obrigado por existirem!

Abril de 2015.

Desta maneira, o cerco se fecha. Do branco ovo do pelicano sai um pelicano que põe outro ovo, também branco e fechado, fonte de uma infinita corrente de pelicanos e de ovos, se ninguém intervém e os frita.

Sim; mas de onde sai este alguém? “No mundo há outros entes diferentes dos pelicanos e de seus ovos”.

(In: Pierre Bourdieu e Jean Claude Passeron. *A reprodução*, 1970)

RESUMO

MOTTA, Gláucio Rodrigues. **Formação de professores para o contexto da educação inclusiva**: o Instituto Federal do Espírito Santo e os fatores atuantes sobre seus espaços formativos. 2015. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

Esta tese objetiva identificar, por meio de um estudo de casos múltiplos, dimensões políticas, culturais e de práticas presentes nos espaços de formação inicial de professores de dois *campi* do Instituto Federal do Espírito Santo (IF), buscando compreender as influências que estas dimensões podem apresentar sobre o trabalho de formação do licenciando para sua atuação em contextos da educação inclusiva e da diversidade. De forma genérica, pretende também identificar possíveis influências da expansão acelerada da oferta de cursos de licenciatura nos IFs sobre estas dimensões. Em outras palavras, a tese propõe prospectar em que medida o Instituto Federal do Espírito Santo enquanto novo agente da política federal de formação inicial de professores atende aos preceitos dos documentos legais que preveem uma formação docente voltada para a atuação junto aos temas da inclusão/exclusão em educação. Como foco da pesquisa, foram tomados os espaços de formação inicial de professores do curso de licenciatura em Matemática, do *campus* Cachoeiro de Itapemirim, e do curso de licenciatura em Letras-Português, do *campus* Vitória, e como mediações empíricas a análise de *corpus* documental que concebe e organiza esses espaços de formação e a aplicação de questionário semiestruturado junto aos professores-formadores que atuam nestes *campi*. A hipótese de trabalho para este estudo defende a ideia de que, enquanto *loci* de formação de professores, os IFs apresentam dimensões políticas, culturais e de práticas pouco favoráveis a uma formação para a perspectiva inclusiva, ou seja, pouco se avança nas formações realizadas nestes *loci* em relação aos principais entraves já identificados por outros estudos na formação para a inclusão em cursos superiores no Brasil. Ao final, o estudo apontou inferências que corroboram esta hipótese.

Palavras-chave: inclusão em educação; culturas, políticas e práticas; formação de professores; ciclo de políticas; exclusão social.

ABSTRACT

MOTTA, Gláucio Rodrigues. **Teacher training for the context of inclusive education: the Federal Institute of the Espírito Santo and acting factors on their formative spaces.** 2015. Thesis (Doctorate in Education). School of Education, Federal University of Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

This thesis aims to identify, through a multiple case study, dimensions political, cultural and present practices in initial training spaces of two campuses teachers of the Federal Institute of the Espírito Santo (IF), in order to understand the influences that these dimensions may have on the job training of licensing for his performance in contexts of inclusive education and diversity. Generically, also intends to identify possible influences of accelerated expansion of the supply of undergraduate courses in IFs on these dimensions. In other words, the thesis proposes to investigate the extent to which the Federal Institute of the Espírito Santo as a new agent of the federal policy of initial teacher training meets the precepts of legal documents that provide teacher education in to the action with the themes of inclusion / exclusion in education. Focus of the research, the initial formation of spaces of undergraduate faculty members were taken in mathematics, *campus* Cachoeiro de Itapemirim, and the degree course in Literature-Portuguese, *campus* Vitória, and as empirical mediations documentary corpus analysis that designs and organizes these training spaces and semi-structured questionnaire with teachers-trainers who work in these campuses. The working hypothesis for this study supports the idea that while loci of teacher training, the IFs have political, cultural and unfavorable practices to training for inclusive perspective, that is, little is advances in training made these loci for the main barriers already identified by other studies in training for inclusion in higher education in Brasil. Finally, the study found inferences that support this hypothesis.

Keywords: inclusion in education; cultures, policies and practices; teacher training; policy cycle; social exclusion.

RÉSUMÉ

MOTTA, Gláucio Rodrigues. **La formation des enseignants dans le contexte de l'éducation inclusive**: l'Institut fédéral de l'Esprit Saint et de facteurs agissant en leur espaces de formation. 2015. Thèse (doctorat en éducation). Faculté d'éducation, Université Fédérale de Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

Cette thèse vise à identifier, à travers une étude de cas multiples, dimensions pratiques politiques, culturelles et présentes dans des espaces de formation initiale de deux campus enseignants de l'Institut Fédéral de l'Esprit Saint (IF), afin de comprendre les influences que ces dimensions peuvent avoir sur la la formation professionnelle des licences pour sa performance dans des contextes de l'éducation et de la diversité inclusive. Générique, a également l'intention d'identifier d'éventuelles influences de l'expansion accélérée de l'offre de cours de premier cycle en IF sur ces dimensions. En d'autres termes, la thèse propose d'étudier la mesure dans laquelle l'Institut Fédéral de l'Esprit Saint comme un nouvel agent de la politique fédérale de la formation initiale des enseignants répond aux préceptes de documents juridiques qui fournissent la formation des enseignants à l'action avec les thèmes de l'inclusion / exclusion dans l'éducation. Objet de la recherche, la formation initiale des espaces de membres du corps professoral de premier cycle ont été prises en mathématiques, *campus* Cachoeiro de Itapemirim, et le cours de diplôme en littérature portugaise, *campus* Vitória, et que l'analyse des médiations empiriques documentaire corpus qui conçoit et organise ces espaces de formation et questionnaire semi-structuré avec les enseignants-formateurs qui travaillent dans ces campus. L'hypothèse de travail pour cette étude soutient l'idée que tout loci de la formation des enseignants, les institutions financières ont des pratiques politiques, culturelles et défavorables à la formation pour la perspective inclusive, ce est peu de progrès en matière de formation est fait ces loci pour les principaux obstacles déjà identifiés par d'autres études en formation pour l'inclusion dans l'enseignement supérieur au Brésil. Enfin, l'étude a révélé des conclusions qui soutiennent cette hypothèse.

Mots-clés: inclusion dans l'éducation; cultures, politiques et pratiques; la formation des enseignants; cycle de politiques; exclusion sociale.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	–	Evolução da graduação IFES (2008-2013)	39
Quadro 1	–	Categorização dos textos científicos por temática (2009-2013)	42
Figura 2	–	Contextos do ciclo de políticas	55
Quadro 2	–	Relação fonte de evidência x objetivos específicos do estudo	143
Quadro 3	–	Categorização dos dados	144
Quadro 4	–	Estruturação do Questionário	146
Quadro 5	–	Tipificação do corpus documental	193
Quadro 6	–	Questões e objetivos de análise do corpus documental	193

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	–	Evolução da contratação docente IFES (2008-2013).....	38
Tabela 2	–	Levantamento da literatura acadêmica (2009 a 2013)	41
Tabela 3	–	Distribuição dos respondentes pela variável sexo.....	147
Tabela 4	–	Distribuição dos respondentes pela variável idade	147
Tabela 5	–	Distribuição dos respondentes pela variável vínculo funcional.....	148
Tabela 6	–	Distribuição dos respondentes pela variável formação acadêmica.....	149
Tabela 7	–	Distribuição dos respondentes pela variável número de disciplinas lecionadas	149
Tabela 8	–	Distribuição dos respondentes pela variável relação disciplina x área de formação	150
Tabela 9	–	Distribuição dos respondentes pela variável tempo de experiência na docência	151
Tabela 10	–	Distribuição de dados do Questionário por categorias	154
Tabela 11	–	Relação formação acadêmica x reflexões acerca da inclusão/exclusão..	165
Tabela 12	–	Contato com situações de inclusão/exclusão na atuação docente.....	166
Tabela 13	–	Garantia da inclusão e do acolhimento à diversidade como direito.....	169
Tabela 14	–	Abordagem dos temas inclusão/exclusão e diversidade na prática docente	169
Tabela 15	–	Participação docente nas decisões político-pedagógicas da escola.....	171
Tabela 16	–	Promoção de discussão conjunta sobre a temática da inclusão e a diversidade	174
Tabela 17	–	Políticas de formação continuada sobre inclusão e diversidade em educação	176
Tabela 18	–	Influência das políticas educacionais sobre os cursos de licenciatura ...	179
Tabela 19	–	Interesse do licenciando sobre os temas inclusão e diversidade em educação	182
Tabela 20	–	Ampliação das questões da inclusão pelas políticas	182
Tabela 21	–	Adoção da inclusão e a diversidade como princípios	185
Tabela 22	–	Distribuição dos respondentes por participação na questão.....	188
Tabela 23	–	Categorização do corpus documental	196

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CEFETES	Centro Federal de Educação Tecnológica do Espírito Santo
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CF	Constituição Federal do Brasil
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONEP	Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
EAD	Ensino à Distância
EAF	Escolas Agrícolas Federais
EPT	Educação Profissional Técnica
ERIC	Education Resources Information Centre
ETEF	Escolas Técnicas Federais
FIC	Formação Inicial e Continuada
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
FMI	Fundo Monetário Internacional
IF	Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LaPEADE	Laboratório de Pesquisas, Estudos e Apoio à Participação e à Diversidade em Educação
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PARFOR	Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PPC	Projeto Político-pedagógico de Curso
PPP	Projeto Político Pedagógico
PRODOCÊNCIA	Programa de Consolidação das Licenciaturas
PROEJA	Programa Nacional de Integração Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PROUNI	Programa Universidade para Todos
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
RFEPCT	Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
RMGV	Região Metropolitana da Grande Vitória
SCIELO	Scientific Electronic Library
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
TAM	Termo de Acordo de Metas e Compromissos
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UNILINHARES	Faculdade de Ciências Aplicadas Sagrado Coração
USP	Universidade de São Paulo

LISTA DE ANEXOS E APÊNDICES

ANEXO A	– Carta de Apresentação ao campus Cachoeiro de Itapemirim	244
ANEXO B	– Carta de Apresentação ao campus Vitória	265
APÊNDICE A	– Formulário de Validação de Instrumento de Pesquisa	246
APÊNDICE B	– Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)	248
APÊNDICE C	– Questionário Semiestruturado de Pesquisa	249
ANEXO C	– Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)	253

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
 CAPÍTULO 1	
O INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UM TEMA PARA REFLEXÃO	24
1.1 Justificativa	29
1.1.1 Contexto	29
1.1.2 Cenário atual	37
1.2 Objetivos do estudo	48
 CAPÍTULO 2	
REFERENCIAL ANALÍTICO	50
2.1 Dimensões políticas, culturais e práticas da inclusão em educação	50
2.2 Abordagem do ciclo de políticas	54
 CAPÍTULO 3	
DELINEAMENTO METODOLÓGICO DO ESTUDO	58
3.1 Referencial teórico e conceitual da metodologia	58
3.1.1 Natureza e pressupostos do modelo epistemológico	59
3.1.2 Validade do constructo e confiabilidade dos procedimentos	64
3.2. Desenvolvimento do protocolo do estudo de caso	68
3.2.1 Concepção e planejamento	68
3.2.2 Definição dos casos, da unidade de análise e das subunidades incorporadas	69
3.2.3 Contextos do estudo: lugares, sujeitos e suas caracterizações	72
3.3 Protocolo da coleta de dados	74
3.3.1 Planejamento, coleta e análise prévia dos dados	74
3.4 Protocolo da análise de dados	82
3.4.1 O método análise de conteúdo	82
3.4.2 Triangulação de evidências	87
3.4.3 Limitações e considerações éticas	88

CAPÍTULO 4

ESTADO, EDUCAÇÃO E EXCLUSÃO EM PERSPECTIVA HISTÓRICA	90
4.1 Democracia burguesa e exclusão pela homogeneização	91
4.2 Escola moderna meritocrática e exclusão pela inaptidão	99
4.3 Escola e crise do trabalho no modelo neoliberal: a exclusão latente	107
4.4 As questões da diferença e da diversidade	112

CAPÍTULO 5

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL EM PERSPECTIVA HISTÓRICA: OS ESPAÇOS FORMATIVOS NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS	115
5.1 Expansão das escolas normais e organização dos institutos de educação: as experiências iniciais de formação docente no Brasil.....	116
5.2 Primeiras formações docentes em nível universitário: a criação dos cursos de licenciatura e de Pedagogia	128
5.3 Enfraquecimento dos institutos de educação, crise do modelo normal de curso e implantação da Habilitação Específica de Magistério	132
5.4 Novos espaços de formação docente: a criação das escolas normais superiores e dos institutos superiores de educação	136

CAPÍTULO 6

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS	143
6.1 Análise dos questionários	145
6.2 Análise do <i>corpus</i> documental	193
6.3 Dimensões culturais, políticas e práticas atuantes sobre os espaços formativos do IFES – triangulação de evidências	216

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	230
----------------------------------	------------

REFERÊNCIAS	234
--------------------------	------------

ANEXOS E APÊNDICES.....	243
--------------------------------	------------

INTRODUÇÃO

Esta tese objetiva identificar dimensões políticas, culturais e de práticas presentes nos espaços de formação inicial de professores de dois *campi* do Instituto Federal do Espírito Santo (IFES), buscando compreender as influências que estas dimensões podem apresentar sobre o trabalho de formação do licenciando para sua atuação em contextos da educação inclusiva e da diversidade. De forma genérica, pretende também identificar possíveis influências da expansão acelerada da oferta de cursos de licenciatura nos Institutos Federais (IF) sobre estas dimensões. Em outras palavras, a tese propõe prospectar em que medida o Instituto Federal do Espírito Santo enquanto novo agente da política federal de formação inicial de professores atende aos preceitos dos documentos legais que preveem uma formação docente voltada para a atuação junto aos temas da inclusão/exclusão em educação. Para esta prospecção, buscam-se as percepções dos professores-formadores e a análise de *corpus* documental que concebem e organizam esses espaços de formação. Como foco da pesquisa, são tomados os espaços de formação inicial de professores do curso de licenciatura em Matemática, do *campus* Cachoeiro de Itapemirim, e do curso de licenciatura em Letras-Português, do *campus* Vitória, e como mediações empíricas a análise documental e a aplicação de questionário semiestruturado junto aos professores-formadores que atuam nestes dois cursos.

A noção de inclusão em educação aqui adotada vai além da ideia de inclusão de pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, encontrando-se no campo de definição da ideia de inclusão da diversidade. Neste sentido, implica uma concepção mais abrangente, que extrapola o âmbito do apoio especializado e compreende a construção de culturas, o desenvolvimento de políticas e a orquestração de práticas inclusivas, como concebem Booth & Ainscow (1981; 2011) e Santos (2003; 2010; 2013). Na concepção adotada por Santos (2013, p.15),

[...] inclusão não se resume a técnica (embora não a despreze): necessita de ampla reflexão e análise crítica das situações excludentes, o que, por sua vez, requer atitudes e fundamentações emancipatórias, morais e éticas, que muitas vezes independem (embora, como dito, não prescindam) dos saberes técnicos.

Nessa perspectiva, a concepção de inclusão em educação toma como princípio a ideia de que igualdade democrática não deve passar pela igualdade de serviços oferecidos, nem por um viés puramente técnico, mas que estes serviços teriam que ser individualizados, considerando as

particularidades de cada sujeito. Significa filiar-se a uma noção de políticas para a diversidade tendo em vista a equidade, em contraposição a políticas que buscam a igualdade por meio da oportunidade. Ou seja, inclusão em educação pela concepção desta autora não se refere unicamente a grupos especificamente constituídos nas sociedades, por exemplo, como os grupos de pessoas com deficiências, mas sim, “[...] à luta em prol da defesa de todo e qualquer indivíduo ou grupo em risco, ou em situação de exclusão” (*ibidem*). É esta concepção heterogênea de inclusão (poderíamos dizer inclusões) que exigirá políticas que concebam o indivíduo a partir das suas particularidades e necessidades individuais.

Em síntese, e partindo dessas concepções, poderíamos afirmar que a inclusão é toda forma de luta contra as exclusões: de fato ou virtuais. A questão da inclusão em educação, a partir desse viés, portanto, comporta outras dimensões para além do atendimento técnico centrado nas especificidades da limitação corporal ou mental do aluno. Implica no reconhecimento da igualdade de valores e de direitos entre seres humanos, e nas consequentes tomadas de atitudes e de decisões, em todos os níveis, que desenvolvam culturas, políticas e práticas que reflitam uma coerência entre o que se diz e o que se faz (BOOTH, 1981; BOOTH ET AL, 2011; SANTOS 2013).

A escolha da formação inicial de professores nos novos *loci* de formação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo como foco de análise deveu-se a uma série de aspectos. Em primeiro lugar, consideramos que a política governamental de formação inicial de professores no Brasil vem se constituindo, desde a reforma educacional de 1996¹, a partir de uma matriz de ampliação dos espaços de formação, principalmente, caracterizada pela oferta de vagas por meio do ensino à distância e por vagas financiadas² pelo Governo Federal em instituições educacionais privadas de ensino superior. Ao

¹ Consubstanciada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBen nº 9.394/1996), a reforma educacional de 1996 foi delineada, marcadamente, por instrumentos legais editados no Governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995 a 2003), em complementação à orientação neoliberal vigente no país. Essas novas orientações expressavam princípios como expansão, flexibilidade, diversificação, avaliação e modernização, determinando diretrizes para estabelecimento de um espectro diversificado de instituições para atenderem distintas funções e demandas, além da expansão qualitativa pela qual a importância do setor privado seja ressaltada; maior autonomia para instituições não universitárias; avaliação curricular permanente; expansão de vagas para cursos noturnos nas instituições públicas; estabelecimento de um sistema ampliado de avaliação dentre outros (SAVIANI, 2004, 2009; MICHELS, 2004, 2006).

² Por “vagas financiadas”, referimo-nos às vagas disponibilizadas com recursos públicos federais em instituições privadas de ensino superior por meio de dois programas: o Prouni (Programa Universidade para Todos), que concede bolsas de estudo integrais e parciais (50%), em cursos de graduação e sequenciais de formação específica; e o FIES (Fundo de Financiamento Estudantil), destinado a financiar a graduação de estudantes que tenham avaliação positiva nos processos conduzidos pelo Ministério da Educação.

inserir-se nesse projeto de ampliação dos espaços de formação, os Institutos Federais passam a compor um projeto cujas estratégias (ensino à distância e aquisição de vagas privadas) têm sido alvo de constantes questionamentos quanto à qualidade dessa formação (FREITAS, 2007; GATTI, 2009; CARVALHO, 2013).

Em segundo lugar, esse projeto de ampliação dos espaços de formação passou a contar com os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia a partir de 2008 efetivamente, portanto, gerando-se a necessidade de compreender como essa instituição está colocada nesse projeto maior, e como aspectos advindos desse projeto se efetivam na prática cotidiana do Instituto e na formação inicial de professores. Tomando a sua história, é interessante notar que a rede federal de educação técnica profissionalizante no Brasil registrou experiências de formação de professores, contudo, emergenciais e paliativas³ na maioria das vezes.

Em terceiro lugar, porque os Institutos Federais passaram a atuar sobre uma oferta educacional que já é realizada pelas universidades federais, e o fazem a partir da concepção prevista em seu estatuto de autonomia administrativa e a exigência de cumprimento do tripé ensino, marcadamente, a formação docente, pesquisa e extensão, e com fins semelhantes ao da universidade, porém, a partir de políticas remuneratórias⁴ dos servidores e investimentos em estrutura desiguais.

Em quarto lugar, ao compor o projeto de ampliação dos espaços de formação docente num contexto histórico em que o princípio da “educação para todos” tornou-se fundamental na construção de uma sociedade efetivamente democrática, os Institutos Federais devem proporcionar condições adequadas para que os cursos de licenciatura possam desenvolver suas atribuições sociais e regimentais, formando professores numa perspectiva para a inclusão,

³ Segundo MARTINS (2011, p. 35), as primeiras experiências de formação docente nas escolas técnicas surgem com a necessidade de regularizar a situação dos então professores do ensino técnico, que em quase sua maioria atuavam sem a devida formação pedagógica. A preocupação do Governo federal com esse contexto levou à criação da Fundação Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para Formação Profissional (CENAFOR), em 1969, com o Decreto-lei nº 655, responsável por organizar as estratégias de formação superior de professores para o ensino técnico. Assim, já em 1970, em “caráter emergencial”, a Portaria Ministerial nº 339 de 1970 criava os cursos denominados Esquema I e Esquema II, destinados aos que tivessem diploma de ensino superior, sujeitos à complementação pedagógica, e aos que tivessem diploma de técnico industrial de nível médio. Essa estratégia, no entanto, segundo Martins (*idem*) não trouxe os resultados esperados.

⁴ Para exemplificar, o salário médio de um professor do Instituto Federal do Espírito Santo que atua nos cursos de licenciatura é 20,53% menor que o salário médio do professor-formador da Universidade Federal do Espírito Santo. Essa diferença poderia aproximar-se dos 150% se comparado aos salários pagos aos professores-formadores da Universidade de Brasília (UNB). (Fonte: Portal da Transparência. In: <http://www.portaltransparencia.gov.br/>. Acesso em 10 de fevereiro de 2015).

marcadamente, diante dos esforços governamentais que buscam equacionar o problema do *déficit* de professores⁵ que vem afetando a educação básica brasileiras nos últimos dez anos.

Por fim, o interesse em focar a formação de professores no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, partiu da nossa experiência pessoal como pedagogo do *campus* Cariacica do IFES, o que desde 2008 nos possibilitou acompanhar de perto as profundas modificações porque passam os Institutos, e como esses espaços têm sido organizados para contribuir com a formação inicial de professores para a educação básica.

Com base nesses aspectos, partimos do pressuposto de que, ao inserir os Institutos Federais na matriz de ampliação dos espaços de formação docente, e aditando em seu discurso formar o professor para a Educação Básica numa perspectiva “comprometida com a inclusão social” (BRASIL, 2008a), as políticas federais de educação acabam caminhando em sentido contrário, não possibilitando efetivamente as condições ideais para que essa formação para a perspectiva da inclusão e da diversidade em educação ocorra. Pressupõe-se ainda que esse entreve se daria pela expansão acentuada que a rede federal de educação técnica vem experimentando desde a sua criação a partir do final de 2008, o que passou a exigir dos Institutos a oferta de licenciaturas sem que os IFs estivessem preparados para essa tarefa, tanto em relação à estrutura física e material, quanto em relação à preparação dos seus professores-formadores para um trabalho docente voltado à formação dos licenciandos para atuarem numa perspectiva inclusiva.

A hipótese de trabalho para este estudo defende a ideia de que, enquanto *loci* de formação de professores, os IFs apresentam dimensões políticas, culturais e de práticas pouco favoráveis a uma formação para a perspectiva inclusiva, ou seja, pouco se avança nas formações realizadas nestes *loci* em relação aos principais entraves já identificados por outros estudos na formação para a inclusão em cursos superiores no Brasil.

Ao propalar um rompimento com a visão instrumental com que a educação brasileira se delineou em sua história, o Estado parece não objetivar esse rompimento na prática, gerando inclusões no macro, por meio do aumento da oferta de vagas e a interiorização da rede, porém, gerando exclusões no micro, ao permitir que Institutos sejam abertos em condições

⁵ Em relatório de 2007, o Conselho Nacional de Educação (CNE) estimou a demanda por docentes no Ensino Fundamental e Médio no Brasil em 272.327 profissionais, destacadamente, para as áreas de Química, Física, Matemática e Biologia (In: BRASIL. MEC/CEB/CNE. **Relatório** - Escassez de professores do Ensino Médio: propostas estruturais e emergenciais. Brasília: MEC/CEB/CNE, 2007).

mínimas estruturais. A experiência cotidiana em vários Institutos, marcadamente nas unidades afastadas dos grandes centros urbanos, vem registrando a falta de bibliotecas e/ou laboratórios; salas de aula inadequadas para a relação espaço/quantidade de alunos; número reduzido de docentes e/ou técnicos administrativos; e cursos de licenciatura em funcionamento com parte dos seus professores atuando sem a habilitação para o magistério. Desse modo, o Estado parece perverter os próprios preceitos de que “[...] a educação precisa estar vinculada aos objetivos estratégicos de um projeto que busque, não apenas a inclusão nessa sociedade desigual, mas a construção de uma nova sociedade fundada na igualdade política, econômica e social [...]” (BRASIL, 2008b, p. 22). Tem-se, portanto, um discurso que insiste em não se legitimar na prática.

Assim, a questão que nos leva a delinear esse estudo é “se os espaços dos cursos de licenciatura do Instituto Federal do Espírito Santo propugnam e efetivam um trabalho de formação de professores para atuarem no contexto da educação inclusiva e da diversidade em educação”, considerando que a criação e a oferta de cursos de formação docente nos Institutos Federais vêm passando por um crescimento acentuado nos últimos cinco anos, em consonância com as reformulações advindas da expansão acelerada da Rede Federal de Educação Técnica e Tecnológica. Por isso, o objetivo é identificar dimensões políticas, culturais e de práticas presentes nesses espaços de formação, buscando compreender as influências que estas dimensões podem apresentar sobre este trabalho de formação do licenciando. Acreditamos que a compreensão sobre essas influências pode ser alcançada a partir de duas fontes de evidências: a) o *corpus* documental, que busca analisar os textos legais que concebem e organizam esses espaços enquanto espaços de formação; e b) o questionário, que intenta perceber a experiencição dos professores-formadores com os aspectos (as três dimensões) presentes nestes espaços.

Por fim, importa registrar duas limitações sobre este estudo. Na primeira, afirmamos que não é propósito verificar empiricamente se a formação dos licenciandos para atuarem numa perspectiva inclusiva está ou não obtendo êxito. Outras investigações poderão avançar nessa direção. Propomos, sim, apenas identificar e compreender se esse *lócus* contempla essa formação. Desse modo, para efetivarmos nossa análise, serão utilizados dois conceitos que, acreditamos, podem abranger a compreensão sobre o tema: (a) as dimensões de *cultura, políticas e práticas de inclusão em educação*, como proposto por Booth & Ainscow (*op. cit.*) e Santos (*op. cit.*); e (b) indicações da abordagem do *ciclo de políticas*, como proposto por Ball (1992; 1994).

Na segunda limitação, pontuamos que, ao escolhermos a formação inicial de professores presencial ofertada pelo IFES como objeto de análise, optamos por limitar as discussões somente a esta modalidade (presencial), já que os cursos de licenciatura na modalidade EAD (ensino à distância), atualmente, também são ofertados pelo Instituto, em sua maior parte, por meio da Universidade Aberta do Brasil (UAB)⁶. A inclusão da EAD nesse estudo ampliaria consideravelmente os esforços para compreender a formação no IFES e exigiria a adoção de outros conjuntos teóricos e conceituais – assim, sugerimos que a formação de professores no IFES por meio do ensino à distância seja alvo de futuros estudos, principalmente, para se compreender como esses cursos preveem a questão da formação para a inclusão e a diversidade por meio de uma formação não presencial, e quais efeitos esse “distanciamento” espacial entre professor e aluno pode causar sobre esta formação.

Assim, o presente trabalho de investigação, cujo tema visa identificar e compreender as dimensões atuantes sobre o trabalho de formação do licenciando, divide-se em cinco capítulos, tratando em cada um deles diferentes aspectos de acordo com as finalidades estabelecidas para o estudo. No primeiro capítulo, descrevemos as apreensões e os caminhos que nos levaram a propor o estudo, apresentando e contextualizando sua temática, e descrevendo os principais fatores que justificam a sua realização. Apresentamos ainda a síntese de um levantamento realizado nos principais repositórios de textos científicos (Education Resources Information Centre; Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior; e Scientific Electronic Library Online), por meio do quais pudéssemos situar nossa proposta de estudo no conjunto maior das produções acadêmicas dos últimos sete anos, que tratassem da temática que propomos. Complementam este capítulo, os objetivos e a questão de pesquisa.

O segundo capítulo destina-se à apresentação do referencial teórico que embasa a tese e dá suporte à análise dos dados, perpassando as dimensões culturais, políticas e práticas de inclusão/exclusão em educação; e por fim, delineando o ciclo de política, como analítica da intersecção entre a influência, o texto e o contexto dos discursos das políticas educacionais.

⁶ O Sistema Universidade Aberta do Brasil foi instituído pelo Decreto 5.800, de 8 de junho de 2006, para “[...] o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País” (Art. 1º). A UAB é um sistema integrado por instituições públicas de ensino superior federais, estaduais e municipais. Apesar de atender ao público em geral, a prioridade

No terceiro capítulo são descritos os fundamentos teóricos e metodológicos do estudo, descrevendo os pontos que consideramos importantes para que o leitor compreenda como objetivamos a questão de pesquisa por meio da estratégia metodológica. Apontamos ainda quem são os sujeitos do estudo, seus lugares e os contextos nos quais suas práticas pedagógicas se situam. Descrevemos também as fontes de evidências utilizadas no levantamento e análise dos dados e que contribuem para a compreensão dos fenômenos envolvidos no contexto da pesquisa. E, por fim, as questões éticas que acompanham nossas ações epistemológicas.

No quarto capítulo intentamos traçar uma linha histórica da relação Estado, educação e exclusão, buscando apontar como a educação escolarizada, a partir do século 18, desenvolve-se atrelada a conceitos de igualdade, contudo criando mecanismos que, na prática, foram geradores de desigualdades na educação. Pretendemos também mostrar como a escola vai se moldando, amalgamada aos projetos das classes hegemônicas, como aparelho de reprodução das culturas dessas classes e da manutenção das relações de poder.

No quinto capítulo empenhamo-nos em evidenciar que os espaços de formação de professores no Brasil seguiram em sua trajetória histórica sem maiores preocupações com a questão da formação docente para uma perspectiva inclusiva. Mostramos que, apesar dos progressivos avanços alcançados na formação do professor, seu preparo esteve voltado quase sempre para um atendimento de natureza normalizadora e homogeneizadora. Vimos que mesmo que os movimentos de luta pela renovação da educação brasileira e outras manifestações tenham conseguido inserir na escola dimensões de caráter humanizador e inclusivo, prevaleceu o modelo tradicional de ensino. Observamos também que esse modelo, porém, sofre atualmente fortes tensões por parte dos movimentos populares pela inclusão em educação.

No sexto capítulo, buscamos explorar analiticamente os dados levantados por meio dos questionário e do *corpus* documental, realizando diálogos entre esses dados e conjunto teóricos apresentando no Capítulo 3, agregando ainda outros autores a esta análise. Realizamos ainda neste capítulo uma triangulação entre as análises das fontes de evidências. Por fim, encerramos a nossa compreensão do estudo, apontando algumas considerações finais.

do UAB são os professores que já atuam na educação básica tanto para a elevação de escolaridade, como para a formação continuada e a segunda graduação na área da docência.

CAPÍTULO 1

O INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UM TEMA PARA REFLEXÃO

Em determinados momentos de nossas vidas, chegamos à conclusão de que somos escolhidos pelo campo profissional em que iremos atuar, em vez de o escolhermos. Assim foi conosco. Após pouco mais de 20 anos, atuando na área da Comunicação Social e com carreira consolidada na radiodifusão e no jornalismo, retornamos aos bancos universitários para cursar Pedagogia. Acreditem: apaixonamo-nos pela Educação. Mas não essas “paixonites agudas”, passageiras, efêmeras. Foi amor de verdade. Com direito a devaneios, sonhos, dores... Não busque, o leitor, razão para esta mudança. Como nos ensinou o poeta Renato Russo: “[...] *Quem um dia irá dizer que existe razão nas coisas feitas pelo coração?*” Por outro lado, “[...] *quem irá dizer que não existe?*” Pois foi assim. Após uma experiência como educador voluntário em um projeto de alfabetização de jovens e adultos, em 1998, que a educação passou a fazer parte da nossa caminhada. Em 2003, para surpresa de muitos, abrimos mão da subeditoria de um jornal de grande circulação para ingressar no mestrado em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, sobrevivendo por dois longos anos com recursos advindos de uma bolsa de pesquisa. Esta foi sem dúvida a fase do “um amor e uma cabana” da nossa relação com a educação.

O mestrado em Educação Especial foi, com efeito, um divisor de águas. Pela primeira vez, via-nos diante de uma área com potencial para nos antecipar aos problemas sociais e humanos que marcaram nossa caminhada na Comunicação. Anteciparmo-nos aos problemas das exclusões, antes que estas se tornassem fatos jornalísticos, levou-nos a experimentar novas significações, novas possibilidades de intervenções sobre a realidade social. Durante dois anos, o mestrado permitiu-nos o contato acadêmico de forma aprofundada com discussões que, pelas mídias, eram tratadas de forma superficial e/ou quase sempre equivocadamente. A Educação Especial abriu-nos ainda mais ao contato com a diversidade humana, mas colocou-nos diante de novos dilemas, dentre os quais a questão da exclusão\inclusão educacional, que mesmo na escola – lugar de esperança, como defendia Paulo Freire⁷ – era tomada como um

⁷ Para Paulo Freire, a escola deveria ensinar para a esperança como dimensão da luta contra a opressão e as desigualdades. Para ele, “[...] a esperança sem a luta é ingenuidade e a luta sem a esperança é 'frívola ilusão'”.

entreve à rotina político-pedagógica e ao cotidiano institucional. A esperança depositada por muitas famílias na escola não parecia ser a mesma que a escola depositava naqueles que buscavam a inclusão. Esta realidade levou-nos a acreditar que os problemas da educação não estavam apenas em escolas mal aparelhadas, desvios de verbas públicas da educação, violência na escola e em seu entorno, dentre vários outros – como cotidianamente denunciávamos pelos meios jornalísticos –, mas em dimensões mais profundas e arraigadas, como em políticas internas de participação decisória restrita, em culturas de valorização do aluno a partir do mérito acadêmico e da estética corporal, e em práticas educacionais baseadas na seletividade e na homogeneização.

Foi-nos possível constatar esta realidade quando da execução do nosso projeto de dissertação (objetivado numa proposta de intervenção) em uma escola municipal de São Pedro⁸, bairro periférico da cidade de Vitória, no Estado Espírito Santo. Nesta ocasião, tivemos a oportunidade de contribuir com a revitalização de um projeto de radioescola desta instituição. Ao propormos uma nova abordagem para o projeto de participação ampliada a todos os alunos e alunas, independente de suas limitações, foi-nos possível perceber resistências e restrições por parte de alguns servidores e pais, sejam pelos discursos, sejam pelos comportamentos. A partir dessas experiências, passamos a perceber a escola a partir de outro olhar, como espaço de contradições e de contestações que ora manifestava ações solidárias ao movimento pela inclusão, com protagonismos contra a exclusão de toda ordem, ora aparecia apenas como lugar de reprodução da exclusão, da desigualdade e do individualismo, onde a participação de todos nas ações escolares mostrava-se rara ou puramente retórica. Naquele espaço e momento, compreendemos que a questão da inclusão/exclusão deveria receber atenção especial em nossa caminhada pela educação.

Em 2005, encerrado o mestrado, lecionamos nos cursos superiores de Comunicação Social e de Pedagogia, do Centro Educacional São Camilo de Lellis (município de Cachoeiro de Itapemirim, ES), e em 2006, no curso de Comunicação Social da Faculdade de Ciências Aplicadas Sagrado Coração (UNILINHARES) (município de Linhares, ES) e como professor

Não nascemos esperançosos. Por isso precisamos de uma educação para a esperança e uma pedagogia da esperança (1992, pp. 10-11).

⁸ A história do bairro São Pedro pode ser vista no documentário *Lugar de Toda Pobreza* (1983), dirigido pelo jornalista e professor universitário capixaba Amylton de Almeida. O vídeo narra a condição de miséria das famílias de migrantes na periferia de Vitória, que encontram no lixo seu principal meio de sobrevivência; a situação de saúde, a luta por moradia e a organização da comunidade; o drama dos catadores de lixo e o nascimento do bairro. Uma cópia está disponível na URL: www.youtube.com/watch?v=QyK-yusEtaY.

substituto no Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) (município de Vitória). Essas novas experiências vividas em cursos de graduação privados e públicos trouxeram-nos outros dilemas.

Os dois anos em que atuamos na UFES foram decisivos para sedimentar nossa relação com a educação, que, naquela altura, já não era somente uma relação de amor, mas também de receios. Alguns problemas identificados na educação superior, que para mim pareciam apresentar contornos bem definidos já nos períodos da Comunicação Social, revelaram-se ainda mais tensos na prática. Foi possível perceber que, parte importante do que está abaixo do “*iceberg*” da exclusão escolar, começava ali, na formação inicial de professores. Questões, como conjuntos de disciplinas pedagógicas insuficientes para os licenciandos, estágios quase fictícios e com acompanhamentos tímidos, déficit de professores, componentes curriculares escassas sobre inclusão, laboratórios de aprendizagens pouco ou quase não aparelhados, foram algumas dentre várias outras barreiras constatadas.

Todo este conjunto de fatores parecia apontar para formações que não teriam forças suficientes para conduzir de forma positiva ações e movimentos pela inclusão na educação, consubstanciando intervenções sobre a realidade com a qual havíamos nos deparado na escola de São Pedro anos antes. Esta realidade conduziu-nos a uma compreensão da esperança que Paulo Freire (*op. cit.*) depositava sobre a escola. Porém, ainda não nos estava claro a qualidade dessa esperança, já que as ações desenvolvidas no interior da escola, constantemente, pareciam conduzir a educação a uma direção contrária ao que poderíamos entender como “esperança”. Considerando que estávamos em uma caminhada inicial na educação, muitas perguntas ainda precisavam ser respondidas.

A busca por essas respostas levou-nos de volta aos bancos universitários. Assim, num ato de provocação (acreditamos que agora não tanto de amor), ingressamos no curso de Pedagogia da UFES. Nossa relação com a educação, sempre permeada por momentos de quase aventura, agora nos colocava em uma situação inusitada: de estarmos juntos dos nossos quase ex-alunos, com direito a todas as estratégias e estratagemas necessários à sobrevivência acadêmica discente. O curso de Pedagogia proporcionou-nos a abertura a novos horizontes teóricos e práticos, em especial, à compreensão de parte do pensamento *freireano* para além de fragmentos ornamentais. Levou-nos adiante na visão sobre a exclusão/inclusão a partir das relações de poder presentes nas estruturas produtivas – não desconsiderando haver outras a

relações a partir de microestruturas. A perspectiva *freireana* conduziu-nos à convicção do valor do pensamento crítico sobre a teoria e a prática, e do valor da experiência dos sujeitos e de seus saberes como condição para a sua emancipação diante dos processos de exclusão gerados pela manipulação e pela dominação das relações sociais de poder; apontando a legitimação dos saberes produzidos pelos/com os sujeitos no processo educativo como horizonte emancipatório (FREIRE, *op. cit.*).

Em setembro de 2008, mais um ciclo se fechava enquanto outro se abria em nossa caminhada profissional, ao ingressarmos como pedagogo do Centro Federal de Educação Tecnológica do Espírito Santo (CEFETES), na unidade de Cariacica, município localizado na Região Metropolitana da Grande Vitória (RMGV). Novos questionamentos e temáticas sobre a educação não tardaram a se somar às anteriores. Três meses depois, o Governo Federal sancionava a Lei nº 11.892, em 29 de dezembro, instituindo a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT)⁹, e criando os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF)¹⁰.

Do lugar em que estávamos, as percepções iniciais que tínhamos sobre esta Lei e sobre outros documentos ulteriores eram de tratar-se de uma política de expansão executada de forma bastante acelerada, com novos institutos e *campi* sendo criados em curto espaço de tempo em todos os Estados brasileiros, e com eles a ampliação das modalidades de formação acadêmica a serem ofertadas e da oferta de vagas em cursos. Se, de 1909 a 2009, havia no Brasil 140 escolas técnicas federais públicas e uma oferta de 200 mil vagas (em 2009), este número saltou para 459 unidades e um milhão de matrículas em 2013 – aumento expressivo de 300% no número de unidades e de 500% no número de matrículas, sendo que, dessas matrículas, 20% foram previstas para formação inicial e continuada de professores. Como meta para os próximos anos, chegar a 2022 com mil unidades construídas (BRASIL, 2010).

As apreensões que nos levaram a propor o presente estudo surgiram justamente enquanto pedagogo do IFES que se depara com este novo contexto e como sujeito que participa da estruturação de quase todos os projetos de curso hoje oferecidos pelo *campus* Cariacica, dentre eles, os dois cursos de graduação ofertados (bacharelado em Engenharia de Produção e

⁹ O Governo não utiliza esta sigla. Inserimo-la somente para efeito de abreviação nesta pesquisa.

¹⁰ A sigla que aparecem em alguns documentos oficiais é IFET. Contudo, optamos por utilizar a sigla “IF”, como vem sendo adotada correntemente pelos Institutos como partícula formadora da maior parte das siglas, tais como IFES, IFF, IFBA, IFAL etc.

licenciatura em Física). Testemunhamos a concepção e elaboração desses cursos ocorrerem de forma também acelerada, portanto, dando-se com as mesmas características temporais com que se efetiva a expansão da Rede Federal, sem um período razoável de maturação e sem abertura à discussão e participação da comunidade escolar sobre estes projetos de curso – esta, uma prática recorrente neste *campus*, motivo que nos levou a deixar de integrar a gestão da escola. Para nós, tornou-se imprescindível, a partir da nossa prática cotidiana como servidor federal da educação, refletir sobre os modos com que os cursos de formação inicial de professores estão sendo concebidos e implementados atualmente no Instituto Federal, e em que medida e como essa expansão aligeirada da Rede pode estar influenciando o trabalho docente do professor-formador pela influência sobre esses espaços formativos¹¹.

Diante desse contexto, questionamos se os cursos de licenciatura do IFES têm atentado para a necessária formação de professores para atuarem nos contextos inclusivos/excludentes da educação básica e o desafio de atuar no acolhimento à diversidade, dando respostas a demanda individuais e apoiando a participação discente na educação. É importante registrar que, ao contrário do que pode entender o leitor, nosso tema não foca o professor como se a este coubessem as responsabilidades maiores sobre a inclusão em educação. Pelo contrário, nossa proposta é justamente deslocar o foco para os espaços formativos, como corresponsáveis pelas estratégias com que os docentes lidam com a temática da inclusão/exclusão em seus espaços de atuação.

Assim como Santos (2003, 2008, 2010, 2013); Booth & Ainscow (2011); Glat (2006); Mendes (2006) Blanco (2004); Melo (2010); Santiago (2011) e tantos outros pesquisadores da temática, concebemos a formação de professores como ponto de partida para o êxito dos movimentos pela inclusão em educação. Para nós, portanto, a relevância deste estudo não reside tão somente em “discutir a relação de amor” que trazemos pela educação, mas em acreditar, ontologicamente, que é por meio da educação que nos tornamos mais. Por isto, tomamos o “educar-se” como princípio fundante da humanidade e, por conseguinte, da

¹¹ Recente relatório do Tribunal de Contas da União (TCU)¹¹ mostra que os recém criados institutos federais já apresentam déficit de cerca de oito mil professores, além da elevada evasão escolar (op. cit.). Somam-se a isto a falta de laboratórios (ou de técnicos para atuarem nestes) e a ausência de bibliotecas (ou sem a quantidade de servidores suficientes para garantir o funcionamento em três turnos). O relatório faz recomendações ao Ministério da Educação para atenuar as deficiências. Entre elas, implantar um plano para evitar a evasão, a adoção de medidas para diminuir o déficit de docentes e de técnicos de laboratórios e promover maior integração entre ensino, pesquisa e extensão. (In: BRASIL. Tribunal de Contas da União (TCU). Relatório de Auditoria TC 026.062/2011-9. Disponível em: <http://www.tcu.gov.br/Consultas/Juris/Docs/judoc/Acord/20130315/AC_0506_08_13_P.doc> Acesso em: 24 Jan. 2015).

emancipação do humano, pois como nos (en)canta Mercedes Sossa: “*Cambia, todo cambia... Lo que cambió ayer, tendrá que cambiar mañana... Pero no cambia mi amor, Por mas lejo que me encuentre...*”.

1.1 Justificativa

1.1.1 Contexto

A criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, agregou, ao sistema educacional brasileiro, novos espaços para a formação inicial (e continuada) de professores, por meio de cursos de graduação em licenciatura. Entre os desafios postos aos novos Institutos, em nível superior, está atenderem a crescente demanda por docentes para a educação básica, em especial, nas áreas de Química, Física, Matemática e Biologia (Lei nº 11.892, Art. 7º, inciso VI, letra b). Os IFs surgem na cena educacional num momento em que inúmeros esforços governamentais são realizados na tentativa de mitigar o *déficit* de professores surgido na educação básica brasileira a partir da segunda metade dos anos de 1990.

Segundo o Censo do Ensino Superior de 2012, a escassez de professores girava em torno de 170 mil, situação reforçada por um crescimento anual de 0,8% no número de matrículas efetivas em licenciaturas (contra 4,5% do curso de bacharelado e 8,5% dos cursos tecnológicos), além de uma evasão em torno 41,7% (BRASIL, 2012). Além da elevada demanda por professores, outra demanda latente estava voltada para o alto número de pessoas atuando nos anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º) e no ensino médio sem estarem licenciados para a docência. Dados do Censo mostravam que, no nível fundamental, 22% dos 801 mil educadores não tinham formação adequada, e no nível médio, 18% dos 497 mil docentes estavam nesta mesma situação (*ibidem*).

Para enfrentar esta realidade, as ações governamentais foram compostas de inúmeras estratégias e dispositivos que passaram a integrar o que chamamos neste estudo de *matriz de ampliação dos espaços de formação de professores*. Em linhas gerais, as estratégias do Governo foram alinhadas em dois princípios: ampliação dos espaços de formação e incentivo à valorização do magistério. Essas estratégias, porém, têm outro grande desafio: ampliar a quantidade de docentes aptos ao magistério sem a perda da *qualidade social* dessa formação.

Em outras palavras, preparar novos profissionais docentes aptos ao desafio de atuar a partir do princípio constitucional da educação como “[...] direito de todos e dever do Estado [...], visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, [e] seu preparo para o exercício da cidadania [...]” (CF, Art. 205). Segundo Azevedo (2011, p. 421):

[...] na condição de atributo, a qualidade e seus parâmetros integram sempre o sistema de valores que predominam em cada sociedade, o que significa dizer que sofrem variações de acordo com cada momento histórico e, portanto, de acordo com as circunstâncias temporais e espaciais. Em consequência, por ser uma construção humana, o conteúdo conferido à qualidade está diretamente vinculado ao projeto de sociedade prevalecente em determinadas conjunturas.

A partir dessa perspectiva, a qualidade social da formação de professores, objetivamente, referencia-se nos documentos que delinham as características do perfil docente. Mas não somente. Com efeito, deve tomar como ponto de partida e ponto de chegada os princípios fundamentais que regem a sociedade como um todo, como a construção de uma sociedade livre, justa e solidária; a erradicação da pobreza e da marginalização, e a redução das desigualdades sociais e regionais; e a promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (BRASIL, CF, Art. 1º). Assim, ao adotarem a finalidade de “[...] qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino, oferecendo capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino” (Lei nº 11.892, Art. 6º), os Institutos Federais assumem o compromisso de fazê-lo subsumindo em suas ações a dimensão social da qualidade, com base no que Silva (2009, p.225) entende como “escola de qualidade social”:

A escola de qualidade social é aquela que atenta para um conjunto de elementos e dimensões socioeconômicas e culturais que circundam o modo de viver e as expectativas das famílias e de estudantes em relação à educação; [...] que transforma todos os espaços físicos em lugar de aprendizagens significativas e de vivências efetivamente democráticas. [...] A qualidade social da educação escolar não se ajusta, portanto, aos limites, tabelas, estatísticas e fórmulas numéricas que possam medir um resultado de processos tão complexos e subjetivos [...].

Portanto, ao instituir os IFs como novos *loci* de formação de professores, a Lei nº 11.892 determina que esse espaço constitua-se (ou qualifique-se) como lugar de qualidade social, onde as ações de “capacitação técnica e atualização pedagógica” (*idem*, Art. 6º, inciso VI) devem ser permeadas por um trabalho político-pedagógico intencional e ético, que possibilite aprendizagens por meio da produção de ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes e habilidades. Este, portanto, é um dos desafios colocados no enfrentamento do *déficit* que se

abateu sobre a educação básica no Brasil: repor pessoal docente nos sistemas educacionais básicos sem perder de vista a qualidade dessa formação. Assim, os IFs se integram à matriz de ampliação, contribuindo, em nível superior, com “[...] cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica [...]” (Lei nº 11.892, inciso VI, letra b).

Esse compromisso assumido ganha ainda mais força nas letras do Artigo 8º, que estabelece em 20% os percentuais mínimos de vagas a serem garantidas (a cada exercício de gestão) para atender às demandas das licenciaturas e as formações pedagógicas em caráter especial. Essa garantia mínima obrigatória da oferta de ensino superior pode ser percebida como um dispositivo garantidor do compromisso que, antes mesmo de sua criação, os Institutos Federais de Educação assumiram com a matriz de ampliação dos espaços de formação de professores enquanto política pública que tenta reverter o “apagão” de professores que se abateu sobre a educação básica brasileira a partir da segunda metade dos anos de 1990. Assim, no discurso do próprio Governo Federal,

[...] a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica se coloca ao lado de outras instituições que historicamente vêm trabalhando nesse campo, como é o caso das universidades e faculdades isoladas; e embora o faça sem deixar de lado outras atribuições, peculiaridades e potencialidades próprias das Instituições de Educação Profissional e Tecnológica, compreende que pode tornar mais substantiva a sua contribuição para superar as dificuldades hoje colocadas em relação à oferta de cursos de licenciatura no Brasil (CALDAS, 2011, p. 39).

Essa matriz, concebida em caráter emergencial, conta ainda com outros dispositivos de ação, como o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (Parfor), o Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência) e outros projetos especiais de apoio à educação básica. Podemos apontar que a tensão sobre o problema objetivou-se nas letras do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) de 2007, que em linha gerais traçou dois objetivos básicos: a expansão da formação inicial e continuada de professores e a valorização da profissão docente. É interessante denotar que essas duas linhas gerais acabam por colocar a atuação dos professores como central para a melhoria da qualidade da educação. Mendonça (2007, p.180) tem esta mesma percepção ao defender que “[...] o destaque dado à formação do professor como estratégia para a solução de problemas educacionais enfatiza a **dimensão subjetiva do real** e pode não contribuir para a melhoria das condições objetivas necessárias à qualidade da educação” (grifo nosso). Com efeito, ao colocar o peso da estratégia sobre dimensões subjetivas, fragiliza-se o olhar sobre outras questões também fundamentais, como a

melhoria das condições de trabalho, a instituição de políticas remuneratórias condizentes com a responsabilidade da função, o aparelhamento da escola dentre outras.

Outros dois aspectos estratégicos na matriz de ampliação da formação docente foi a incorporação, no PDE, dos decretos nº 6.095, de 24 de abril de 2007 – este estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de instituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF) – e nº 6.096, de 24 de abril de 2007 – institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni). Não sem efeito, esses dois decretos foram publicados no mesmo mês, e no ano de publicação do Plano de Desenvolvimento da Educação. Soma-se a este conjunto de medidas, o Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006, que já aparecia no cenário das políticas públicas como instrumento estratégico na ampliação do número de professores para a educação básica por meio modalidade de educação à distância (EAD), segundo Masson (2012, p. 176), contrariando “[...] a posição do movimento dos educadores, que considera que programas de educação a distância deviam ser antecidos pela formação inicial presencial”.

O Governo Federal, no entanto, criou uma política remuneratória pela qual não precisou se comprometer com contratações de novos servidores ou com despesas trabalhistas, remunerando o corpo técnico (professores, tutores, programadores, pedagogos etc) com bolsas – em 2012, foram pagas 20 mil bolsas do programa, que registrava cerca de 200 mil alunos matriculados, em 92 instituições públicas. Assim, a partir desses dispositivos legais, o Estado delineou sua matriz estratégica de ampliação dos espaços de formação de professores.

A partir da sua expansão, os Institutos Federais inserem-se na agenda pública que prevê a presença do Estado na consolidação de políticas educacionais no campo da escolarização profissional, incluída a profissionalização docente. Portanto, assume os discursos do “[...] ideário da educação como direito e da afirmação de um projeto societário que corrobore uma inclusão social emancipatória” (BRASIL, 2008a, p. 14). A realidade que o Estado vislumbra com esses Institutos é que eles “[...] constituam um marco nas políticas para a educação no Brasil”, revelando “[...] uma dimensão da educação profissional alinhada com as políticas de inclusão e com um projeto de nação” (*ibidem*, p. 38). Mas o que isto significa na prática? O que no real se efetiva do discurso textual? Como os *loci* de formação docente dos Institutos Federais estão organizados, a partir das políticas públicas, para formar licenciados capazes de enfrentar os desafios de uma educação cada vez mais compromissada com os processos inclusivos? Que

dimensões políticas, culturais e de práticas permeiam esses espaços formativos, e como elas atuam sobre as formações? O que se efetiva de qualidade social nestas ações formativas?

Assim como Ball (1989, p. 42, tradução nossa), para compreendermos como estes processos se efetivam, consideramos importante ter em mente que, na micropolítica da escola, as múltiplas e por vezes contraditórias demandas que as políticas governamentais impõem são quase em sua maioria recontextualizadas, ou seja, “[...] os princípios que guiam a análise do funcionamento da organização estão representados no modo em que esses atores definem, interpretam e manejam as situações com as quais se enfrentam”. Portanto, não há uma assimilação incontestada das políticas educacionais pelos atores da escola, mas um terreno de disputas, onde as políticas educacionais, como assevera Ozga (2000, p. 20), são “[...] um processo mais do que um produto, envolvendo negociação, contestação ou mesmo luta entre diferentes grupos”, sendo que sobre este terreno contestado, as mudanças de governo e a ruptura de projetos figuram como apenas mais um ingrediente. Michels (2004, p. 44) corrobora Ball e Ozga, ao afirmar que os sujeitos envolvidos nas políticas não as tomam como algo dado e acabado:

Ao contrário, por mais que as legislações e as normas instituídas conformem práticas, estas serão apreendidas por sujeitos que darão vida a estes encaminhamentos políticos. Os sujeitos envolvidos entendem as indicações políticas de maneira distinta, conforme suas vivências, seus interesses, sua organização profissional, entre outros. Cada instituição educacional acaba por “implementar” as políticas à sua maneira.

Assim, do textual ao real, ou seja, do ideário governamental objetivado no *corpus* documental sobre como deve ou deveria se dar a formação de professores nos espaços dos IFs, há um longo caminho para que se efetive no contexto da prática. E o que se dá efetivamente se, na prática, há embates entre as proposições políticas e o cotidiano da escola? São justamente as dimensões culturais, políticas e as práticas presentes neste cotidiano que consideramos fundamental perceber para uma reflexão mais aprofundada sobre os IFs enquanto *loci* de formação de licenciados para atuar numa perspectiva inclusiva, voltada para o atendimento à diversidade e capaz de incentivar a participação na escola como dimensão fundante da democracia.

As questões da inclusão/exclusão e da diversidade em educação tornaram-se centrais na agenda pública social nas últimas duas décadas, principalmente diante da crise do Estado de bem-estar social gerada pela reestruturação do sistema capitalista mundial, em crise desde fins dos anos de 1970. Essa reestruturação, sobretudo orientada por organismos internacionais (BIRD, FMI etc),

criaram ingerências sobre as políticas públicas de educação no Brasil, orientando as reformas por meio de diretrizes que buscam delinear o papel do Estado, da educação e da escola no dizer de Borón (1999). Neste contexto, o Estado é impelido a minimizar suas políticas sociais (o bem-estar social), minimizando ainda sua atuação sobre a economia. Não sem efeito, nos anos de 1990, a educação começa a ser medida/avaliada por um novo conjunto de instrumentos. Com a retração do Estado provedor, a sociedade civil é convocada a se responsabilizar pela educação, principalmente dos setores populares. Segundo Borón (*idem*, p. 9), com as estratégias de desmonte das políticas sociais, reduzindo a universalidade e os graus de cobertura de acessos aos bens sociais, como a educação, impõe-se a privatização da distribuição dos serviços sociais.

A avassaladora tendência à mercantilização de direitos e prerrogativas conquistadas pelas classes populares ao longo de mais de um século de luta, convertidos agora em “bens” ou “serviços” adquiríveis em mercado. A saúde, a educação e a seguridade social, por exemplo, deixaram de ser componentes inalienáveis dos direitos de cidadão e se transformaram em simples mercadorias intercambiadas entre “fornecedores” e compradores à margem de toda a estipulação política. (*ibidem*)

Desse modo, as políticas sociais, garantidas como direito do cidadão e localizadas na esfera pública, aparecem na reestruturação como dimensões que devem ser convertidas em serviços privados, tornando-se mercadorias para os que podem pagar por eles¹², sendo reguladas pelo mercado. O Estado, impelido a ter um caráter mínimo, deve reduzir seu papel de provedor de direitos sociais, direitos que, por essa lógica, deixam de ser componentes inalienáveis dos direitos do cidadão e se transformam em mercadorias. Segundo Michels (2006, p. 420), a educação irá assumir lugar central nessa reforma, pois é por meio dela que o Estado tenta sedimentar valores e crenças criando um consenso em relação às estas mudanças.

Nessa perspectiva, a escola deve (re)organizar-se tendo a flexibilização como diretriz. Esta expressa-se no currículo, na avaliação, na arrecadação de recursos, na formação de professores, entre outros elementos que dão contornos à organização escolar. Mas a base sobre a qual ela se assenta pode ser apreendida por três eixos principais: gestão, formação de professores e inclusão.

Ao mesmo tempo, no bojo dos valores e crenças, está o discurso da democratização, pelo qual à escola é concedida a prerrogativa de se autogerir. Em outras palavras, de a escola se responsabilizar por seus próprios problemas, avanços e retrocessos. Assim, “[...] é sobre a escola que incidem as exigências pela formação de uma nova mentalidade política e social”

¹² Segundo Borón (1999, p. 9), nos países capitalistas avançados, propagadores da proposta neoliberal, percebe-se a continuação de Estados amplos e ricos, não se abrindo mão das regulações que organizavam o

(*ibidem*, p. 421). No espectro dessa nova mentalidade, o docente tem lugar destacado, devendo assumir a gestão da sua prática e reafirmar sua função de professor. Para tanto, contudo, deve apresentar-se “bem formado” para aderir a esses propalados novos valores, formação geralmente acelerada, breve e utilitária, como vem ocorrendo a partir da matriz de ampliação¹³.

É dentro desse enredamento que as questões da formação para a perspectiva da inclusão tomam corpo, pois ao professor é exigido que esteja capacitado a lidar com esses desafios. E por mais que haja no discurso da inclusão alusões à parte estrutural (mobiliário, aparelhamento etc), o núcleo do processo educativo continua sendo o professor, que indevidamente preparado e tendo sobre os ombros a responsabilidade pelo êxito ou fracasso do aluno, acaba ele mesmo sentindo-se excluído. Como Santos assevera (2013, p. 69), em outras palavras, “[...] nosso professorado é e tem sido cada vez mais, ao longo de nossa história, desvalorizado, e, portanto, excluído ou colocado cada vez mais em posição de exclusão. [...] Afinal quem quer estar em posição de exclusão?”

Diante desta realidade, parte do problema se coloca não sobre a formação do professor, mas sobre quem ou o quê o forma. Considerando, em nosso entendimento, que muitos docentes estão na educação temporariamente, aguardando outras oportunidades profissionais, a sua grande maioria está nela por opção, e investe na carreira. Portanto, a formação destes depende também, e marcadamente, do espaço onde se formam e do seu contexto. Para os Institutos Federais, torna-se um desafio organizar este espaço diante do crescimento acelerado o qual sua Rede vem experimentando a partir dezembro de 2008, ano em que os IFs foram criados pela Lei nº 11.892.

Em maio de 2010, o Ministério da Educação e os Institutos Federais firmam um acordo de metas para qualificar a gestão e realizar melhorias na infraestrutura das unidades da RFEPCT, entre outros itens. Pelo documento *Termo de Acordo de Metas e Compromissos (TAM)*, os Institutos se comprometeram com 19 metas, entre elas (a principal) de alcançar o mínimo de 90% de eficácia de cada instituição até o ano de 2016 – havia a meta intermediária prevista de no mínimo 75% a ser alcançada no ano de 2013. Essa eficácia é aferida pela média aritmética

funcionamento dos mercados; manteve-se um alto nível de arrecadação de impostos; promoveram-se formas encobertas e sutis de protecionismo e subsídios; e conviveu-se com déficits fiscais extremamente elevados.

¹³ Para um maior aprofundamento crítico sobre a formação docente a partir desses novos valores, ver FREITAS, Helena Costa Lopes de. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. In: **Educação e Sociedade**, 2007, vol.28, n.100, pp. 1203-1230.

da eficácia por turma, ou seja, pela relação entre o número de alunos regularmente matriculados e o número de vagas ofertadas no processo seletivo para cada uma das turmas. Isto significa que deverá ser alcançada, em 2016, a relação de 20 alunos (regularmente matriculados nos cursos presenciais) por professor (de 40 horas, e 10 alunos para o docente de 20 horas).

Esta média é válida para todos os níveis e cursos ofertados no nível médio (integrado, concomitante e subsequente)¹⁴, no Programa Nacional de Integração Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), nos cursos de graduação (tecnológico, licenciatura, bacharelado), de pós-graduação (*lato sensu* e *stricto sensu*) e, ainda, nos cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) que tenham carga horária superior a 160 horas-aula. Essas metas mínimas de eficácia foram referências nos percentuais mínimos que a Lei nº 11.892 já havia previsto como oferta mínima obrigatória, pelos IFs, de 50% de vagas e matrículas no ensino técnico de nível médio e de 20% em cursos de licenciatura e de formação de professores.

É diante deste contexto de expansão da Rede Federal de Educação Profissional, da inserção dos Institutos Federais na matriz de ampliação da formação de professores para a educação básica e, principalmente, das responsabilidades que a educação deve assumir diante dos movimentos de inclusão, que nos posicionamos enquanto servidor público da educação federal e pesquisador, acolhendo a urgência de identificar e compreender como os *loci* dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, atualmente, conformam as licenciaturas de professores para atuarem em contextos inclusivos (ou excludentes) enriquecidos pela diversidade e pela necessidade de ampliação da participação dos seus atores. Considerando ainda que, nas últimas duas décadas, o Estado “[...] vem intensificando o seu papel de educador, ou seja, de instrumento de conformação cognitiva e comportamental do brasileiro ao projeto de sociabilidade burguesa [...] por intermédio de sua reeducação técnico-ético-política”, como

¹⁴ Segundo o Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004, a articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o Ensino Médio dar-se-á de três formas: (a) integrada, (b) concomitante ou (c) subsequente. A forma *integrada* é oferecida somente ao indivíduo que tenha concluído o Ensino Fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para o aluno. Já a forma concomitante é oferecida a quem já tenha concluído o ensino fundamental ou esteja cursando o Ensino Médio, na qual a complementaridade entre a educação profissional técnica de nível médio e o Ensino Médio pressupõe a existência de matrículas distintas para cada curso, podendo ocorrer: (i) na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; (ii) em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; (iii) ou em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando o planejamento e o desenvolvimento de projetos pedagógicos unificados. Por fim, a forma subsequente é oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino médio (também conhecido como regime pós-médio).

alerta Neves (2005, p. 95), atendemos ao chamado para perceber criticamente como esse caminho está sendo trilhado e como se dá no processo real de expansão dos Institutos Federais.

Trata-se, portanto e também, como nos exorta Libâneo (1987, p. 37), de valorizar a escola pública não apenas reivindicando-a para todos, mas para, além disso, subsumir uma posição crítica de fiscalizar, observar e agir como ação fundante e urgente de todos os cidadãos, considerando que a educação é dever do Estado, mas também o é da sociedade. Ou, como estampado na epigrafe desta tese: de “ajudar a quebrar e a fritar o ovo branco do pelicano”, isto é, de intervir sobre ciclos de desigualdades sociais geradas, marcadamente, por estruturas sociais de poder desiguais. Assim, acreditamos que um olhar sobre as dimensões culturais, políticas e de práticas que permeiam os *loci* de formação docente do Instituto Federal do Espírito Santo pode apontar se esta formação é congruente com a proposta de uma instituição “remodelada” (a partir das antigas escolas técnicas) para corrigir lacunas históricas na educação técnica e tecnológica profissionalizante, particularmente, a formação de novos profissionais para a docência com foco na “[...] justiça social, [e na] equidade, [...], com a promessa de responder [...] de forma ágil e eficaz às demandas crescentes por formação profissional” (BRASIL, 2010, p. 3).

1.1.2 Cenário atual

Em linhas gerais, a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica completou 100 anos de existência em 23 de setembro de 2009. Oficialmente, ela tem início em 23 de setembro 1909, com criação das *Escolas de Aprendizizes Artífices* pelo Decreto nº 7.566, ofertando o ensino primário a crianças e adolescentes. Em 13 de janeiro de 1937, por meio da Lei 378, essas escolas foram transformadas em *Liceus Profissionais*, destinados ao ensino profissional de todos os ramos e graus. O Decreto nº 4.127, de 25 de fevereiro de 1942, logo em seguida, transformou os Liceus em *Escolas Industriais e Técnicas*, passando a oferecer a formação profissional em nível equivalente ao secundário, ficando seus alunos formados autorizados a ingressar diretamente no ensino superior em área equivalente à da sua formação. A partir da década de 50, as escolas profissionalizantes no Brasil passam a ter autonomia administrativa e pedagógica (CUNHA, 2000).

Em 1959, uma nova nomenclatura é criada, e as Escolas Industriais passam a *Escolas Técnicas Federais* (ETEF). Em 1978, com a Lei nº 6.545, três Escolas Técnicas Federais (Paraná, Minas Gerais e Rio de Janeiro) são transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica

(CEFET), porém, esta nova nomenclatura somente será expandida para todo a Rede em 1994, quando a Lei nº 8.948 de 8 de dezembro, gradativamente, transforma as Escolas Técnicas Federais e as *Escolas Agrotécnicas Federais* (EAF) em CEFET. Em 2005, com a publicação da Lei nº 11.195, ocorre o lançamento da primeira fase do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, e, em 29 de dezembro de 2008, o Governo Federal publica a Lei nº 11.892, criando os *Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia* (IF). Assim, a Rede Federal passa a ser formada, basicamente, pelas antigas Escolas Agrotécnicas, os CEFETs e as *Escolas Vinculadas* (EV) às Universidades Federais.

No cenário atual de expansão da Rede Federal de Educação Técnica e Tecnológica, o Instituto Federal do Espírito Santo vem acompanhando este crescimento, registrando números expressivos em sua ampliação. Isso se confirma pelo aumento do número de *campi* e na criação de novos cursos, além da ampliação da oferta de vagas discentes e da contratação de novos servidores. Até novembro de 2008, quando ainda era CEFETES, contava com seis unidades descentralizadas¹⁵, além da unidade central de Vitória. Em seguida, foram agregadas ao novo Instituto três escolas técnicas agrícolas federais a partir de 2008. De 2009 até o primeiro semestre de 2014, o IFES implantou mais 11 *campi*¹⁶, consolidando o ciclo de expansão previsto para o Estado do Espírito Santo.

Na docência, dados do Plano de Desenvolvimento Institucional do IFES mostram que esse Instituto contava com 829 professores efetivos em 2008, com expectativa de encerrar o ano de 2013 com 1.567 docentes (Tabela 1) (IFES, PDI, 2009-2013). Já a ampliação das matrículas mostra que o IFES ofertou 7.350 vagas em 2009, saltando para 10.713 em 2012¹⁷ (BRASIL, MEC/INEP, CENSO ESCOLAR 2012).

Tabela 1 – Evolução da contratação docente IFES (2008-2013).

2008	2009	2010	2011	2012	2013	Total Expansão	Total Geral
661 efetivos	105	310	227	166	98	906	1.567

Fonte: IFES, Plano de Desenvolvimento Institucional 2009-2013.

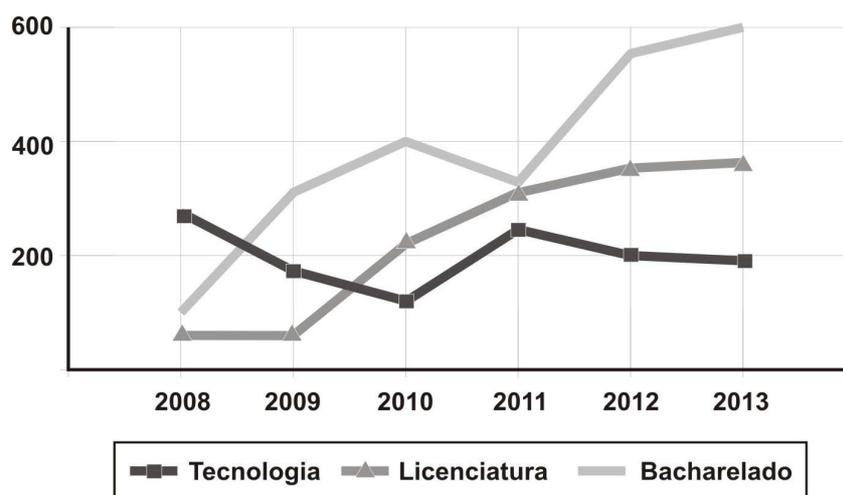
¹⁵ A descentralização iniciou-se com a criação da unidade de Colatina, no meio-norte do Estado, em 1993. Em 2001, foi criada a unidade de Serra (com dois cursos técnicos). Em 2005, surge a unidade de Cachoeiro de Itapemirim, no sul do estado, (com dois cursos técnicos). Em 2006, são criadas as unidades dos municípios de Cariacica e de São Mateus, no litoral Norte (com um curso técnico). As escolas técnicas agrícolas estão nos municípios de Alegre, Colatina (região de Itapina) e Santa Teresa.

¹⁶ Os *campi* criados de 2009 a 2013 estão nos municípios de Aracruz, Linhares, Guarapari, Nova Venécia, Vila Velha, Venda Nova, Piúma, Ibatiba, Barra de São Francisco, Montanha e Santa Maria de Jetibá.

¹⁷ Esse ano reflete o período em que iniciamos a nossa pesquisa.

A expansão do Instituto capixaba torna-se mais evidente quando analisada a criação dos cursos de graduação e a conseqüente ampliação da oferta de vagas nos últimos cinco anos. Em 2008, o antigo CEFETES já ofertava o ensino superior por meio dos cursos de tecnologia, com duração de três anos (Figura 1). Naquele ano, foram ofertadas 276 vagas nos cursos de tecnologia, número que apresentou declínio com o início da oferta dos cursos de bacharelado, em especial, os cursos de Engenharia. Em 2013, foram apenas 191 vagas ofertadas nos cursos de tecnologia. Por outro lado, os bacharelados tiveram crescimento expressivo, passando de 98 vagas em 2008 para 598 vagas em 2013. Já as licenciaturas também ganharam destaque. Em 2008, foram criadas 64 vagas em dois cursos oferecidos pelo CEFETES-Vitória. Em 2013, a oferta chegou a 368 vagas em oito *campi*, com cursos em sete áreas distintas. Atualmente, o IFES oferece 25 cursos de graduação em 12 *campi*. Esse movimento de expansão, que transformou as antigas escolas técnicas federais em institutos de educação instaura não apenas novas responsabilidades aos servidores da educação pública profissionalizante no país, mas desafios e exigências da resignificação de uma identidade institucional delineada em mais de 100 anos de existência¹⁸. Dimensões culturais, políticas e práticas desenvolvidas e sedimentadas nesses longos anos se encontram hoje diante de uma realidade que passou a exigir novas ações, posturas e organização, em um contexto onde o perfil institucional caracteriza-se por uma hierarquização do seu ensino e uma horizontalização ampliada das suas funções sociais. Não se alteram as responsabilidades, portanto, mas se ampliam.

Figura 1 – Evolução da graduação IFES (2008-2013).



Fonte: IFES, Editais de processos seletivos 2005-2013.

¹⁸ A importância da questão da(s) identidade(s) do(s) IF(s) pode ser observada na *Carta de Natal*, documento final produzido nas discussões do 1º Fórum Nacional das Licenciaturas dos Institutos Federais, em 2010, na cidade de Natal, Rio Grande do Norte.

Quando iniciamos nossas atividades de doutoramento no Programa de Pós-graduação em Educação, do Centro de Educação da UFRJ, em 2011, os cursos superiores de licenciatura nos novos Institutos Federais estavam ainda incipientes em todo o Brasil. Apesar de o ensino superior já ser ofertado na Rede Federal desde 1994, em sua quase maioria eram cursos tecnológicos, com três anos de duração, e poucas ofertas de formação inicial de professores foram registradas. O IFES destacou-se na Rede com a oferta de licenciaturas em 2011, sendo disponibilizados oito cursos naquele ano, em sete *campi* diferentes, totalizando 320 vagas iniciais. Passados pouco mais de sete anos da publicação da Lei nº 11.892, começam a surgir as primeiras pesquisas que trazem os IFs como foco de investigação, sendo comum pesquisas de caráter exploratório e/ou descritivas, dada a insipiência dos fenômenos relacionados a estes contextos educacionais.

Para que pudéssemos situar nossa proposta de estudo no conjunto maior das produções acadêmicas desses últimos sete anos, realizamos levantamentos em três repositórios de pesquisa: na ERIC (*Education Resources Information Centre*) e, nacionalmente, na CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e na Scielo Brasil (*Scientific Electronic Library Online*). Ao final, identificamos estudos publicados entre artigos, teses e dissertações (Tabela 2)¹⁹ que fazem alguma menção às siglas IF ou IFET. O período apurado abrangeu textos publicados entre 2009 e 2013²⁰. Tomamos 2009 como ponto de partida, considerando aquele, efetivamente, como o ano em que os Institutos iniciaram seu desenvolvimento no país.

A estratégia para o levantamento das produções que indicassem uma atual discussão em torno do tema da formação de professores nos Institutos e a questão da inclusão/exclusão como abordagem dessa formação foi realizada em duas filtragens. Na primeira filtragem, localizamos as produções a partir da inserção de palavras-chave nos motores de busca dos repositórios. Na segunda filtragem, realizamos a classificação das pesquisas por eixos temáticos/categorias. Esses dois procedimentos foram os mesmos para os três repositórios. Como a nossa pesquisa versa, especificamente, sobre os IFs (não abrangendo as formações realizadas nos antigos CEFETs), a primeira palavra-chave inserida nos motores de busca foi *Instituto Federal*. Como alguns pesquisadores também utilizam a sigla *IFET*, lançamos também esta sigla.

¹⁹ O levantamento foi realizado nos dias 02 e 03 de setembro de 2013, buscando o termo “*instituto federal*” nos títulos dos estudos.

²⁰ Este período reflete o recorte temporal selecionado para a apuração da literatura existente.

Inseridas essas duas palavras-chave em momentos separados e nos três repositórios, chegamos a 481 produções, de forma geral, que registram em seus textos os termos *IF* e *IFET*, porém, esses textos não necessariamente trazem estudos sobre esta instituição. Em seguida, mantendo essas mesmas palavras-chaves, adicionamos a expressão *formação de professores*, reduzindo os achados a 85 produções. Novamente, mantendo as palavras-chaves anteriores, adicionamos a palavra *licenciatura*, reduzindo os achados a 43 trabalhos. A escolha da palavra *licenciatura* foi utilizada para selecionar o tipo de formação que queríamos, considerando o fato de que nem todas as formações de professores nos IFs se dão em nível de graduação ou para formar licenciados.

Tabela 2 – Levantamento da literatura acadêmica (2009 a 2013).

Ano	Mod.	Palavra-chave	Qnt.	Palavra-chave	Qnt.	Palavra-chave	Qnt.
2009	A	<i>Instituto Federal</i>	39	<i>+ formação de professores</i>	6	<i>+ licenciatura</i>	4
	D		0		0		0
	T		0		0		0
	A	<i>IFET</i>	5		2	1	
	D		0		0	0	
	T		0		0	0	
2010	A	<i>Instituto Federal</i>	57	<i>+ formação de professores</i>	9	<i>+ licenciatura</i>	4
	D		6		3		2
	T		0		0		0
	A	<i>IFET</i>	3		1	1	
	D		0		0	0	
	T		0		0	0	
2011	A	<i>Instituto Federal</i>	63	<i>+ formação de professores</i>	12	<i>+ licenciatura</i>	5
	D		14		3		2
	T		2		0		0
	A	<i>IFET</i>	0		0	0	
	D		0		0	0	
	T		0		0	0	
2012	A	<i>Instituto Federal</i>	97	<i>+ formação de professores</i>	14	<i>+ licenciatura</i>	6
	D		18		3		2
	T		12		1		1
	A	<i>IFET</i>	0		0	0	
	D		0		0	0	
	T		0		0	0	
2013	A	<i>Instituto Federal</i>	123	<i>+ formação de professores</i>	23	<i>+ licenciatura</i>	10
	D		29		6		4
	T		13		2		1
	A	<i>IFET</i>	0		0	0	
	D		0		0	0	
	T		0		0	0	
		Total Parcial	481	Total Parcial	85	Total Final	43

Legendas: A (artigo), D (dissertação), T (Tese)

Fontes: Repositórios ERIC, CAPES e Scielo Brasil.

Na segunda filtragem, analisamos cada uma das 43 produções, classificando-as por eixos temáticos/categorias (Quadro 1). Aproveitamos esta etapa para identificar trabalhos que

tratassem dos temas inclusão em educação e diversidade. Contudo, não identificamos pesquisas com este enfoque. E mesmo constatando haver um considerável número de pesquisas sobre os Institutos Federais em tão pouco tempo de existência dessas instituições, a formação de professores em seus novos cursos de licenciatura mostrou-se abordada de forma bastante incipiente, principalmente as questões ligadas à formação docente para atuar com a inclusão escolar e a diversidade. Acreditamos que essa constatação apela à realização de futuros estudos acerca desses fenômenos envolvendo os Institutos.

Quadro 1 – Categorização dos textos científicos por temática (2009-2013).

EIXOS TEMÁTICOS / CATEGORIAS	TOTAIS DE ARTIGOS
Dimensões didáticas e pedagógicas da formação de professores.	21
Práticas educacionais e contextos de trabalho pedagógico.	10
Políticas de educação para a formação docente.	6
Aspectos históricos, psicológicos e sociológicos da educação e docência.	4
Outras pesquisas em educação.	2
TOTAL GERAL	43

Fontes: Repositórios ERIC, CAPES e Scielo Brasil.

Assim, após analisarmos os 43 trabalhos de pesquisa, percebemos que o ineditismo do tema que propomos está especificamente na identificação de dimensões que deveriam permear os espaços de formação de professores dos IFs, como as políticas, as culturas e as práticas, que, como acreditamos, de alguma forma jogam um papel preponderante sobre como esses cursos de licenciatura estão organizados para oferecer esta formação. Acreditamos também que o fato de tratar-se de investigação no contexto situado dos Institutos Federais, dado o seu advento recente, por si só já potencializaria as justificativas de pesquisa. Portanto, trata-se de conhecer como e em que medida esses novos espaços contribuem para o desenvolvimento dessa formação.

Das produções levantadas, identificamos três que apresentam pertinência com o nosso estudo, e que acreditamos fornecerão contribuições à discussão que propomos. O primeiro estudo destacado, a dissertação *Licenciaturas nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: implantação e desafios*, de Maria Celina de Assis (2013), problematiza a presença das licenciaturas nos IFs, investigando a formação pedagógica do licenciando com vistas à sua atuação no Ensino Básico. A autora parte da concepção de como essa formação se implanta e é

desafiada dentro de uma instituição que tem sua origem na formação técnica. Utilizando-se do método *Rodas de Conversa*, a pesquisadora ouviu 70 sujeitos integrantes das licenciaturas em Matemática e Pedagogia do Instituto Federal do Rio Grande do Sul, nos *campi* de Porto Alegre e Bento Gonçalves (este, do qual é servidora), entre outubro de 2012 e janeiro de 2013, sendo sete gestores, 23 docentes e 40 discentes. Segundo Assis, seus estudos apontaram que

[...] as políticas de formação de professores ainda necessitam de qualificada infraestrutura e que as relações com concepções de interação e interdisciplinares, a desfragmentação da organização curricular, ainda com o privilégio das disciplinas, compõem dificuldades na formação de professores. (p. 10)

A pesquisa revela a forte tradição do ensino técnico e tecnológico que permeia o fazer pedagógico nessas instituições, com resistências à aceitação da implementação de cursos de licenciatura, os quais foram considerados, por alguns, uma imposição, e que a adesão à política governamental se deu, fundamentalmente, em função da infraestrutura já existente – em sua maior parte, na licenciatura em Matemática. Este critério requereu o mínimo de recursos para a execução do curso, e contou com a já existência de profissionais de áreas afins no *campus*. Nos aspectos pedagógicos, Assis (*idem*, p. 72) aponta fortemente a preocupação dos discentes com a integração entre o conteúdo específico da licenciatura e as disciplinas pedagógicas. No que se referem à participação dos licenciandos nos programas de pesquisa ofertados, os entrevistados foram enfáticos ao justificar que, “[...] por se tratarem de alunos trabalhadores, há inviabilidade de suas participações nesses programas” (*ibidem*).

Diante dos novos arranjos educacionais, conclui o estudo, a perspectiva é de compreender, em âmbito geral, a nova construção indentitária dos IFs (e também da formação de professores), perscrutando as razões e as motivações políticas para que se desse esse processo de implantação da formação de professores nos Institutos. Porque, como e de que modo nasceu a ideia de que os Institutos Federais deveriam oferecer a licenciatura já que as universidades públicas brasileiras já o faziam. Ainda, de pensar a dimensão político-histórico-institucional mais ampla, em que o cenário é a criação dos IFs, e a prerrogativa da oferta de cursos de licenciaturas, algo até então inédito do ponto de vista da reflexão. Por fim, dentro dos desafios mais especificamente pedagógicos, Assis (*idem*, p. 74) defende que os Institutos Federais, com sua proposta singular de organização e gestão,

[...] têm o desafio da construção de uma prática pedagógica que atenda às concepções e diretrizes pensadas para a rede: uma organização pedagógica

verticalizada, pluricurricular, e concepções de territorialidade que, com a autonomia que lhes é conferida, dialoga com o que é regional, local, sintonizado com o que é global, numa perspectiva ampla de compreendê-la não apenas como uma dimensão geográfica, mas como um espaço de rede definido como relações sociais que se movimentam e se modificam.

Chama-nos a atenção, nesta pesquisa, dois pontos que acreditamos poderão contribuir com o que propomos em nosso estudo. O primeiro ponto pode apontar caminhos para o contexto no qual a formação pedagógica de licenciandos ocorre dentro do Instituto. Este pano de fundo contextual, ao atuar sobre essa formação, deixa marcas que podem nos possibilitar compreender como se dão essas dinâmicas de influências. O segundo ponto é a forte preocupação dos discentes com a integração entre o conteúdo específico da licenciatura e as disciplinas pedagógicas. Aqui reside um dos pontos de cisão/união que podem definir se determinados aspectos da formação docente vão estar presentes ou não neste *lócus* formativo. Portanto, esses dois pontos podem contribuir com a nossa pesquisa ao apontarem contextos e fenômenos que, acreditamos, permeiam os processos da formação inicial de professores.

O segundo estudo que destacamos é a tese *Políticas de formação de professores para a educação profissional e tecnológica: cenários contemporâneos*, de Maria Adélia da Costa (2012). Esta abordagem de pesquisa reflete a inexistência de políticas de Estado na formação de professores para a Educação Profissional Técnica (EPT), cujas poucas experiências sempre estiveram na esfera das políticas de governo, segundo a autora, marcadas por “[...] percursos reducionistas, aligeirados, descontínuos e fragmentados, com ausência de regulamentações” (p. 153). “Essas formações se materializaram por meio de programas emergenciais, (re)modeladas, (re)adequadas e (re)avivadas às exigências de cada época da história, com arranjos normativos compensatórios” (*idem*, p. 197). Por meio de análises documentais e bibliográficas junto a cinco institutos federais brasileiros, Costa toma para análise as políticas de formação a partir da década de 1990, em especial, a partir de 2007, com a implantação dos IFs, que passam à obrigatoriedade de ofertar cursos de licenciaturas. O estudo procura apreender os sentidos e a materialização da profissão docente num contexto em que as licenciaturas não são requisitos necessários para o exercício da docência, e, sobretudo, em instituições que não têm referência na oferta desses cursos.

A autora destaca que, ao consagrar o “novo” (no caso, os Institutos), representado pelo MEC/SETEC, o Governo transfere aos IFs recém-estruturados as responsabilidades de cunho estatal para indicação de terreno formativo-educativo, onde surgem “[...] situações de desafios,

constrangimentos, vitimizações, tensões, conflitos, diante de situações reais concretas, conceituais, ideológicas dos institutos para realizar tal tarefa” (*idem*, p. 198), pois muitos *campi* (como as antigas EAFs)²¹ têm limitações de natureza pedagógica e política, com precariedade de infraestrutura e de recursos humanos para concretizarem o plano de metas celebrado com o Governo. A pesquisa sublinha a falta de delimitação do perfil do egresso dessas licenciaturas, diante da incoerência quando se articulam os objetivos de atuação do professor com as matrizes/ementas curriculares das disciplinas; incongruências, segundo o estudo, que podem estar relacionadas à desvinculação histórica da educação profissional com a educação básica.

Ainda que focando as regiões mais carentes do país, a criação de vários Institutos, em tão pouco tempo, somente fora possível, segundo Costa (*ibidem*), com a precarização de outros serviços ou ações na Rede Federal, tais como a precarização do trabalho docente, o congelamento salarial, o aumento significativo do número de professores temporários e substitutos, o aumento no número de alunos por professor, dentre outras. O objetivo de atingir a meta de inclusão social, entretanto, deixou muitas situações conflitantes, onde o próprio MEC e a SETEC reconhecem que

[...] a rede federal não tem professores qualificados o suficiente para a formação de professores, admitindo a necessidade de parceria com outras instituições para equacionar o problema. [...] Contudo, apesar de fomentar essa formação, não fez o movimento paralelo de ajustar as diretrizes legais às necessidades contemporâneas, provocando desgaste aos institutos. (COSTA, p. 200)

Entretanto, em iniciativas isoladas, os Institutos (com apoio do Governo Federal) têm elaborado editais de concursos docentes para a carreira de Educação Básica, Técnica e Tecnológica (EBTT) pontuando a formação de licenciados e a “obrigatoriedade” para os não licenciados de cursarem a formação pedagógica durante o período do estágio probatório. Contudo, afirma a autora, há muitas limitações físicas e humanas, com os professores doutores ainda sendo minoria e havendo um número significativo de mestres, apesar de não satisfatório.

O estudo realizado por Costa contribui com a nossa pesquisa ao retomar a questão histórica da formação de professores nos antigos CEFETs, e ao abordar, de forma incisiva, a questão das políticas públicas para os novos Institutos. A questão das políticas públicas de educação em nosso estudo é fundamental, por acreditarmos que o que advém como consequência de suas implantações

²¹ As EAFs são as Escolas Agrícolas Federais, que antecederam os institutos, passando a integrar a rede federal de educação técnica e tecnológica.

atua, marcadamente, sobre como a formação do licenciando, seja pelas políticas de financiamento, seja pelas políticas pedagógicas que direcionam a nova Rede Federal. Costa (*ibidem*) acredita que, atuando sobre a nova identidade (ainda em formação) desse ente chamado “Instituto Federal”, essas políticas também estarão atuando sobre as identidades dos cursos de formação docente.

Por fim, destacamos o artigo *Formação de professores nos IFETs: a política educacional e a literatura educacional recente*, de Mirna Ribeiro Lima da Silva (2010). Em uma breve revisão sobre estudos que tratam do tema da formação na Rede Federal, a autora chega a 88 textos gerais e os categoriza em seis grandes eixos que sintetizam as tendências das pesquisas educacionais mais recentes no Brasil. A pesquisa revê publicações divulgadas no Portal Scielo entre os anos de 2009 e 2010. Conclui a autora que os estudos divulgados neste período não trazem, necessariamente, o tema formação de professores ligados somente aos IFs, mas aos CEFETs e às antigas Escolas Técnicas Federais (ETEF). Silva (*ibidem*) aponta que a oferta das licenciaturas pelos IFs, em que pese o seu grande impacto social e educacional, ainda está ausente das preocupações das pesquisas em educação no Brasil, ou sofre da falta de divulgação científica. Segundo a autora, “[...] ao mesmo tempo em que compartilham os dilemas das demais instituições da formação de professores, a formação nos IFs possui especificidades que não podem ser negligenciadas, por apresentarem contextos próprios” (*idem*, p. 6). Ela elenca três lacunas nas pesquisas científicas sobre os IFs que merecem atenção especial em futuros estudos pela ausência de literaturas.

A primeira lacuna apela a pesquisas sobre a adequação dos cursos de licenciatura dos Institutos às Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) quanto aos componentes das disciplinas pedagógicas. Esta abordagem poderia revelar “[...] como e se tais diretrizes estão sendo seguidas, e ainda aferir a importância atribuída pelos Institutos aos componentes pedagógicos para a formação docente” (*ibidem*). Outra possibilidade de abordagem seria perceber a implantação dos cursos de licenciatura sob vieses como a política de ciência e tecnologia do país, a necessidade de formação de professores (no caso, de Matemática e de Ciências Naturais) e do perfil de formação profissional esperado pelas instituições e pelo MEC. O segundo estudo levaria a conhecer os/as estudantes das licenciaturas dos IFs, suas expectativas quanto à formação docente oferecida, as experiências docentes e acadêmicas que trazem consigo e/ou que constroem durante o curso, e os motivos que os levaram a optar pela docência. Para a autora, essas abordagens serviriam para apoiar, em especial, o trabalho dos profissionais que atuam diretamente com este público.

A última lacuna apontada por Silva poderia ser preenchida por estudos que se proponham a analisar os IFs no quadro da expansão do ensino superior, indagando quais projetos de educação, de formação para a cidadania e para a inserção social encerram o ensino superior oferecido, bem como a construção do espaço do ensino superior (especialmente das licenciaturas) no interior de instituições historicamente atreladas à oferta do ensino médio profissionalizante. Silva conclui que, se de um lado as licenciaturas (e os demais cursos superiores) oferecidas nos IFs merecem ser investigadas pelas suas especificidades,

[...] por outro lado também cabe argumentar pela necessidade de serem estudadas pelo que têm de comum às demais licenciaturas oferecidas nas Universidades e, portanto, compartilham com estas os dramas, as dificuldades, as conquistas e possibilidades de formação de novos professores e professoras. (*ibidem*)

Pelas suas diferenças ou igualdades, investimentos ou precarizações em relação às demais instituições e políticas públicas, essa autora defende que a formação docente necessita da “arma” da crítica em favor de uma educação pública, gratuita, democrática e de qualidade. Apesar do estudo realizado por Silva abranger apenas dois anos, dos seis de existência dos Institutos Federais, suas análises nos permitem uma visão dos temas que estão sendo mais pesquisados sobre os IFs. O ponto de contribuição que vemos para a nossa proposta é a sugestão da autora sobre a necessidade de delineamento das especificidades dos cursos de formações de professores do Instituto Federal a partir das suas características de instituição educacional eminentemente técnica, num comparativo às especificidades dos cursos de formações de professores das universidades públicas brasileiras.

Esses três estudos descritos trazem em seu bojo questionamentos pertinentes sobre a feição que a educação técnica e tecnológica vem tomando não somente nos últimos seis anos, com o advento do Instituto Federal de Educação, mas a partir do início do primeiro mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, em 2003. As políticas iniciadas naquele Governo e que se estenderam sobre o atual, ao mesmo tempo em que contrastaram com as políticas implementadas pelo Governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995 a 2003), também apresentaram semelhanças em diversos pontos, principalmente quanto a uma formação para o trabalho amalgamada com o setor produtivo. Diante desta dubiedade, as políticas públicas de educação que atuam sobre os IFs, atualmente, precisam ter suas dinâmicas compreendidas, marcadamente quanto à formação de professores, considerando ser esta atividade crucial para a disseminação de valores por meio da educação.

1.2 OBJETIVOS DO ESTUDO

Objetivos principais

Esta tese objetiva identificar dimensões políticas, culturais e de práticas presentes nos espaços de formação inicial de professores de dois *campi* do Instituto Federal do Espírito Santo, buscando compreender as influências que estas dimensões podem apresentar sobre o trabalho de formação do licenciando para sua atuação em contextos da educação inclusiva e da diversidade.

De forma genérica, pretende também identificar possíveis influências da expansão acelerada da oferta de cursos de licenciatura nos IFs sobre estas dimensões.

Em outras palavras, a tese propõe prospectar em que medida o Instituto Federal do Espírito Santo enquanto novo agente da política federal de formação inicial de professores atende aos preceitos dos documentos legais que preveem uma formação docente voltada para a atuação junto aos temas da inclusão/exclusão em educação. Para esta prospecção, buscam-se as percepções dos professores-formadores e a análise de *corpus* documental que concebem e organizam esses espaços de formação.

Como foco da pesquisa, são tomados os espaços de formação inicial de professores do curso de licenciatura em Matemática, do *campus* Cachoeiro de Itapemirim, e o curso de licenciatura em Letras-Português, do *campus* Vitória, e como mediações empíricas a análise documental e a aplicação de questionário semiestruturado junto aos professores-formadores que atuam nestes dois cursos.

Objetivos específicos

Diante dos objetivos principais propostos, delineamos quatro etapas específicas a serem percorridas para que possamos atingir estes objetivos:

a) Mapear e analisar *corpus* documental que concebe e organiza a oferta de licenciaturas nos Institutos Federais, identificando como preveem e tratam a questão da inclusão/exclusão e da diversidade em educação;

b) Identificar e compreender as concepções que professores-formadores dos *campi* estudados guardam sobre os fenômenos da inclusão/exclusão e da diversidade;

c) Identificar e descrever possíveis implicações dessas concepções sobre o trabalho de formação do licenciando para atuar em contextos da educação inclusiva e da diversidade em educação;

d) Identificar e descrever como políticas de inclusão e pela diversidade em educação são ressignificadas pelos professores-formadores no contexto da prática dos cursos de licenciatura.

Questão de pesquisa

A questão que nos leva a delinear esse estudo é: “os espaços dos cursos de licenciatura do Instituto Federal do Espírito Santo propugnam e efetivam um trabalho de formação de professores para atuarem no contexto da educação inclusiva e da diversidade em educação”, considerando que a criação e a oferta de cursos de formação docente nos Institutos Federais vem passando por um crescimento acentuado nos últimos cinco anos, em consonância com as reformulações advindas da expansão acelerada da Rede Federal de Educação Técnica e Tecnológica?

CAPÍTULO 2

REFERENCIAL ANALÍTICO

Partindo dos objetivos propostos para o estudo, tomamos dois conjuntos conceituais analíticos para nos auxiliarem nas leituras e compreensão dos dados: as dimensões de política, cultura e prática de inclusão em educação, como concebem Booth & Ainscow (1981; 2011) e Santos (2003; 2010; 2013); e a abordagem do ciclo de políticas, proposta por Ball et al (1992; 2012).

As dimensões de cultura, política e prática de inclusão em educação, como concebem Booth & Ainscow (*op. cit.*) e Santos (*op. cit.*), são propriamente os aspectos que se buscam compreender ao se olhar para os contextos educacionais ou para os fenômenos relacionados a estes. Partindo desta perspectiva, compreender as questões relativas à inclusão/exclusão em educação torna-se tarefa complexa e múltipla, pois se faz sempre necessário identificar os fenômenos e relacioná-los com as suas dimensões para, a partir daí, compreender como essas dimensões se apresentam em determinado contexto e quais tipos de barreiras geram à inclusão. Este é o ponto de partida para as tomadas de decisão que busquem mitigar os processos de exclusão educacionais.

O segundo constructo do qual nos apropriamos é denominado por Ball et al (*op. cit.*) *abordagem do ciclo de políticas*, como ferramental analítico para compreender a implementação de políticas públicas (as macropolíticas) de educação e seus efeitos sobre as ações dos sujeitos nos contextos das práticas (as micropolíticas), como lugar de resignificação dos discursos oficiais. Esta proposta de abordagem contribui com nosso estudo à medida que analisa se e como políticas públicas de educação propostas para os Institutos Federais são (re)interpretadas e (re)significadas nos espaços dos cursos de licenciatura.

2.1 Dimensões culturais, políticas e práticas da inclusão em educação

No ano de 2000, os pesquisadores ingleses Tony Booth e Mel Ainscow publicaram um documento intitulado *Índice de Inclusão: aprendizagem em desenvolvimento e participação nas escolas*, pelo qual propunham um conjunto de procedimentos para que uma comunidade escolar possa analisar e refletir sobre como a inclusão e a exclusão permeiam esses espaços.

Assim, o *Índex* tornou-se um recurso para apoiar o desenvolvimento inclusivo em escolas. Os procedimentos, aparentemente estruturais, foram concebidos para serem flexibilizados diante de cada contexto escolar, de forma a que as instituições educacionais possam “[...] encontrar os seus próprios próximos passos no desenvolvimento de um ambiente [inclusivo]” (BOOTH & AINSCOW, 2011, p. 8, na versão em português). Segundo seus idealizadores, o *Índex* oferece às escolas um processo de apoio de autoavaliação do desenvolvimento, partindo das visões de todos os atores envolvidos na comunidade escolar, além da comunidade do entorno. Essa autoavaliação concentra-se na análise detalhada de como as barreiras à aprendizagem e à participação podem ser reduzidas para qualquer aluno e aluna. Assim, para esses autores,

O uso do Index não é uma iniciativa adicional, e sim uma forma de aprimorar as escolas de acordo com valores inclusivos. Ele não é uma alternativa à melhoria do rendimento, mas preocupa-se com todas as aquisições de todas as crianças, promovidas por meio de colaboração e atenção ao ambiente de ensino e de aprendizagem. Ele encoraja a aprendizagem ativa na qual as crianças integram o que aprendem com suas próprias experiências e se engajam com as realidades de seus mundos. É um documento prático, que convida à reflexão sobre o que a inclusão pode significar no que tange a todos os aspectos das escolas [...]. (*ibidem*, p. 6)

O documento foi produzido ao longo de três anos e contou com a colaboração de professores, pais, gestores, pesquisadores e representantes de organizações de atendimento a pessoas com deficiência. Em 2000, foi testada uma primeira versão junto a seis escolas primárias e secundárias inglesas, sendo esta versão modificada e novamente reavaliada por outras dezessete escolas, utilizando-se a abordagem da pesquisa-ação. Concluiu-se que o *Índex* auxiliou as escolas a identificarem problemas de desenvolvimento há muito negligenciados, e a corrigi-los. No documento, o conceito de *barreiras à aprendizagem e à participação* é central, pois se constitui no ponto de partida do que precisa ser removido na escola para que a proposta de inclusão se efetive. A primeira barreira a ser removida é justamente conceitual.

Segundo esses pesquisadores ingleses, a ideia de que as dificuldades educacionais podem ser resolvidas por meio da identificação de que algumas crianças apresentam necessidades educacionais especiais impõe consideráveis limitações, por estigmatizar o indivíduo, levando-o a baixas expectativas *per se* e perante o outro, além de contribuir para a fragmentação dos esforços que as escolas fazem para responder à diversidade dos alunos, agrupados em diferentes categorias, tais como necessidades educativas especiais, minoria étnica, dotados e

talentosos (BOOTH & AINSCOW, *idem*, p. 42). Assim, ao conceito de *necessidades educativas especiais*, os autores propõem o conceito de barreiras à aprendizagem e à participação, estrategicamente, retirando de sobre o aluno a ideia de que este tem uma necessidade a ser tutelada pela escola. A partir desta nova concepção conceitual proposta, o problema passa a centrar-se sobre o contexto escolar e as barreiras que impõe.

Embora o próprio termo “necessidades educativas especiais” possa ser uma barreira para o desenvolvimento de práticas inclusivas nas escolas, alertam os autores, continua a ser parte do quadro da cultura e da política de todas as escolas, e influencia uma variedade de práticas. É justamente sobre essas três dimensões (cultura, política e práticas) e as barreiras que interpõem que se debruça o *Índex*. A minimização das barreiras à aprendizagem e à participação envolve a mobilização de recursos para ajustar a natureza dessas três dimensões. A partir dessas perspectivas, Booth & Ainscow (*ibidem*) propõem a análise sobre essas três dimensões, considerando que criar culturas inclusivas, produzindo políticas de inclusão e a evolução das práticas inclusivas levaria melhorias significativas à escola.

Na dimensão *criando culturas inclusivas*, criam-se ambientes seguros de aprendizagens, de aceitação, de colaboração, e comunidades estimulantes, em que todos são valorizados como ponto de partida para que alcancem seus objetivos e metas. Esta dimensão envolve o compartilhamento de valores inclusivos, que são transmitidos entre os atores da comunidade escolar, a comunidade externa (o entorno) e os gestores educacionais. Os princípios e valores de culturas escolares inclusivas orientam as decisões sobre as políticas e os momentos da prática em sala de aula, de modo a que o desenvolvimento da escola torne-se um processo contínuo de geração de um espaço de bem-estar social e psicológico (*ibidem*, p. 47).

A dimensão *produzindo políticas inclusivas* parte da consideração de que a inclusão deve permear todos os planos e planejamentos escolares, criando-se políticas de incentivo à participação de estudantes (e de funcionários) a partir do primeiro momento que o aluno chega à escola. Incentiva ainda a extensão da escolaridade a todos os estudantes do entorno, minimizando as pressões excludentes. Todas as políticas devem envolver estratégias claras para as mudanças. Como suportes, consideram-se todas as atividades que possam ampliar a capacidade da escola de responder à diversidade dos alunos. Todas as formas de apoio são desenvolvidas de acordo com os princípios inclusivos (*idem*).

Já a dimensão *desenvolvendo práticas inclusivas* incentiva práticas escolares que reflitam as culturas inclusivas e políticas da escola. O trabalho docente e discente é desenvolvido a partir da percepção de que os alunos são diversos. Os alunos são incentivados a participarem ativamente em todos os aspectos da sua educação, que se baseia em seu conhecimento e experiências no exterior escolar, isto é, na vivência que traz da família e da comunidade onde habita. O ensino é orquestrado de forma que as atividades de aprendizagem se tornem responsivas à diversidade dos sujeitos na escola. Os alunos são encorajados a serem ativos, reflexivos e críticos, e são percebidos como potenciais auxiliares da aprendizagem mútua entre eles e seus colegas. Suas responsabilidades são incentivadas, assim como suas posturas para a sustentabilidade (*idem*).

Por fim, destaca-se o peso que Booth & Ainscow (*ibidem*) colocam sobre a dimensão cultural, em seu entendimento, como aspecto que pode apoiar ou minar a evolução no ensino e na aprendizagem. Segundo eles, o desenvolvimento de valores inclusivos compartilhados e relações de colaboração podem levar a mudanças nas outras duas dimensões, pois é através de culturas escolares inclusivas que ocorre a mudança nas políticas e nas práticas. Assim, algumas das ideias que compõem a visão de inclusão no *Índice* envolvem mudanças profundas na escola, num interminável processo de aumentar a aprendizagem e a participação de todos os alunos. Na concepção de Booth & Ainscow (*ibidem*), uma escola inclusiva é aquela que está em constante movimento pela remoção das barreiras que impedem a participação nas ações acadêmicas escolares.

É importante chamar a atenção do leitor para o fato de que o *Índice* não foi proposto como conjunto conceitual-analítico por seus idealizadores, mas como um documento-referência, ou um *checklist* dos aspectos indutores/excludentes possíveis de serem identificados na escola dentro de cada uma das três dimensões. Contudo, pesquisadores ligados ao Laboratório de Pesquisas, Estudos e Apoio à Participação e à Diversidade em Educação (LaPEADE), do Programa de Pós-graduação em Educação da UFRJ, vêm utilizando, refletindo, aplicando e ampliando o *Índice* no Brasil, tomando-o como corpo para um constructo analítico, o que tem gerado resultados positivos para a compreensão dos fenômenos da inclusão/exclusão em educação.

Apesar de ter sido proposto por Tony Booth e Mel Ainscow inicialmente para identificar barreiras à inclusão no interior da escola, apropriamo-nos desse documento e de seus

conceitos para identificar e compreender aspectos que podem influir sobre o trabalho docente de formação de licenciandos que vão atuar em contextos escolares permeados por fenômenos da inclusão/exclusão e da diversidade, buscando para esta compreensão analisar documentos legais e as percepções de professores-formadores que atuam nestes espaços de formação.

2.2 Abordagem do ciclo de políticas

O segundo conjunto conceitual que propomos para a análise dos dados é a abordagem do *ciclo de políticas* (Figura 3), concebida por Ball em colaboração com Bowe e Gold. Em 1992, Ball e seus colaboradores apresentaram o ciclo de políticas à comunidade científica como ferramenta heurística para analisar a implementação de políticas públicas de educação (as macropolíticas) e seus efeitos sobre o contexto da prática, ou seja, sobre as micropolíticas que ocorrem no contexto escolar. Por meio desta abordagem, Ball et al (*ibidem*) pretende que seja analisado o papel do discurso na relação dialética estrutura/sujeitos, enfatizando a natureza complexa e controvertida do processo de formulação de políticas públicas educacionais. Defendem, esses autores, que “[...] a análise de políticas exige uma compreensão que se baseia não no geral ou local (macro ou microinfluências), mas nas relações de mudança entre eles e nas suas interpenetrações” (*idem*, p. 359).

O ponto central pressuposto no ciclo defende que as políticas públicas de educação sofrem interferências em suas proposições iniciais quando os seus propositores tentam implementá-las. Essas interferências se dão nos contextos da prática na escola, sofrendo interpretações e recriações que geram influências sobre as políticas originais (as macropolíticas). Essas transformações se dariam devido ao fato dos profissionais que atuam no contexto da prática não consumirem os textos legais com olhar acrítico, isto é, estes os leem a partir de experiências de vida, de valores e de interesses diversos (MAINARDES & MARCONDES, 2009, p. 305).

Em 2012, juntamente com os pesquisadores Maguire e Braun, Ball propõe que o ciclo de políticas centre o olhar, de um lado, sobre os processos de formação dos discursos políticos e, de outro, sobre as interpretações e as traduções de textos de política na prática. Significa identificar os processos de resistência, de assimilação ou de conformação nos contextos situados, e o fluxo das tensões entre os discursos que permeiam esses contextos (BALL ET AL, 2012).

Figura 2 – Contextos do ciclo de políticas.



Fonte: Ball et al (1992, p. 20).

Partindo dessas concepções, Ball e seus colaboradores, na obra de 1992, apontam inicialmente três contextos de produção e reprodução da política: o contexto de *influência*, o contexto de *tomada do texto* (de produção) e o contexto de *prática*. Num ciclo contínuo e relacionado, cada um desses contextos representa um domínio no qual políticas são iniciadas, desenvolvidas e revistas, e servem de *loci* a ações e interesses de diferentes grupos e sujeitos. Esses contextos, segundo Ball et al (1993, p. 16, tradução nossa), estão inter-relacionados e "[...] não existe uma simples direção do fluxo de informações entre eles", ou seja, nos contextos não há dimensão de tempo, não tendo etapas sequenciais, nem linearidade, daí a ideia de natureza complexa e controvertida. Assim, no primeiro contexto, de *influência*, é onde as políticas públicas são iniciadas e a política de discursos é elaborada a partir da competição entre diferentes grupos de interesse para influenciar, por exemplo, na definição do que é educação e os seus objetivos.

Segundo Ball et al (*ibidem*), esse primeiro contexto guarda relação quase simbiótica com o contexto de produção do texto político. Enquanto a *influência* representa as intenções de determinados grupos e sujeitos, o *texto político* é o produto das lutas no espaço político. Assim, a representação no contexto de produção do texto político pode tomar formas variadas, como leis, pronunciamentos oficiais, material visual dentre outros. Contudo, esses textos podem não apresentar, necessariamente, coerência interna ou clareza, apresentando-se de forma contraditória (por vezes, intencionalmente). Assim, segundo Ball et al (1992, pp. 19-20), "[...] o discurso em formação, algumas vezes, recebe apoio e, em outras vezes, é desafiado por princípios e

argumentos mais amplos, que estão exercendo influência nas arenas públicas da ação”. Portanto, este contexto está relacionado com interesses mais estreitos e ideologias dogmáticas.

No terceiro contexto, de *prática*, é onde as políticas que se pretende implementar encontram seus filtros, ficando sujeitas às resistências pelos sujeitos situados e suas interpretações e recriações, e onde a política produz efeitos e consequências na prática, podendo representar mudanças e transformações significativas nas políticas originais. Inicialmente, Ball et al (*idem*, p. 22) assumiam que aqueles que criam os textos de política na área de produção de texto políticos não podem controlar os significados dados para os textos na prática, pois, segundo esses autores, os sujeitos que atuam na prática não são leitores acríticos, pois leem esses textos com base em suas próprias histórias, experiências, valores e intenções.

Mas, em publicação de 1993, ao distinguir os conceitos de "política como texto" e "política como discurso", Ball em artigo individual reconhece que a política como discurso gera, sim, limites nas possibilidades de reflexão pelos sujeitos situados, e nesse sentido, de fato, influenciaria o possível desenvolvimento e a transformação das práticas. Ball (*idem*), portanto, assume a concepção *foucaultiana*²² de que os discursos incorporam significados ao modo como determinadas formas de pensar são construídas, ou seja, depois de incorporado determinando discurso, somente algumas vozes passam a ser ouvidas com autoridade e legitimidade. Em síntese, o processo de interpretação é caracterizado por conflitos, como as diferentes interpretações e os interesses contestados – é importante destacar que, para Ball e seus colaboradores (1992; 1993, 2012), as políticas criadas não chegam, em sua essência, a ser implementadas (ou executadas) devido aos filtros presentes nos contextos da prática (políticas, portanto, sujeitas a interpretações e recriações). Assim, esses autores preferem o uso do termo *promulgação*, dado o sentido de processualidade (ou de inacabamento) deste termo.

Ainda em 1994, Ball e Bowe reforçam o viés crítico de sua teoria, ampliando o ciclo de políticas em dois novos contextos: contexto de *resultados/efeitos* e contexto de *estratégia política*. O contexto dos resultados centra-se na compreensão de que qualquer política gera efeitos sobre a realidade social, ou seja, têm efeitos e não tão somente resultados. Assim,

²² Por meio desta concepção, subsumida nas ideias do filósofo francês Michel Foucault, as práticas discursivas são investidas de um caráter ideológico até onde elas incorporam significados que contribuem para sustentar ou reestruturar relações de poder. Para Foucault, relações de poder podem ser afetadas por práticas discursivas de qualquer natureza. In: FOUCAULT, Mchel. **As palavras e as coisas**. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

esse contexto deve preocupar-se com questões de justiça, de igualdade e de liberdade individual. Portanto, as políticas devem ser analisadas quanto ao seu impacto e à sua interação com as desigualdades geradas ou já existentes. Já o contexto da estratégia política centra-se nas ações que são estabelecidas para enfrentar essas desigualdades produzidas ou reproduzidas pela política. Esse contexto envolve, portanto, a identificação de um conjunto de ações políticas e sociais necessárias para lidar com estas desigualdades. Ulteriormente, Ball (2012) retirou o peso sobre estes dois contextos, reafirmando os três primeiros. Contudo, manteve-os no ciclo de políticas.

Em síntese, a visão de Stephen Ball e de todos os seus colaboradores é de que nenhuma política pode ser elaborada “para as pessoas”, mas sim “com as pessoas”, pois estas, no seu cotidiano, tendem a (re)contextualizar os textos legais por meio de diferentes (re)interpretações, até mesmo por não se reconhecerem nessas políticas, já que acreditam não terem feito parte da sua elaboração (BALL ET AL, 1992, p. 9). Desse modo, “[...] não é simplesmente uma questão de seguir fixamente um texto político e de 'colocá-lo em prática’” (*idem*, p. 10), até porque esses textos precisam ser compreendidos dentro de uma variedade de contextos. Assim, apropriando-nos dessas concepções, propomos identificar e descrever possíveis relações entre os três contextos básicos descritos por Ball e seus colaboradores, buscando compreender quais mudanças no contexto da prática (nos *loci* de formação de professores) são efetivadas sobre o advindo dos contextos da influência e dos textos políticos. Para tanto, propomos analisar os discursos presentes no *corpus* documental e nos questionários semiestruturados.

CAPÍTULO 3

DELINEAMENTO METODOLÓGICO DO ESTUDO

Neste capítulo, delineamos os fundamentos metodológicos do estudo, descrevendo os pontos que consideramos importantes para que o leitor compreenda como objetivamos a questão de pesquisa por meio da estratégia metodológica. Apontamos ainda quem são os sujeitos do estudo, seus lugares e os contextos nos quais suas práticas pedagógicas se situam. Descrevemos também as fontes de evidências utilizadas no levantamento e análise dos dados e que contribuem para a compreensão dos fenômenos envolvidos no contexto da pesquisa. E, por fim, as questões éticas que acompanham nossas ações epistemológicas.

Este estudo caracteriza-se como de natureza qualitativa e apoia-se também em procedimentos quantitativos. Acreditamos que essas duas naturezas emprestam à investigação possibilidades de compreensão dos fenômenos ligados ao tema escolhido, mas ulteriormente unem os dados numa análise final, fortalecendo assim o alinhamento entre as questões norteadoras e a síntese crítico-reflexiva que propomos, o que no dizer de Robert Yin (2005, p. 41) seria a conexão dos “[...] dados empíricos às questões de pesquisa iniciais do estudo e, em última análise, às suas conclusões”.

Como método investigativo, adotamos o *estudo de casos múltiplos*, por meio de uma abordagem exploratória e descritiva. Nossa posição frente aos modos de compreender a realidade é idealista (ou subjetivista). Assim, enquanto pesquisadores, filiamos-nos à epistemologia construtivista, adotando um paradigma de pesquisa interpretativista. A seguir, descreveremos cada um desses caracterizadores e suas relações com a organização da pesquisa.

3.1 Referencial teórico e conceitual da metodologia

Desde que iniciamos os primeiros contatos com os problemas cotidianos ligados à formação de professores no Instituto Federal do Espírito Santo, percebemos que havia questões potenciais a serem compreendidas. A temática da formação docente para atuação em contextos inclusivos/excludentes e diversos em educação e a questão dos espaços de formação inicial de professores nos Institutos Federais já apontavam para um estudo de cunho qualitativo (com apoio de procedimentos quantitativos), marcadamente por

considerarmos a necessidade de compreender essas questões a partir das experiências dos professores-formadores que atuam nos cursos de licenciatura em questão. Diante dos modelos teóricos existentes, apropriamo-nos dos pressupostos do paradigma construtivista, considerando sua ontologia²³ idealista /subjetivista.

3.1.1 Natureza e pressupostos do modelo epistemológico

Sacol (2009, p. 252) registra que na ciência coexistem três visões ontológicas sobre como as coisas são: uma visão *realista* e outra *idealista* (sendo essas em oposição), e uma terceira, da *interação sujeito-objeto*.

A ontologia realista pressupõe que “lá fora existe um mundo” independente das percepções e construções mentais que possamos ter a respeito dele. Essa ontologia se aplica fortemente às ciências na natureza (matemática, física, química e biologia), e como exemplo, a crença de que o mundo natural (aves, plantas, árvores, pedras, rios...) existe independentemente da existência ou percepção do ser humano (*idem*).

Em contraposição, a ontologia idealista (ou subjetivista) parte do princípio de que um objeto ou entidade só passa a existir na medida em que é percebido por um observador em uma construção mental. “Ela está relacionada ao mundo das ideias e à existência de um ser pensante, a partir do qual as coisas existem; nossos pensamentos e sentimentos são a realidade primária”, ou seja, “[...] de acordo com essa ontologia, o mundo existe a partir das nossas percepções sobre ele” (*idem*).

Já a terceira ontologia, que considera a *interação sujeito-objeto*, concebe que a realidade social é tomada como produto de um movimento de compartilhamento e de negociação de significados entre os indivíduos. Segundo Moita Lopes (1994, p. 331), tratar-se-ia, portanto, do resultado de uma elaboração social, ou seja, nesta visão a realidade não é concebida como algo completamente extrínseco e independente da mente (algo objetivo), tampouco como produto apenas da percepção intrínseca de cada sujeito de forma isolada (algo subjetivo ou

²³ Entendemos *ontologia* como a questão do ser; como uma dimensão que busca compreender como as coisas são. A palavra, formada pelos dois termos gregos “*ontos*” (ser) e “*logos*” (estudo, discurso), define-se, portanto, como o estudo do ser. Na ciência, uma ontologia pode contribuir com duas ações: servir como fundamento na delimitação de uma questão de pesquisa e auxiliar na definição sobre o método investigativo a ser utilizado. Assim, uma concepção ontológica vai definir o modo como o pesquisador percebe o mundo e seus fenômenos sociais e físicos.

idealista), outrossim, que a realidade é vista e “construída” numa dimensão coletiva (as interpercepções compartilhadas socialmente), portanto, sendo a realidade “intersubjetiva”.

A partir dessas três visões ontológicas, assumimos o nosso estudo na visão que considera a interação sujeito-objeto, filiando-nos a uma epistemologia construtivista, que por sua vez nos leva à adoção de um paradigma de pesquisa interpretativista – em geral, afirma Saccoi (*idem*), este paradigma utiliza métodos de pesquisa de natureza qualitativa e pouco estruturada, como, por exemplo, o estudo de casos.

Nossa filiação à epistemologia construtivista se assenta na concepção de que o conhecimento é produto da relação de interdependência entre o sujeito e o seu meio. Seria a partir do engajamento do pesquisador com o mundo que significados e verdades passariam a existir. Como definem Burrell & Morgan (1979, p. 28, tradução nossa), o construtivismo parte do suposto de que a elaboração de significados se dá por meio de processos sociais interativos e intersubjetivos, ou seja, que significados são criados e compartilhados coletivamente. Assim,

O paradigma interpretativo é orientado por uma preocupação de compreender o mundo como ele é, entendendo a natureza fundamental do mundo social ao nível da experiência subjetiva. Procura explicação dentro da esfera da consciência individual e subjetiva, dentro do quadro de referência do participante, em oposição ao observador da ação. (*ibidem*)

Por este viés, significados não seriam descobertos, mas construídos, ou seja, não nascem puramente de uma construção mental, mas como resultado da interação entre processos mentais e as características de um objeto. A criação de significados, desse modo, pressupõe intencionalidade, isto é, uma consciência que se volta a um objeto.

Jean Piaget (1972, p. 1), em suas teses sobre o construtivismo, já concebia esta visão. Para ele, “[...] conhecer é modificar, transformar o objeto e compreender o processo dessa transformação e, conseqüentemente, compreender o modo como o objeto é construído”. Significa dizer que o meio, ou o objeto existem independentes do sujeito, mas não podem ser conhecidos senão por aproximações através da atividade física ou simbólica.

Piaget acreditava que estas aproximações podem provocar modificações da estrutura cognitiva do sujeito tanto em nível de pensamento como em nível de ação. Por isso, a defesa

de que o conhecimento é relação de interdependência entre o sujeito e seu meio. Há nesta ideia um sentido de organização, estruturação e explicação a partir do experienciado. É construída a partir da ação do sujeito sobre o objeto de conhecimento, interagindo com ele, sendo as trocas sociais condições necessárias para o desenvolvimento do pensamento. Portanto, se as trocas sociais ocorrem em todas as direções na sociedade, "[...] o conhecimento humano é essencialmente coletivo, e a vida social constitui um dos fatores essenciais da formação e do crescimento dos conhecimentos" (PIAGET, 1973, p. 17).

Nas palavras de Jennifer Mason (2002, p. 3-4, tradução nossa), a partir desses fundamentos, é comum que pesquisas construtivistas se organizem a partir de características qualitativas e de paradigmas interpretativistas, pelas quais o pesquisador se ocupa em como é interpretado, experienciado, compreendido e elaborado o mundo social, e o faz com base “[...] em métodos de geração de dados que sejam flexíveis e sensíveis ao contexto social em que os dados são produzidos (em vez de rigidamente padronizados ou estruturados, ou inteiramente captados a partir de contextos ‘da vida real’)”.

Com base em métodos de análise, explicação e discussão que envolvam compreensões da complexidade, detalhes e contextos, a pesquisa qualitativa tem como objetivo produzir compreensões em torno de e contextuais de base ampla, matizada e com dados detalhados. Há mais ênfase nas formas "holísticas" de análise e explicação, nesse sentido, que em traçar testes padrões, tendências e correlações. A pesquisa qualitativa frequentemente usa alguma forma de quantificação, mas formas estatísticas de análise não são vistas como central. (*ibidem*)

Patton (1986, p. 22), de forma sintética, define a pesquisa qualitativa como uma “abordagem da compreensão” ou “da interpretação”. Em oposição crítica ao positivismo, que apregoa a posição neutra do pesquisador diante do objeto pesquisado, o paradigma qualitativo assume não ser impossível separar o observador da coisa observada. Partindo do suposto de que “[...] as pessoas agem em função de suas crenças, percepções, sentimentos e valores, e que seu comportamento tem sempre um sentido, um significado que não se dá a conhecer de modo imediato, precisando ser desvelado” (ALVES-MAZOTTI, 1991, p. 54), na abordagem qualitativa, o pesquisador tem a tarefa de interpretar e de compreender esses sentidos experienciados pelos indivíduos; de desvelá-los.

A partir desses aspectos, considera-se o pesquisador “[...] como o principal instrumento de investigação e a necessidade de seu contato direto e prolongado com o campo para poder captar os significados dos comportamentos observados” (*ibidem*). Desses mesmos

aspectos, Patton (1986, p. 23) afirma que surgem as especificidades dos dados qualitativos, quais sejam: “[...] descrições detalhadas de situações, eventos, pessoas, interações e comportamentos observados; citações literais do que as pessoas falam sobre suas experiências, atitudes, crenças e pensamentos; trechos ou íntegras de documentos, correspondências, atas ou relatórios de casos”.

Já na abordagem de natureza quantitativa, também o “[...] pesquisador descreve, explica e prediz”, porém, “[...] mediante a análise da frequência de incidências e de correlações estatísticas” segundo Chizzotti (1995, p. 52). A pesquisa quantitativa “[...] permite estabelecer relação entre variáveis pré-estabelecidas, procurando verificar e explicar sua influência sobre outras variáveis” (*idem*). Este tipo de pesquisa se utiliza de instrumentos fechados em si que permitam a quantificação das informações sobre o objeto de estudo. Para Gatti (2004, pp. 13),

Os métodos de análise de dados que se traduzem por números podem ser muito úteis na compreensão de diversos problemas educacionais. Mais ainda, a combinação deste tipo de dados com dados oriundos de metodologias qualitativas, podem vir a enriquecer a compreensão de eventos, fatos, processos. As duas abordagens demandam, no entanto, o esforço de reflexão do pesquisador para dar sentido ao material levantado e analisado. [...] Em si, tabelas, indicadores, testes de significância, etc., nada dizem. O significado dos resultados é dado pelo pesquisador em função de seu estofo teórico. [mas] [...] as metodologias qualitativas também são empregadas dentro dessa racionalidade. Cabem, então, distinções de foro filosófico ou teórico-interpretativo na atribuição de significação a números e tratamentos, sejam estes quantitativos ou qualitativos.

Portanto, para alguns autores (GAMBOA, 2001; MINAYO, 2010; CRESWELL, 1994; GATTI, 2004), o qualitativo e o quantitativo na pesquisa científica não devem ser opostos, mas complementarem-se e convergirem sem compartimentar suas contribuições aos limites do pensamento positivista ou do pensamento interpretativista, pois ambos têm a sua complexidade e limites que apelam a uma elevada abstração do pesquisador. Por isso, adotamos neste estudo os pressupostos do paradigma construtivista, concebendo-o como uma epistemologia subjetivista cujos valores conduzem a uma compreensão do real a partir da interação entre pesquisador e campo pesquisado (ALVES-MAZZOTTI & GEWANDSZNAJDER, 1998). A escolha considera a ênfase do construtivismo sobre a intencionalidade dada pelos indivíduos às ações humanas e ao “mundo vivido”, privilegiando as percepções dos sujeitos.

Não menos rigorosa, a concepção construtivista construcionista apela ao pesquisador que busque pôr em suspensão suas crenças e conceitos prévios acerca do mundo para melhor

apreendê-lo. Nas palavras de Lincoln & Guba (1985, citados por ALVES-MAZZOTTI & GEWANDSZNAJDER, *idem*, p. 141), como nenhuma teoria *a priori* pode abarcar as inúmeras realidades emergentes em uma pesquisa, e como “acreditar é ver”, o pesquisador construtivista deve desenvolver suas relações com as fontes o mais suspenso quanto possível. A partir desse quadro delineado, concebemos que o objetivo do pesquisador é interpretar as ações dos indivíduos no mundo social e as formas pelas quais os indivíduos atribuem significado aos fenômenos sociais. A partir dessas perspectivas, nossa pesquisa assume o desafio de fazer dialogar o qualitativo e o quantitativo quanto ao método de coletas de dados, à definição das fontes e ao método analítico dos dados. Assume também o desafio de, a partir das questões de pesquisas, debruçar-se sobre o estudo de dois casos de formação de professores, buscando explorar os fenômenos ali situados para desvelá-los.

Em síntese, perspectiva interpretativista e pesquisa qualitativa (e a quantitativa como apoio) enfatizam a importância dos significados subjetivos e sociopolíticos, assim como ações simbólicas na forma como as pessoas constroem e reconstróem sua própria realidade. A compreensão desses processos de construção e reconstrução sociais pressupõe um mergulho no mundo em que eles são gerados, ou como entendem Lincoln & Guba (2000, p. 110), “[...] um compromisso com a compreensão do mundo a partir do indivíduo em interação, ou seja, investigador e objeto de investigação são assumidos interativamente ligados”. Isso envolveria conhecer como as práticas e os significados são formados e informados pela linguagem e por normas tácitas compartilhadas em um determinado contexto social.

Portanto, no caso deste estudo, buscamos caminhar sobre os pressupostos do modelo construtivista por considerarmos que os contextos dos cursos de formação de professores de cada *campus* do Instituto Federal de Educação Técnica e Tecnológica do Espírito Santo, seus docentes, técnicos e alunos e os fenômenos ligados à criação de culturas, o desenvolvimento de políticas e a orquestração de práticas inclusivas em educação são únicos e irreplicáveis, ou seja, são únicos em seus contextos, e distintos se contrastados com outros contextos. Para o construtivismo não há uma realidade dada como única (positiva), uma vez que esta realidade é socialmente construída. Assim, como um meio de tentar conhecer o mundo a partir do ponto de vista daqueles que nele vivem, cremos que esta epistemologia se adéqua perfeitamente à metodologia do estudo de caso que adotamos, considerando apontar para leituras complexas, múltiplas e aprofundadas da realidade social dos contextos de formação docente.

3.1.2 Validade do constructo e confiabilidade dos procedimentos

A organização metodológica do nosso estudo foi iniciada a partir do levantamento que realizamos sobre o estado atual da temática em questão: a formação de professores para o contexto da educação inclusiva realizada nos espaços formativos do Instituto Federal do Espírito Santo, buscando compreender os fatores atuantes sobre esses espaços e, conseqüentemente, sobre o trabalho docente. Em seguida, identificamos potenciais conjuntos teóricos e conceituais que pudessem clarificar as análises e discussões que faríamos no transcorrer do estudo. De posse desses dois conjuntos de informações, definimos quais seriam as questões de pesquisa, o objeto e os objetivos a serem alcançados.

O estado da temática nos mostrou as primeiras indicações das etapas a serem seguidas para a realização do estudo, pois apontou que estávamos diante de temas ainda bem pouco explorados²⁴. O tema da formação de professores em vários outros espaços se apresentava abundante, com discussões e reflexões indicando inúmeras direções a seguir, principalmente quando a temática tratava da questão da formação pelo viés da educação especial. Entretanto, era menos recorrente o tema da formação docente focado numa abordagem mais ampla de inclusão – sobre abordagem ampla, referimos-nos à inclusão em educação com um olhar na diversidade e não apenas na deficiência e/ou transtornos globais. Também se mostraram escassos estudos sobre o tema da formação docente para contextos inclusivos a partir dos espaços formativos dos recém-criados Institutos Federais.

Com base nestas constatações, tomamos como questão principal de pesquisa a importância de compreender como se dá a formação docente nestes espaços, ou melhor, quais fatores (e como) atuam sobre os *loci* de formação docente e quais influências geram sobre o trabalho do professor-formador. Uma questão paralela a esta, e não menos importante, era identificar se a expansão acelerada dos Institutos nos últimos seis anos podia ter alguma influência mais contundente sobre estes espaços e, conseqüentemente, sobre o trabalho docente.

A incipiência da temática mostrou-nos que nossa pesquisa deveria se definir por um levantamento prospectivo, ou seja, que as poucas informações sobre os fenômenos que

²⁴ Acreditamos que essa lacuna pode ser explicada, basicamente, pela insipiência do fenômeno “formação de professores nos IFs”, tema cuja gênese se inicia marcadamente a partir de 2009, ano posterior à criação dos Institutos Federais, razão pela qual boa parte das pesquisas com esta temática estarem ainda em curso. Nos *campi* que compõem o Instituto Federal do Espírito Santo, os primeiros cursos de licenciatura tiveram início somente em 2010.

permeiam os espaços de formação docente nos IFs deveriam ser enriquecidas, antes de quaisquer outras propostas mais ampliadas de investigação. Nossa contribuição, portanto, seria explorar os fenômenos ali situados como forma de servir a futuros estudos. Não significa, entretanto, de apenas elencar fenômenos, descrevendo-os. Propomos compreender suas dinâmicas e como atuam sobre estes espaços, ou melhor, identificar “o que” e “como” esses fenômenos atuam sobre os *loci* de formação.

A tarefa de descrever os fenômenos, buscando compreendê-los em seus contextos originais, levou-nos a optar pelo *estudo de caso*, como método que se define por sua característica de investigar fenômenos ainda poucos compreendidos ou recentes (YIN, 2005; STAKE, 1995; ALVES-MAZZOTTI, 2006), daí a nossa pesquisa assumir, dentre outras características, um caráter exploratório e descritivo de investigação.

Para Judith Alves-Mazzotti (2006, p. 644), o caráter exploratório como perfil científico define-se por exigir “[...] estudo aprofundado de poucos casos, que leve à identificação de categorias de observação, ou à geração de hipóteses para estudos posteriores”. Assim, o estudo de caso busca se debruçar sobre fenômenos ou pouco explorados, ou estritamente localizados. Dá-se daí a sua “vocação” exploratória. Esta, no entanto, não é a única vocação desse método. Segundo Vergara (2004), a abordagem de casos, além do caráter exploratório, apresenta os caracteres descritivo (quando busca descrever o fenômeno dentro de seu contexto) e explanatório (quando no intuito de explicar relações de causa e efeito a partir de uma teoria). Segundo Vergara (*idem*, p. 47), a pesquisa descritiva “[...] expõe características de determinada população ou de determinado fenômeno. Pode também estabelecer correlações entre variáveis e definir sua natureza. Não tem compromisso em explicar os fenômenos que descreve, embora sirva de base para tal explicação”.

Ao percebermos a complexidade do estudo que estávamos propondo, marcadamente pelo número de cursos que foram criados no IFES a partir de 2010, concluímos que deveria haver um recorte quanto aos lugares, aos cursos e aos sujeitos da pesquisa, pois não haveria possibilidade de abarcarmos os sujeitos de todos os cursos de licenciatura do IFES como era a nossa pretensão inicial. Mais uma vez, a escolha pelo estudo de caso pareceu-nos acertada, pois nos possibilitou restringir a extensão da pesquisa, levando-nos a optar apenas por dois cursos de licenciatura (Matemática e Letras-Português), em dois campi

(Cachoeiro de Itapemirim e Vitória). Todavia, por conter mais de um caso único (dois cursos em dois *campi*), fomos levados a elaborar um projeto de *casos múltiplos*.

Segundo Yin (2005, p. 25), a escolha por *casos únicos* ou *casos múltiplos* se justifica a partir do projeto de pesquisa que se adota. Em sua definição, um projeto de pesquisa “[...] constitui a lógica que une os dados a serem coletados (assim como as conclusões a serem tiradas) às questões iniciais de um estudo”, isto é,

[...] um projeto de pesquisa é muito mais do que um plano de trabalho. O propósito principal de um projeto é ajudar a evitar a situação em que as evidências obtidas não remetem às questões iniciais da pesquisa. Nesse sentido, um projeto de pesquisa ocupa-se de um problema lógico e não de um problema logístico. (*idem*, p. 39)

Partindo desta definição, Yin (*ibidem*) aponta quatro tipos de projetos de pesquisa baseados no que ele define como *matriz 2x2*: (a) projeto de caso único (holístico), (b) projeto de múltiplos casos (holístico), (c) projeto de caso único incorporado, e (d) projeto de múltiplos casos incorporado.

Cada estudo empírico possui um projeto de pesquisa implícito, se não explícito. Para os estudos de caso, são importantes quatro tipos principais de projetos, seguindo uma matriz 2x2. O primeiro par de categorias consiste em projetos de caso único e casos múltiplos. O segundo par, que pode acontecer em combinação com qualquer um dos elementos do primeiro par, baseia-se na unidade ou nas unidades de análise que devem ser estudadas – e faz uma distinção entre projetos holísticos e incorporadas. (*idem*, p. 39)

Essa matriz, portanto, presume que estudos de caso único e de casos múltiplos refletem situações de projetos diferentes, e que dentro desses dois tipos também pode haver unidades de análise unitárias ou múltiplas. Para Yin (*idem*, p. 69), a lógica subjacente ao uso de estudo de múltiplos casos é a mesma de um único caso, ou seja, “[...] cada caso deve ser cuidadosamente selecionado de forma: (a) a prever resultados semelhantes (uma replicação literal), ou (b) produzir resultados contrastantes apenas por razões previsíveis (uma replicação teórica)”. Portanto, um mesmo estudo pode conter mais de um caso único. Quando isso ocorre, o estudo apela à utilização de um projeto de casos múltiplos.

Um exemplo comum é o estudo de inovações feitas em uma escola (com salas de aula abertas, assistência extraclasse por parte dos professores ou novas tecnologias) na qual ocorrem inovações independentes em áreas diferentes. Assim, cada área pode ser o objeto de um estudo de caso individual, e o estudo como um todo teria utilizado um projeto de casos múltiplos. (*idem*)

Desse modo, no contexto do nosso estudo, intentamos descrever mais de um grupo de sujeitos (um grupo de docentes de cada *campus*) e os fenômenos situados²⁵ nestes espaços (as culturas, as políticas e as práticas inclusivas).

São estas características de investigação epistemológica, densa e situada, que Yin (*ibidem*) entende como “holísticas” (do grego *holos*, *holikós* que significa inteiro ou todo, universal)²⁶, e que podem em determinados momentos servir-se de elementos/dados incorporados. Portanto, trata-se do próprio conceito de “compreensão”²⁷ – aqui, compreender significa conhecer tudo que está posto (ou o máximo possível), e que concorre para que um determinado fenômeno ocorra. Assim, a forma holística, integrada e sistêmica que se impõe a um estudo de caso, deve-se à necessidade de não se perder o caráter de unicidade do que deve ser compreendido.

É com base neste holismo, nesta busca por compreender cientificamente fenômenos situados, que o estudo de caso enquanto metodologia²⁸ lança mão de uma variedade instrumental para se chegar a um *corpus* de dados que alimente de forma rica e abrangente esta compreensão. Daí surge uma segunda característica também inerente ao estudo de caso enquanto metodologia: sua propensão a lidar com uma ampla variedade de evidências, isto é, “[...] evidências provenientes de duas ou mais fontes, mas que convergem em relação ao mesmo conjunto de fatos ou descobertas” (YIN, *idem*, p. 105). Yin (*ibidem*) elenca pelo menos seis fontes de evidência: documentos, registros em arquivo, entrevistas, observação direta, observação participante e artefatos físicos.

²⁵ Quando dizemos “fenômenos situados”, referimo-nos a uma das principais características do estudo de caso, senão a principal: melhor compreender um elemento no contexto em que ocorre e do qual é parte, devendo ser investigado sob a perspectiva das pessoas nele envolvidas, considerando todos os pontos de vistas nele relevantes.

²⁶ In: NASCENTES, Antenor. **Dicionário etimológico da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1966, p. 266.

²⁷ Compreender vem da palavra *comprehensionis*, forma latina da preposição *cum* (com- em companhia de) e o verbo *prehendere* (prender, agarrar, apanhar, abarcar). Tem-se, portanto, o significado de apreender e de depreender no sentido de "apanhar" para si, isto é retirar algo de algum lugar e conservá-lo, e de conhecer um todo. Ao compreendermos, apanharmos para nós um significado, um sentido. Interessante notar que a preposição “*cum*” aponta que compreensão só pode se dar “com” (ou a partir) de uma leitura, de uma conversa, de situações experienciadas. Seria possível compreender do nada? (In: NASCENTES, *op. cit.*, p. 130).

²⁸ Robert Stake diverge de Robert Yin quanto a considerar o estudo de caso uma metodologia de pesquisa. Para Stake (1995, p. 443), o estudo de caso “[...] não é uma escolha metodológica, mas uma escolha do que deve ser estudado, pois se a pesquisa de estudo de caso é um mote humano ou de alguma forma transcendente, é porque os pesquisadores são assim, e não por causa dos métodos”. Segundo ele, “[...] por quaisquer métodos, optamos por estudar o caso”.

Outra característica importante a se agregar à variedade de fontes é o *encadeamento de evidências*, isto é, “[...] ligações explícitas entre as questões feitas, os dados coletados e as conclusões a que se chegou” (*ibidem*). Trata-se, portanto, do rigor e da qualidade da pesquisa. Como escreve Yin (*idem*, p. 129, grifo nosso), estes dois princípios “[...] foram projetados para tornar o processo tão explícito quanto possível, de forma que os resultados finais (os dados que foram coletados) reflitam uma preocupação pela **validade do constructo** e pela **confiabilidade**”.

É com foco neste rigor, como forma de bem compreender como os fenômenos situados atuam sobre a formação de professores nos cursos de licenciatura do IFES, que buscamos delinear a nossa pesquisa apropriando-nos de duas fontes de evidências primárias e secundárias: (a) documentos e (b) questionário. Acreditamos que este primeiro ponto, da variedade de fontes, pode nos conduzir seguramente ao segundo ponto, do encadeamento de evidências, marcadamente por adotarmos como complementação da leitura dos dados o fundamento lógico da *triangulação* das fontes de evidências – sobre a triangulação, veremos mais adiante.

3.2 Desenvolvimento do protocolo do estudo de caso

Nossa pesquisa foi organizada basicamente em três fases: (a) definição e planejamento; (b) preparação, coleta e análise prévia; e (c) análise final e conclusão. Essa estrutura baseou-se em um organograma delineado por Yin (2005) e nas definições do conceito de *protocolo* em de estudo de caso.

3.2.1 A concepção e o planejamento

A concepção e o planejamento foram iniciados no segundo semestre de 2013, quando definimos o tema e a temática de que trataria o estudo. O passo seguinte foi realizar um levantamento do estado em que se encontravam as investigações sobre tema e temática que pretendíamos tratar. Transversalmente, um conjunto de problemas já fazia parte das nossas preocupações antes mesmo do levantamento, problemas que nos levaram a propor o estudo, no entanto, sendo necessário melhor defini-los para extrair as questões de pesquisa. Definidos tema, temática, estado da arte e questões de pesquisa, passamos à fase da definição de pressupostos. Em seguida, veio a definição dos objetivos do estudo, marcadamente, a partir da definição dos pressupostos – o terceiro passo foi justamente o delineamento dessas questões.

As definições e ações iniciais permitiram-nos, de forma mais evidente, definir os casos que comporiam o estudo. Esta foi sem dúvida uma fase complexa, pois precisaríamos definir de forma precisa os casos e as unidades de análise. Num primeiro momento, já visualizávamos um estudo de casos múltiplos, sendo que cada caso seria composto de uma unidade de análise. No entanto, ao decidirmos utilizar várias fontes de evidência – cada uma delas teria a função de levantar dados em contextos distintos –, percebemos que teríamos que incorporar subunidades de análise aos dois casos em questão. Por fim, nesta primeira fase, projetamos os protocolos de coleta e de análise dos dados, com o objetivo de planejar a segunda fase.

3.2.2 Definição dos casos, da unidade de análise e das subunidades incorporadas

Os casos escolhidos para comporem o estudo foram definidos a partir da complexidade da investigação, isto é, das dificuldades previstas na operacionalização, como a amplitude dos dados a serem levantados e analisados e o acesso aos contextos da investigação. Estas dificuldades de operacionalização acabaram apontando o caminho que deveríamos tomar em relação à escolha da metodologia da pesquisa. Nossa intenção inicial era realizar o estudo a partir de amostras de todos os cursos de licenciatura do IFES²⁹. Contudo, repensamos a meta inicial, elegendo um escopo reduzido, formado por dois casos apenas, o que nos levou a adotar o estudo de caso como metodologia para compreensão dos fenômenos situados. Portanto, uma abordagem de natureza qualitativa.

Três critérios conduziram nossa opção pelos cursos em questão: (a) a localização; (b) a área de conhecimento; e (c) o tempo de atuação do *campus*. Esses critérios não foram sugeridos por autores ou referenciados em outros estudos, mas elencados por nós para efeito desta pesquisa, a partir de pressupostos que consideramos pertinentes à geração de contrastes entre os espaços de formação. Consideramos que a busca por elementos contrastantes poderia nos possibilitar o levantamento de um rico espectro de características dos cursos que, somadas, poderiam compor uma compreensão ampla dos fenômenos em análise. Significa dizer que buscamos nos dois casos elementos para compor um conjunto único de fenômenos sobre a formação de professores nos *loci* de formação do IFES. Estes pressupostos se justificam posto que a nossa estratégia epistemológica não era, ao final, realizar uma comparação entre os elementos caracterizadores dos espaços de formação, mas uma composição ampliada de todas as características levantadas. Assim, nossa escolha pelos casos foi feita deliberadamente a

partir da variação de contextos, apesar das várias semelhanças que podem ser elencadas entre os *campi*, principalmente devido ao conjunto legal e às diretrizes comuns que os regem.

É importante registrar aqui nosso único ponto de divergência em relação às proposições que Yin (2005) faz acerca da escolha de um caso para estudo. Esse autor assinala que a lógica que subjaz na seleção de casos é a lógica da réplica, a qual propõe que cada caso deve ser selecionado de forma que cumpra dois requisitos fundamentais: a réplica literal, ou seja, que prediga resultados similares a outro caso, e a réplica teórica, que é quando gera resultados opostos a outros casos, mas por razões previsíveis. A lógica da réplica, segundo Yin (*idem*) outorga ao estudo importante validade externa, já que permite esperar que em casos com condições similares se possa realizar estudos que gerem resultados semelhantes. Assim, na definição do tipo de estudo de caso que será feito pelo pesquisador, a replicação literal requer que o fenômeno de estudo seja definido por algumas características comuns a todas as situações de pesquisa, por exemplo, como ocorre no estudo de múltiplos casos, como o é a nossa pesquisa.

No caso de nosso objeto, não é necessário afirmar que, por se tratar de dois *campi* que compõem uma instituição única (o IFES), há um conjunto amplo de inúmeras características e procedimentos padrão entre eles e os seus cursos, portanto, atendendo ao princípio das características comuns. Contudo, propomos uma alternativa a estes dois tipos de replicações. A metodologia adotada busca aplicar a cada um dos dois *campi* os mesmos procedimentos teórico-instrumentais, buscando as mesmas subunidades e os mesmos fenômenos nos dois contextos. Portanto, não optamos por uma análise comparativa ou contrastiva dos casos, mas uma variação de contextos, a partir do quais pretendemos chegar a um ponto comum de composição ampliada sobre a questão de pesquisa.

Não se trata tampouco de uma tentativa de criar uma amostragem do que poderíamos universalmente encontrar no IFES, relativamente à formação de professores, mas de compreender pontos que, por suposto, podem sim estar ocorrendo em outros *campi* – apesar deste não ser o objetivo da natureza adotada na pesquisa. Por outro lado, nossa preocupação com a replicabilidade é diminuta, pois acreditamos que cabe ao leitor e a outros pesquisadores julgarem a possibilidade dessa replicação. Outrossim, tomamos como responsabilidade

²⁹ Ao todo, são 11 cursos em nove *campi* distribuídos pelo território capixaba.

explorar e descrever os fenômenos, apontando questões culturais, políticas e práticas, contribuindo assim com futuros estudos.

Diante desse exposto, apontamos três definições orientadoras da pesquisa:

a) **Unidade de análise:** a formação de professores no Instituto Federal do Espírito Santo para o contexto da educação inclusiva.

b) **Analisado:** os fatores atuantes sobre seus espaços formativos.

c) **Objeto enfocado:** a construção de culturas, o desenvolvimento de políticas e a orquestração de práticas de inclusão em educação.

d) **Subunidades de análise incorporadas:** (i) o conjunto legal e as diretrizes que organizam os espaços de formação de professores no Instituto Federal do Espírito Santo; (ii) a contextualização da concepção e da implementação dos cursos de licenciatura em Letras-Português (*campus* Vitória) e Matemática (*campus* Cachoeiro de Itapemirim); e (iii) o olhar do professor-formador sobre os fenômenos que atuam sobre os espaços de formação.

Segundo Creswell (1994), a constituição da amostra em estudos de caso apresenta um sentido estrito quanto à sua essência metodológica. A escolha é orientada por referencial lógico estabelecido pelo pesquisador quando este opta por um caso. Este referencial lógico, por sua vez, vai orientar todo o processo de levantamento de dados. Contudo, segundo Stake (1995, p. 4, tradução nossa), não se deve perder de vista que um estudo de caso “[...] não é uma amostragem da pesquisa. Não estudamos um caso primeiramente para entender os outros casos. Nossa primeira obrigação é entender este caso”, e que os esforços primários devem ser os de “[...] maximizar o que podemos aprender”,

Por isto, aconselha Merriam (1998, p. 61, tradução nossa), o pesquisador deve utilizar uma amostra não probabilística ou uma amostra proposital. “Amostragem proposital é baseada no pressuposto de que o investigador quer descobrir, entender e obter conhecimento e, portanto, deve selecionar uma amostra a partir da qual o mais pode ser aprendido”. Assim, de acordo com Pardal & Correia (1995), existem três tipos de amostras: (a) aleatórias (ou probabilísticas); (b) não aleatórias (ou empíricas); e (c) mistas – compõe este último tipo a

amostra *intencional*, ou como definido por Patton (1986, p. 199), amostra por *conveniência*, como adotado em nosso estudo, por se tratar de uma seleção de casos determinada pela flexibilidade no acesso e pelo tempo disponível para a elaboração da pesquisa.

3.2.3 Contextos do estudo: lugares, sujeitos e suas caracterizações

Tomando como balizamento a abordagem do estudo, definimos como casos os cursos de licenciatura em Matemática, do *campus* Cachoeiro de Itapemirim, e Letras-Português, do *campus* Vitória, o primeiro situado na região sul do Estado do Espírito Santo e o segundo, na Região Metropolitana, área formada por quatro municípios, onde encontramos quatro *campi* (Vitória, Serra e Vila Velha e Cariacica). A escolha desses casos, em especial, parte de três considerações. Na primeira, consideramos não ser proposta do estudo realizar comparações ente os *campi* e/ou os cursos, ou seja, a intenção é trazer à luz todos os fenômenos possíveis e analisá-los de forma somativa. Na segunda, consideramos que a opção por cursos de áreas distintas podem enriquecer ainda mais a compreensão sobre a temática, já que se trata de um curso na área de ciências da natureza (Matemática) e outro na área das ciências humanas e sociais (Letras).

Na terceira consideração, entendemos ser também enriquecedor um olhar sobre *campi* com características experienciais e regionais distintas. O *campus* Vitória já atuava na educação superior desde o início dos anos de 2000, e o *campus* Cachoeiro passou a ofertar este nível de educação em 2010, considerando-se também as distinções das estruturas físicas e de pessoal entre ambos os *campi*. A localização espacial também é uma distinção interessante, considerando que o *campus* Vitória tem uma proximidade maior com o centro decisório (a Reitoria), enquanto o *campus* Cachoeiro dista 130 quilômetros da capital, localizando-se na maior cidade do sul do Estado, tanto em extensão territorial e populacional quanto em potencial econômico.

Campus Cachoeiro de Itapemirim - Curso de licenciatura em Matemática

O *campus* Cachoeiro de Itapemirim iniciou suas atividades em 2005, dentro do movimento de expansão dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET) prevista pelo Decreto nº 5.224, de 1º de outubro de 2004. Cachoeiro é uma das três maiores cidades do Estado do Espírito Santo fora da Região Metropolitana da Grande Vitória. Os

primeiros cursos do ainda CEFET-Cachoeiro foram: técnico em Eletromecânica (2005); técnico em Rochas Ornamentais (2008); técnico em Informática (2006); e graduação em Engenharia de Minas (2008). Com a transformação da escola em Instituto Federal, pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, foram implementados ainda os cursos técnicos integrados ao Ensino Médio em Informática e em Eletromecânica; em 2010, o curso de licenciatura em Matemática; e em 2013, o curso de Engenharia Mecânica. O *campus* oferta atualmente os cursos: técnico subsequente (três cursos); técnico integrado ao Ensino Médio (dois cursos); licenciatura (dois cursos: Informática; Matemática); e bacharelado (três cursos).

O curso de licenciatura em Matemática do IFES Cachoeiro iniciou suas atividades no primeiro semestre letivo de 2010, ofertando 40 vagas. Em 2014, havia 104 alunos matriculados e 10 professores em atuação no curso. Entre os fatores que levaram à escolha da Matemática como primeira área a ser ofertada em licenciatura, foi preponderante o perfil acadêmico dos professores que já atuavam à época neste *campus*, pois apresentavam formações com maior aderência a esta área do conhecimento. O curso está estruturado em oito períodos semestrais, num total de quatro anos de curso, ou 2.910 horas. Sua oferta é de 40 vagas anuais e seu funcionamento no turno noturno.

Em linhas gerais, quanto à sua estrutura física, o IFES Cachoeiro é formado por 12 edifícios. Em dez deles funcionam salas de aula e laboratórios, e nos outros dois, setores administrativos e biblioteca. Além desses edifícios, há ainda uma instalação onde funciona o laboratório de mineração, quadra de esportes, pátio coberto, reprografia e cantina. Já a estrutura de pessoal efetivo é composta aproximadamente por 46 técnicos-administrativos e 57 professores (números de 2014). Ao todo, o *campus* registrou 1.426 alunos em 2014.

Campus Vitória - Curso de licenciatura em Letras-Português

O *campus* Vitória do Instituto Federal do Espírito Santo localiza-se na capital do Estado, nas instalações que abrigaram durante mais de 100 anos a educação técnica federal urbana no Estado desde a sua criação pelo presidente Nilo Peçanha, em 1909, ainda como *Escola de Aprendizes e Artífices do Espírito Santo*. Após a transformação em Instituto Federal, pela Lei Lei nº 11.892, o *campus* continuou abrigando a Reitoria até 2012. Como sede da educação técnica capixaba por longos anos, o *campus* Vitória acabou se tornando o maior entre os 20

campi hoje em atividade no Estado, tanto em extensão territorial quanto em numero de cursos alunos e servidores. Em 2014, o quadro de servidores apresenta-se aproximadamente com 333 professores e 190 técnicos-administrativos, e cerca de 3800 alunos.

Naquele ano, o *campus* Vitória ofertava atualmente os cursos: técnico concomitante e subsequente (sete cursos); técnico integrado ao Ensino Médio (quatro cursos); técnico Integrado ao PROEJA (três cursos); licenciatura (dois cursos: Letras-Português; Matemática); bacharelado (três cursos); pós-graduação *lato sensu* (dois cursos); e pós-graduação *stricto sensu* (dois cursos). A estrutura disponível para a licenciatura em Letra-Português contava, em 2014, com quatro salas de aula (com capacidade total para 160 alunos); sala-laboratório de prática de ensino de línguas e redação (com área para 40 alunos); e biblioteca (com espaço físico de 1.583 m²). Contava ainda com setores de apoio direto ao ensino, como o Serviço Social e o Núcleo Pedagógico. Havia também 23 professores em atividade no curso e 160 alunos matriculados. A carga horária total é de 2.885 horas, ou três anos e meio de curso, distribuída por quatro eixos curriculares. Sua oferta é de 40 vagas anuais e seu funcionamento, no turno noturno.

3.3 Protocolo da coleta de dados

3.3.1 Planejamento, coleta e análise prévia dos dados

A segunda fase do estudo é composta pela preparação, coleta e análise prévia dos dados. Inicialmente, confirmamos quais seriam as subunidades incorporadas (considerando-se que já tínhamos uma definição prévia) dentro do contexto geral dos *loci* do estudo, pelas quais buscaríamos compreender os fenômenos situados das questões de pesquisa. Definidas as subunidades e seus contextos, foi-nos possível escolher os instrumentos para levantamento das evidências. Assim, optamos por duas técnicas: (a) análise documental e (b) aplicação de questionário semiestruturado.

a) Análise Documental

A adoção da análise de documentos como fonte de evidências levou em consideração o nosso intuito de identificar aspectos legais e diretrizes que organizam os espaços de formação inicial de professores nos Institutos Federais. Além de contribuir com esse

referencial, os dados extraídos dos documentos servem à pesquisa como convergências às ações de ressignificação que os professores-formadores fazem desse conjunto legal nos seus contextos de atuação. A importância de compreender como esta relação se efetiva reside no objetivo específico da pesquisa de identificar como políticas de inclusão em educação são (re)significadas pelos professores-formadores no contexto dos cursos de licenciatura. Segundo Lüdke & André (1986), a análise de documentos constitui um método potencial de levantamento de dados para coleta de informações já existentes acerca de uma determinada organização, grupo ou comunidade, fornecendo indicações relevantes sobre os traços que as têm caracterizado tanto no passado como no presente.

Neste sentido, no contexto da nossa investigação e por meio da análise documental, buscamos os principais documentos que fundamentam legalmente (ou instituem parâmetros) tanto a concepção, a criação e a oferta dos cursos de licenciatura, como também definem, regem e organizam aspectos políticos, culturais e práticos sobre os *loci* de formação docente do Instituto Federal do Espírito Santo. O *corpus* documental que analisamos foi dividido em dois grupos: (a) documentos externos e (b) documentos internos. Os documentos externos serão aqueles produzidos em nível nacional; são os documentos coletivos, ou seja, comuns para todos os IFs no território brasileiro. Já os documentos internos são os documentos únicos, isto é, aqueles produzidos no contexto da Reitoria e/ou intracampi, pelos gestores locais. No conjunto dos documentos externos, levantamos e analisamos as evidências dos seguintes textos:

- *Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008* - Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências.
- *Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de Fevereiro de 2002* - Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.
- *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996* - Institui as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
- *Lei nº 13.005, de 25 de Junho de 2014* - Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências.
- *Texto: Contribuições para o processo de construção dos cursos de licenciatura dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia*. Brasil, 2010.

Já no conjunto dos documentos internos, foram levantados e analisados:

- *Termo de Acordo de Metas e Compromisso (TAM)*
- *Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) IFES 2009-2013*
- *Plano Político-pedagógico Institucional (PPI) IFES 2009-2013*
- *Projetos Político-pedagógico de Curso (PPC) – Curso de Licenciatura em Matemática - IFES*
- *Projetos Político-pedagógico de Curso (PPC) – Curso de Licenciatura em Letras-Português - IFES*

Esses dois conjuntos de documentos foram definidos como fontes ainda na elaboração do protocolo do estudo. Contudo, a definição do *corpus* documental que seria efetivamente analisada e o seu levantamento foi definido em outubro de 2014, e sua análise desenvolvida na segunda quinzena de novembro de 2014. Em nenhum momento tivemos dificuldades de acesso ao *corpus* documental, considerando tratar-se de documentos públicos. Porém, alguns deles tiveram de ser requisitados formalmente, por meio de Processo protocolado.

b) Aplicação de questionário semiestruturado

O questionário foi adotado como uma espécie de eixo central da pesquisa, pois ao respondê-lo, os professores-formadores propiciaram ao estudo uma aproximação entre as suas interexperienciações e as questões de pesquisa. Apesar de comporem este eixo, é importante registrar que, assim como o *corpus* documental, os professores-formadores também formam um grupo de subunidades na pesquisa, não sendo a nossa unidade de análise principal³⁰. A meta inicial era de aplicarmos o questionário (Apêndice C) junto a aproximadamente 33 respondentes. Este número foi um quantitativo aproximado cujo cálculo levou em consideração informações obtidas nos *campi* e extraídas também dos projetos de curso. Assim, de forma aproximada, teríamos 13 respondentes no *campus* Cachoeiro de Itapemirim e 20 respondentes no *campus* Vitória. Esta imprecisão sobre o total de docentes de cada curso pode ser explicada a partir de

³⁰ Esse destaque se faz importante para alertar o leitor sobre a existência detectada por nós de inúmeras questões de pesquisa que merecem ser investigadas futuramente acerca do trabalho docente hoje realizado nos cursos de licenciatura dos IFs. Futuras investigações que tomem os professores-formadores como unidades principais de análise de casos a serem estudados contribuirão marcadamente com a compreensão sobre o que tem significado para o Instituto e para a sociedade a oferta de formação docente nesses espaços.

pode ser explicada a partir de duas situações, denominadas por nós como “verticalização dos cursos” e “flutuação da lotação docente”.

Na primeira situação, a verticalização, por serem delineados como Institutos, portanto com princípio de verticalização (ou hierarquização) do ensino, os cursos dos IFs não têm necessariamente exclusividade sobre os docentes que neles atuam. Como exemplo, os docentes que lecionam nos cursos técnicos de nível médio podem ser os mesmos que lecionam nos cursos de graduação – desde que habilitados para isto, além de guardadas algumas poucas exceções. Esta primeira situação acaba por gerar a segunda. Nos cursos médio ou superior, há um número flutuante de docentes que ali atuam, ou seja, o quantitativo de disciplinas que são ofertadas por um curso em um determinado período letivo é bem maior do que o número de docentes que este curso tem efetivamente lotados em sua coordenadoria.

A partir desta imprecisão numérica, colocamos como meta atingir um total de 10 questionários respondidos em cada *campus*. Ao final, 24 professores-formadores responderam à pesquisa, sendo 12 respondentes no *campus* Cachoeiro e 11 respondentes no *campus* Vitória. O questionário foi criado na primeira quinzena de novembro de 2014 para compor nosso Projeto de Tese, apresentado em Banca de Qualificação. Após as modificações sugeridas pelos componentes da Banca, o questionário, em versão preliminar, foi desenvolvido e inserido em ambiente WEB, no dia 2 de dezembro de 2014, ficando disponível até o dia 11 de dezembro de 2014 aos membros do LaPEADE para testes e verificações da estrutura do instrumento (conteúdo e forma), tais como extensão das questões; clareza, incoerências e erros gramaticais e de digitação; encadeamento, coerência e coesão; além do foco nos objetivos e na questões de pesquisa. Esta verificação foi importante, principalmente, por nos ter mostrado a necessidade de um “enxugamento” do questionário – este continha 35 questões, em 17 páginas, e passou a conter 21 questões, em oito páginas.

Além da diminuição no número de páginas, houve também diminuição quanto à extensão das questões. Ao todo, 23 membros do LaPEADE acessaram e responderam a este instrumento. Já com a versão diminuta, uma terceira submissão do questionário foi realizada entre 15 a 25 de janeiro de 2015, junto a dois professores de outros dois cursos de licenciatura do IFES³¹. Após este segundo pré-teste, onde apenas duas observações foram feitas, realizamos as novas correções e validamos o instrumento, disponibilizando-o

em definitivo via WEB em 11 de fevereiro de 2015 (disponível até 28 de fevereiro), logo após a divulgação, pelo site Plataforma Brasil³², do *Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)* aprovando o Protocolo ético do estudo (Anexo C).

Em seu desenho, além de caracterizar os respondentes, o questionário pretende conhecer suas concepções acerca das dimensões culturais, políticas e práticas que atuam sobre os espaços de formação docente no Instituto Federal do Espírito Santo, buscando compreender as influências dessas dimensões sobre o trabalho de formação para o contexto da educação inclusiva e da diversidade em educação. Assim, além da caracterização dos respondentes, este instrumento de pesquisa apresenta ainda outras três partes, reportando cada uma delas a um determinado objetivo específico do estudo, qual sejam:

- b) Identificar e compreender as concepções que professores-formadores dos *campi* estudados guardam sobre os fenômenos da inclusão/exclusão e da diversidade;
- c) Identificar e descrever possíveis implicações dessas concepções sobre o trabalho de formação do licenciando para atuar em contextos da educação inclusiva e da diversidade em educação;
- d) Identificar e descrever como políticas de inclusão e pela diversidade em educação são (re)significadas pelos professores-formadores no contexto da prática dos cursos de licenciatura.

A partir desses objetivos específicos, dividimos o questionário sob quatro rótulos: (A) Caracterização pessoal, profissional e acadêmica; (B) Implicações das concepções de inclusão/exclusão em educação sobre a formação do licenciando; (C) Percepção sobre a prática docente e a inserção do professor-formador nos processos decisórios; e (D) Relação do professor-formador com as políticas de educação no contexto dos *loci* de formação.

A. Caracterização pessoal, profissional e acadêmica

Neste primeiro rótulo, pretendemos caracterizar os participantes basicamente sobre quatro aspectos: (i) idade, (ii) formação acadêmica, (iii) experiência profissional e (iv) relação funcional com o Instituto. Consideramos importante conhecer esses aspectos fundamentais

³¹ Os cursos de licenciatura em Física, do *campus* Cariacica, e em Química, do *campus* Aracruz.

³² Site do Ministério da Saúde do Brasil. Disponível em: <http://aplicacao.saude.gov.br/plataformabrasil/>

dos respondentes, como esses aspectos se interconectam e como delineiam de forma genérica seu perfil docente. As questões neste rótulo são de respostas fechadas (dicotômicas), abertas e de múltiplas escolhas, perfazendo um total de oito questões (de Q1 a Q8).

B. Implicações das concepções de inclusão/exclusão em educação sobre a formação do licenciando

Neste segundo rótulo, intencionamos levantar um conjunto de aspectos: (i) a experiência acadêmica e profissional dos respondentes com a questão da inclusão/exclusão em educação; (ii) sua concepção sobre o fenômeno da inclusão; e (iii) possíveis implicações dessas concepções sobre o trabalho do professor-formador. Consideramos importante conhecer as experiências fundamentais dos respondentes e como essas experiências delineiam (ou não) seu perfil voltado à questão da educação inclusiva, da diversidade, do acolhimento às diferenças e do incentivo à participação na educação.

Os aspectos deste rótulo são importantes para que possamos observar cada resposta dada no questionário a partir da percepção (do olhar) sobre a questão da inclusão/exclusão – com efeito, temos em conta que o fato de um respondente não ter experiência básica com a inclusão/exclusão não significa que venha a ter atitude não positiva sobre esta questão e vice e versa. Assim, buscamos compreender a concepção do professor-formador sobre esta temática, analisando:

- a) possíveis implicações dessas concepções sobre o trabalho docente;
- b) concepções (ou concepção) que os professores-formadores têm sobre o fenômeno inclusão/exclusão em educação;
- c) e como esse respondentes compreendem a educação para a diversidade.

Portanto, neste segundo rótulo, demos continuidade aos aspectos da concepção do professor-formador sobre o fenômeno da inclusão/exclusão, buscando agora possíveis implicações dessas concepções sobre a formação do licenciando, focando nos aspectos do trabalho docente, isto é:

- a) se os professores-formadores atuam tendo esses fenômenos como referência em seu fazer pedagógico; e se não atuam, por que não o fazem caso compreendam a importância desses fenômenos na formação do licenciando;

- b) se há entraves que influenciam este fazer docente; e se há, são de natureza política, cultural ou prática, ou ambas;
- c) quais (ou qual) influências esses entraves apresentam, e quais (ou qual) comprometimentos geram sobre essa atuação.

As questões neste rótulo são de respostas fechadas (dicotômicas), abertas e de múltiplas escolhas, perfazendo um total de cinco questões (de Q9 a Q13).

C. Percepção sobre a prática docente e a inserção do professor-formador nos processos decisórios

O terceiro rótulo levou-nos a levantar aspectos do trabalho docente relacionando-os à dimensão participativa dos respondentes nas ações político-pedagógicas desenvolvidas nos *loci* dos cursos de licenciatura. Buscou-se identificar, dentre outros aspectos:

- a) como o professor-formador percebe seu fazer pedagógico inserido no contexto do curso de licenciatura em que atua, e a partir da sua inserção nos processos decisórios do curso; se lhe é facultado participar desses processos tanto política como pedagogicamente;
- b) que preocupação há por parte dos gestores do curso em propor e ampliar as discussões sobre questões político-pedagógicas voltadas à formação do licenciando para que atue diante dos fenômenos da inclusão/exclusão em educação e no atendimento à diversidade;
- c) que tipos de incentivos são dados à capacitação continuada dos professores-formadores para atuarem voltados à formação para os fenômenos da inclusão/exclusão;
- d) que percebe o professor-formador sobre a disposição dos licenciandos em atuarem com foco nesses fenômenos e sobre o interesse dos licenciandos pelas questões inerentes à formação para atuação em contextos inclusivos/excludentes.

As questões neste rótulo são de respostas fechadas (dicotômicas), abertas e de múltiplas escolhas, perfazendo um total de quatro questões (de Q14 a Q17).

D. Relação do professor-formador com as políticas de educação no contexto dos loci de formação

No quarto é último rótulo do questionário, pretendemos caracterizar a relação dos participantes com as políticas educacionais que geram e organizam os contextos de formação. Dois aspectos importantes desse rótulo são identificar como esses sujeitos resignificam³³, em seus contextos de atuação, o conjunto legal e *parametral*³⁴, e se percebem haver uma relação positiva (ou não) entre a expansão dos Institutos Federais e as condições oferecidas para desenvolvimento do trabalho docente. Assim, intentamos por meio das questões deste rótulo identificar e compreender:

- a) a relação dos professores-formadores com as políticas de educação advindas dos contextos externo e interno aos *loci* de formação;
- b) em que medida há (re)significações, em nível local, das políticas suprainstitucional e institucional pelos sujeitos que atuam nos *loci* de formação, como se dão essas (re)significações e que fenômenos levam a isto;
- c) a percepção (do professor-formador, partindo das políticas educacionais) sobre a preocupação do legislador com questões voltadas à formação do licenciando para atuar diante dos fenômenos da inclusão/exclusão no contexto escolar, se há movimentos ou posições de reivindicações para que as políticas voltadas para estas questões sejam elaboradas e se os sujeitos inseridos nos cursos de licenciatura são conclamados a contribuir com estas questões;
- d) a percepção do professor-formador sobre as relações entre a forma acelerada de expansão/ampliação da rede federal de educação técnica e tecnológica e as condições encontradas nos *loci* de formação para a sua atuação docente, se essas condições afetam em alguma medida a formação do licenciando e como afetam.

As questões neste rótulo são de respostas fechadas (dicotômicas), abertas e de múltiplas escolhas, perfazendo um total de quatro questões (de Q18 a Q21).

³³ Esse é um termo neológico. Assim, fomos buscar uma utilização corrente na Neurolinguística, na qual “ressignificação” é o método que intenta levar uma pessoa a atribuir novo significado a acontecimentos através da mudança de sua visão de mundo. Em geral, (re)significar é atribuir um significado positivo, satisfatório para um acontecimento que possa estar incomodando ou prejudicando um indivíduo, de tal forma que, após (re)significado, passa encará-lo com mais tranquilidade. Contudo, é importante não perder de vista que nem toda resignificação gera (ou se espera que gere) resultados positivos.

³⁴ Colocamos em destaque por se tratar de um neologismo.

Em relação à introdução do questionário, apresentamos de forma concisa o seu objetivo e apelamos à colaboração e à sinceridade dos sujeitos respondentes durante o seu preenchimento, lembrando-os que não existem respostas certas ou erradas, como sugere Moreira (2004). Também foi apresentado aos respondentes, por meio da WEB (no preâmbulo do questionário), o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Considerando que a aplicação do questionário utilizou-se do método *online*, não tomamos a recolha de assinatura do respondente como primordial para autorizar o uso dos dados em nossa pesquisa, pois partimos do princípio de que, ao acessar o questionário para respondê-lo, esta autorização já estaria automaticamente concedida. Registre-se que o acesso *online* ao endereço do questionário foi exclusivo aos respondentes, que receberam o *link* por *e-mail* individual, não sendo o endereço WEB de conhecimento de pessoas alheias ao estudo. O *link* para um questionário é criado automaticamente, podendo ser alterado quantas vezes for necessário. Assim, geramos endereços diferentes apontando para o mesmo questionário. Isso nos permitiu, por exemplo, criar dois *links* distintos: o Grupo Cachoeiro de Itapemirim e o Grupo Vitória, para efeito de uma melhor organização posterior dos dados.

3.4 Protocolo da análise de dados

3.4.1 O método *análise de conteúdo*

A partir dos dois conjuntos de evidências levantados (pelos documentos e questionários) em cada uma das três subunidades incorporadas (vide p. 69), passamos à fase da análise prévia dos dados. Seguindo o protocolo do estudo de caso, cada um dos dois casos em estudo teve seus dados pré-analisados concomitantemente, sendo elaborado um relatório conjunto dos dois casos. Este procedimento conjunto foi realizado tanto na pré-análise do *corpus* documental quanto dos questionários. O método para a leitura e interpretação dos dados foi a *análise de conteúdo*, proposta por Laurence Bardin (1977, p. 42). A autora define este método como

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Na análise de conteúdo, seguimos as etapas de (a) pré-análise, (b) exploração do material e (c) tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

(a) Pré-análise

Na pré-análise, organizamos todo o material levantado e realizamos uma "leitura flutuante" dos três conjuntos de conteúdos (gerados nas das subunidades), tomando sempre como referência as questões norteadoras e pressupostos de pesquisa. Essa leitura nos permitiu identificar alguns indicadores diferenciados, que auxiliaram na interpretação final. Bardin (1977, p. 60) descreve a leitura flutuante na pré-análise como o momento no qual surgem as primeiras hipóteses e objetivos de trabalho, explicando de forma antecipada o fenômeno observado, ou seja, uma afirmação provisória do que se propõe verificar. Entretanto, nossos pressupostos e objetivos já haviam sido definidos antes mesmo de nos apropriarmos da análise de conteúdo como ferramenta analítica. Assim, esta fase nos serviu para a organização dos conteúdos e uma leitura geral do material levantado. A própria Bardin (*idem*), no entanto, admite que nem sempre as hipóteses são estabelecidas na pré-análise, e assim como as questões norteadoras, podem surgir no decorrer da pesquisa.

Na organização e leitura dos documentos textuais, observou cinco princípios fundamentais (ou regras) da análise de conteúdo enquanto técnica (*idem*, p. 36):

- a) *exaustividade* - deve-se esgotar a totalidade da comunicação, não omitir nada;
- b) *representatividade* - a amostra deve representar o universo;
- c) *homogeneidade* - os dados devem referir-se ao mesmo tema, serem obtidos por técnicas iguais e colhidos por indivíduos semelhantes;
- (d) *pertinência* - os documentos precisam adaptar-se ao conteúdo e objetivo da pesquisa;
- (e) *exclusividade* - um elemento não deve ser classificado em mais de uma categoria.

Após a leitura flutuante, passamos a escolher/identificar índices surgidos das questões norteadoras e dos pressupostos, organizando-os em indicadores. Os índices foram escolhidos a partir dos temas mais recorrentes. Destacados, esses temas eram, assim, recortados do texto em unidades comparáveis de categorização para a análise temática, e de modalidades de codificação para o registro dos dados (*idem*, p. 130). A preparação do material se fez pela edição dos dois conjuntos textuais individualmente – esses dois conjuntos citados são formados pelo textual (conteúdo) dos documentos legais e pelo textual (conteúdo) dos questionários. A organização do material (textual) foi feita em um

quadro/tabela, no qual foram anotados e marcados aspectos dos dois casos que pudessem compor o somatório de características delineadoras do fenômeno formação de professores para a inclusão e a diversidade.

(b) Exploração do material

O passo seguinte foi explorar o material organizado e textualizado. Nesta fase, mais longa e exaustiva, passamos à codificação dos textos (realizando recortes em *unidades de contexto* e de *registro*) e à fase da categorização. Segundo Bardin (*idem*), codificar o material é dar-lhe um tratamento organizacional, ou seja:

A codificação corresponde a uma transformação – efetuada segundo regras precisas – dos dados brutos do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo ou da sua expressão; suscetível de esclarecer o analista acerca das características do texto, que podem servir de índices. (Bardin, 2011, p. 103)

Esse trabalho organizativo de codificação, de acordo com a autora (*idem*, p. 104), compreende três escolhas (no caso de análise quantitativa e categorial): (a) *recorte* - escolha das unidades; (b) *enumeração* - escolha das regras de contagem; e (c) *classificação* (agregação) - escolha das categorias.

Sobre a escolha, ou *recorte*, das unidades de registro e de contexto, Bardin (*ibidem*) orienta que esta deve responder de maneira pertinente (pertinência em relação às características do material e face aos objetivos da análise). “A unidade de registro é a unidade de significação a codificar e corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como unidade de base, visando a categorização e a contagem frequencial” (*ibidem*). É o menor recorte de ordem semântica que se separa do texto, podendo ser uma palavra-chave, um tema, objetos, personagens etc. Efetivamente, executam-se certos recortes (escolha) a nível semântico (o tema, por exemplo), enquanto que outros se efetuam a um nível aparentemente linguístico (como por exemplo, a palavra ou a frase).

Já a unidade de contexto “[...] serve de unidade de compreensão para codificar da unidade de registro e corresponde ao segmento da mensagem, cujas dimensões (superiores às da unidade de registro) são ótimas para que se possa compreender a significação exata da unidade de registro” (*idem*, p. 107). Isto pode, por exemplo, ser a frase para a palavra e o parágrafo para o

tema. Com efeito, em muitos casos, torna-se necessário fazer (conscientemente) referência ao contexto próximo ou longínquo da unidade a registrar, isto é, para alguns tipos de mensagens têm-se a necessidade de contexto para serem compreendidas no seu verdadeiro sentido.

Após a escolha das unidades, é realizada a **enumeração**, que é a seleção de regras de contagem. A contagem das unidades se dá, efetivamente, pela presença de elementos ou a ausência deles. Porém, outros princípios são também de fundamental importância. Para Laurence Bardin (*op. cit.*, p. 143),

Qualquer escolha de uma regra (ou de várias regras) de enumeração assenta numa hipótese de correspondência entre a presença, a frequência, a intensidade, a distribuição, a associação da manifestação da linguagem e a presença, a frequência, a intensidade, a distribuição, a associação de variáveis inferidas, não linguísticas. É conveniente procurar-se a correspondência mais pertinente.

Por fim, a **categorização** (classificação e agregação) é princípio-chave na análise de conteúdo. A maioria dos procedimentos de análise qualitativa organiza-se em torno de categorias, que é a forma geral de conceito, uma forma de pensamento. As categorias são reflexos da realidade, sendo sínteses, em determinado momento, do saber. Por isso, se modificam constantemente, assim como a realidade. Na análise de conteúdo, as categorias são rubricas ou classes que reúnem um grupo de elementos (unidades de registro) em razão de características comuns (BARDIN, *idem*, p. 52). A categorização permite reunir maior número de informações à custa de uma esquematização e assim correlacionar classes de acontecimentos para ordená-los. Assim, representa a passagem dos dados brutos a dados organizados. Bardin (*idem*) reconhece haver vários critérios para se escolher categorias, mas aponta quatro critérios como os mais recorrentes: (a) semântico (temas), (b) sintático (verbos, adjetivos, pronomes), (c) léxico (juntar pelo sentido das palavras, agrupar os sinônimos, os antônimos) e (d) expressivo (agrupar as perturbações da linguagem, da escrita). Já para a atividade de agrupar elementos comuns, estabelecendo categorias, a autora define duas etapas: *inventário* (no qual são isolados os elementos comuns) e *classificação* (em que se repartem os elementos e se impõe certa organização à mensagem).

(c) Tratamento dos resultados, inferência e interpretação

O terceiro passo diz respeito ao tratamento dos resultados. Esta etapa é destinada à inferência e interpretação; é a fase de análise propriamente dita, na qual os dados brutos são tratados por

meio e operações estatísticas de forma a fornecerem resultados condensados para a interpretação. Nesta fase, ocorre a condensação e o destaque das informações para análise, culminando em interpretações inferenciais. Nas palavras de Bardin (*idem*, p. 34), tratar-se-ia do momento da intuição, da análise reflexiva e crítica.

Nesta última fase, elaboramos tabelas para cada uma das questões, com as categorias, unidades de contexto e unidades de registro sublinhadas nas unidades de contexto; a codificação das unidades de registro e a frequência de cada uma das categorias. Permitiu-se, portanto, um tratamento estatístico simples para a interpretação de cada uma das questões. Nessa fase, a interpretação é essencial, mas deve estar claramente relacionada ao *corpus* existente, de modo que seja validada pelo leitor; e finalmente, sistematizar os resultados com os objetivos iniciais, buscando a construção de conhecimento científico sobre o objeto pesquisado.

Em síntese, como alerta Triviños (1987, p. 162), esta fase envolve diversos simbolismos que precisam ser decodificados, o que exige do pesquisador esforço para desvelar o conteúdo latente das mensagens, além de criatividade e ênfase ao papel crítico da pesquisa. Na interpretação dos dados, faz-se necessário retomar de forma atenta aos marcos teóricos pertinentes à investigação, já que estes fornecem as bases e perspectivas significativas para a pesquisa. A intersecção entre as evidências e os fundamentos teóricos é que dará sentidos à interpretação. As interpretações (às quais nos conduzem as inferências) serão sempre no sentido de identificar e compreender aquilo que está velado sob a aparente realidade, o que significa verdadeiramente o discurso enunciado; em profundidade, o que certas afirmações, aparentemente superficiais, querem dizer (BARDIN, *op. cit.*).

3.4.2 Triangulação de evidências

Retomando a questão da validade e da confiabilidade de um estudo de caso, buscamos assegurar esses dois pontos adotando o processo de triangulação das evidências, processo que, segundo Yin (2005, p. 121), traz como vantagem mais importante o desenvolvimento de linhas convergentes de investigação. “Assim, qualquer descoberta ou conclusão em um estudo de caso provavelmente será muito mais convincente e acurada se basear em várias fontes distintas de informação, obedecendo a um estilo corroborativo de pesquisa”.

Para Patton (1999, p. 1192), a lógica da triangulação é baseada na premissa de que nenhum método único sempre resolve adequadamente o problema de explicações concorrentes. Dado que cada método revela diferentes aspectos da realidade empírica, múltiplos métodos de coleta de dados e de análise fornecem mais “combustível para a usina de pesquisa”. Assim, para este autor,

Estudos que usam apenas um método são mais vulneráveis a erros ligados a esse método em particular (por exemplo, perguntas de entrevista carregadas, respostas tendenciosas ou falsas) do que os estudos que utilizam vários métodos em que diferentes tipos de dados fornecem verificações de validade de dados cruzados. (*idem*)

Patton (1986, p. 187) aponta quatro modos de triangular dados em um estudo de caso:

- a) *de fontes de dados* (triangulação de dados), onde uma variedade de fontes de dados é utilizada;
- b) *entre avaliadores diferentes* (triangulação de pesquisadores); quando é utilizado um número de diferentes pesquisadores;
- c) *de teorias* (de perspectivas sobre o mesmo conjunto de dados), na qual um arco múltiplas perspectivas é usado para interpretar um único conjunto de dados;
- d) *de métodos* (triangulação metodológica), pelo qual vários métodos são usados para estudar um único problema.

A partir dessas referências, adotamos em nossa pesquisa a triangulação de *fonte de dados*, que incentiva a coleta informações de várias fontes, mas tendo em vista a corroboração do mesmo fato ou fenômeno. Assim, a triangulação põe o pesquisador a se dedicar ao problema, em potencial, da validade do constructo, uma vez que várias fontes de evidências fornecem essencialmente várias avaliações do mesmo fenômeno.

3.4.3 Limitações e considerações éticas

Uma afirmação feita por Naresh Malhotra (2010) define com precisão um dos principais problemas éticos relacionados a pesquisas científicas: quando o pesquisador insiste em utilizar uma técnica errada e, ainda, tenta extrair dos dados “algo que eles não têm para dizer”. Com efeito, nem todos os processos de pesquisa e de análise revelam algo novo ou significativo. Para Malhotra, (2010, p. 589)

O pesquisador precisa ser objetivo em todas as fases do processo. Nem todos os processos de pesquisa e análise revelam algo novo ou significativo. Por exemplo, a função discriminante pode não classificar melhor do que o acaso. Nessas situações, pode surgir um dilema ético se o pesquisador ainda assim procurar tirar conclusões dessas análises. Deve-se resistir a essas tentações a fim de evitar uma conduta antiética.

Este tipo de “tropeço” é algo mais comum do que se imagina, segundo o autor. Contudo, os recursos gastos e o tempo empregado não permitem ao pesquisador uma “crise de consciência”, pois é preciso “justificar os investimentos”. Esta realidade nos mostra que a questão ética em pesquisa científica não está somente em termos de consentimentos não preenchidos, ou submissões, a comissões de ética, não realizadas. Não planejar a pesquisa pode, também, levar a sérios problemas éticos. Daí a importância da organização e do planejamento minucioso da pesquisa e da passagem pelo crivo e discernimento de outros pesquisadores, para não se deixar cair na mesma “armadilha”.

Com base nessas concepções, submetemos cópia do nosso Projeto de Tese ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) no site Plataforma Brasil, obtendo a aprovação do Protocolo de Ética no dia 11 de fevereiro de 2015, sob o número CAAE 39311514.6.0000.5582. Desse modo, atendemos o que orienta a Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde/Ministério da Saúde quanto às normas e exigências estabelecidas pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (CONEP).

Nosso estudo, a partir deste olhar ético, foi desenvolvido lastreado por uma visão científica que buscasse a adesão dos sujeitos da pesquisa à nossa proposta de compressão dos fenômenos da formação docente. Em relação ao acesso aos *campi* focos da nossa pesquisa (*campus* Cachoeiro de Itapemirim e *campus* Vitória), elaboramos uma *Carta de Apresentação* (Anexos A e B) que foram apresentadas aos diretores-gerais de cada *campus*, dando ciência sobre os objetivos da pesquisa e solicitando suas autorizações para que pudéssemos circular livremente nestes espaços e termos acesso aos professores-formadores e ao *corpus* documental³⁵.

Para a aplicação dos questionários semiestruturados de pesquisa, dois documentos foram elaborados. O primeiro, o *Formulário de Validação de Instrumento de Pesquisa* (Apêndice

³⁵ Destaque-se que, quando referimo-nos a uma “solicitação de autorização”, esta é na verdade um pró-forme junto às autoridades que gestam estes espaços, uma postura ética de respeito às hierarquias que organizam esses *campi*. Por estarmos lidando com um espaço público, os documentos devem ser de livre acesso (evidentemente, dependendo do tipo de documento), assim como é de livre vontade as informações repassadas pelos docentes.

A), foi apresentado aos sujeitos da pesquisa por meio do Site onde ficou disponibilizado o *Questionário Semiestruturado de Pesquisa* (Apêndice C), descrevendo o tema e os objetivos do estudo e do teste. O segundo documento é o *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)* (Apêndice B), longamente discriminado sobre o intuito e o tema da pesquisa, as questões do sigilo e a solicitação da adesão dos sujeitos.

Para os fins desse estudo, os sujeitos pesquisados foram 23 professores-formadores que atuam nos referidos cursos de licenciatura. Os professores responderam ao Questionário *online*, via WEB, disponibilizado por meio do site *Survey Monkey*, um software de análise e banco de dados que armazena de forma segura os dados coletados. Os dados coletados foram utilizados integralmente ou em partes para finalidades estritamente deste estudo. Não houve nem haverá a exposição pública do nome dos participantes, sendo suas identidades preservadas. A posse e a guarda dos dados são exclusivamente do pesquisador, comprometendo-se a não compartilhar, trocar ou expor qualquer uma das informações prestadas. Foi informada também aos respondentes a liberdade que tinham de desistir a qualquer momento da sua participação voluntária na pesquisa.

CAPÍTULO 4

ESTADO, EDUCAÇÃO E EXCLUSÃO EM PERSPECTIVA HISTÓRICA

O presente capítulo pretende traçar uma linha histórica da relação Estado, educação e exclusão, buscando apontar como a educação escolarizada, a partir do século 18, desenvolve-se atrelada a conceitos de igualdade, contudo criando mecanismos que, na prática, foram geradores de desigualdades na educação. Pretende também mostrar como a escola vai se moldando, amalgamada aos projetos das classes hegemônicas, como aparelho de reprodução das culturas dessas classes e da manutenção das relações de poder.

4.1 Democracia burguesa e exclusão pela homogeneização

Magalhães & Stoer (2006, p. 66) defendem a interessante tese de que “[...] a escola não surgiu, no seu desenvolvimento histórico, tão central como se supunha para o projeto de *inclusão social*”. Veremos que essa ideia ganha força ao traçarmos as linhas gerais de desenvolvimento que a escola percorreu durante a modernidade e como a sua natureza foi moldada a partir de práticas e concepções que inverteram a sua função inicial de escola de massas (escola para todos) para uma escola massificada (escola universalizada). A escola moderna, que nasce sob o ideário da *igualdade de direitos*, e assentada no princípio da *oportunidade de acesso e permanência*, torna-se marcadamente excludente ao sedimentar o princípio da *meritocracia*, e o faz num momento em que buscava a democratização do acesso por meio da sua universalização.

A escola moderna nasce e se desenvolve juntamente com a formação do Estado moderno e a ascensão da burguesia na Europa, no século XVIII. Esse contexto histórico possibilitou o surgimento do *liberalismo clássico*³⁶, que sedimentou as concepções de *liberdade individual* (no plano da ação e das atividades sociais), de *liberdade de comércio e contrato* (no plano econômico) e de *liberdade da pessoa* perante o Estado e a Igreja (no plano político). O liberalismo se caracterizou como um conjunto de formulações teóricas e de ações pelas quais se

³⁶ Segundo Bobbio (1998), A qualificação “*clássico*” é aplicada ao liberalismo retroativamente para distingui-lo do conceito de liberalismo social (liberalismo moderno) desenvolvido no século XX. A diferença está no que se define por liberdade. Para o liberalismo clássico, liberdade é a inexistência de compulsão e coerção nas relações entre os indivíduos, já para o liberalismo social a falta de oportunidades de emprego, educação, saúde etc podem ser tão prejudiciais para a liberdade como a compulsão e a coerção.

defendia um Estado constitucional (com poderes e funções limitadas) e uma ampla margem de liberdade civil. Fortalecida pela *Revolução Industrial* na Inglaterra, sobretudo a partir de meados do século XVIII, a burguesia encontrou no pensamento liberal os fundamentos ideais para a garantia dos seus interesses comerciais, a partir da liberdade de concorrência sem restrições no mercado, como bem descrito por Vieira (1992, p. 67):

O pensamento liberal é produção ideológica que reflete os interesses e as pretensões da sociedade burguesa. Expressão do industrialismo, o pensamento liberal consagra as liberdades individuais, a liberdade de empresa, a liberdade de contrato, sob a égide do racionalismo, do individualismo e do não-intervencionismo estatal na esfera econômica e social. Consagra, além disso, a liberdade de mercado, fazendo-o reinar soberanamente, elevado a um dom da natureza, responsável pela lei da oferta e da procura.

Liberdade e individualidade tornaram-se centrais no projeto da burguesia de pôr em prática uma economia baseada no novo modo de produção capitalista. Antes, porém, era preciso soltar as amarras que prendiam a sociedade aos traços do sistema feudal de produção e ao absolutismo estatal (que se encontrava dominado pela aristocracia feudal e o alto clero). Para tanto, a burguesia encampou lutas contra o Estado absolutista, buscando criar um novo tipo de Estado, que fosse fundado no consenso popular e na legitimação do respeito aos direitos naturais de todo indivíduo³⁷. Como descreve Coutinho (1995, p. 49), neste projeto, o Estado burguês constitui-se para preservar e consolidar os direitos que os homens deviam usufruir em sua vida privada, representando o interesse de todos e garantindo os interesses que estavam fora da esfera estatal. Tais interesses deveriam se expressar na conservação de uma esfera de interesses singulares situada num mundo privado, e um “[...] Estado que só intervém quando estritamente necessário”. Assim, os ideários de liberdade e de individualidade substituíram a relação entre os súditos e seus soberanos pela relação entre os cidadãos e o Estado moderno, sendo este tomado como produto da livre vontade das partes e o modo mais apropriado de governo para os cidadãos, e capaz de garantir os direitos naturais dos indivíduos.

Vieira (1992, p. 77) assevera que a concepção político-filosófica do “[...] *laissez faire*”³⁸ exigiu o retraimento do Estado, por meio da ausência em determinados espaços [...]. Mas,

³⁷ BOBBIO (2004, p. 51) diverge da concepção do direito como natural. Ele concebe os direitos como históricos, posto que “[...] emergem gradualmente das lutas que o homem trava por sua própria emancipação e as transformações das condições de vida que essas lutas produzem”. BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

³⁸ Segundo Vieira (*op. cit.*, p. 77), a expressão *laissez faire* significa “deixai fazer”, em referência à sociedade burguesa na qual o Estado deve interferir o mínimo possível no mercado. Essa expressão é complementada por

apesar desse princípio de não intervenção, o Estado sempre interferiu na sociedade, fixando demarcações e limites às ações individuais, regulando a economia, classificando valores morais, e dando legitimidade às práticas e aos interesses provenientes do mundo burguês. Somado a isto, os regimes liberais que consolidaram a dominação burguesa nem sempre se apresentaram como democráticos, mesmo que se pronunciassem a favor da garantia dos direitos civis do indivíduo. Postulados democráticos básicos, como a soberania popular e o sufrágio universal, eram sistematicamente negados. O homem sem propriedade e sem salário, a mulher, os indivíduos sem independência de juízo e todo aquele que não tinha interesse efetivo pela nação não tinham direito a voto.

Assim, “[...] o liberalismo defendeu fortemente a ideia do sufrágio restrito, uma ideia que fazia parte não só da teoria liberal, mas também da prática dos Estados liberais” (COUTINHO, 2002, p. 15). Além disso, as teses liberais insistiam em manter qualquer ação voltada para o social dentro de um espaço ético e não de um espaço político, definindo que a orientação às classes populares era um dever moral, de utilidade pública, que deveria ter um caráter benevolente e voluntário, logo, não sendo de responsabilidade do Estado. Isto configura o que Castel (2005, p. 304) entende por localizar o indivíduo fora da esfera política do direito:

O direito é a garantia das relações de reciprocidade entre indivíduos responsáveis e iguais na troca que o contrato sanciona. Inversamente, as práticas de assistência desenvolvem-se no quadro de uma troca desigual. O indigente pede e não pode dar uma contrapartida equivalente aquilo que recebe. Sua relação com o benfeitor está *aquém da esfera do direito*. (grifo do autor)

Para Castel (*idem*), a questão social estava desse modo aquém da esfera do direito, pois quaisquer medidas de proteção eram vistas como um retorno ao protecionismo feudal, o que feria os princípios de liberdade e de igualdade, além de implicar uma intervenção direta do Estado sobre a sociedade, incorrendo-se no risco de tratar parte dos indivíduos de maneira diferenciada. Com efeito, a noção de igualdade na sociedade burguesa nunca foi algo bem resolvido entre a sua concepção e a sua execução, gerando constantes tensões entre o discurso universalista dos direitos e a criação e manutenção de contextos de desigualdade civil e política no ordenamento jurídico. Sobre isto, Silva (2009, p. 559) sustenta:

laissez passer, le monde va de lui mène (“deixai passar”, “o mundo caminha por si mesmo”). Essas expressões compõem um dos pilares do pensamento liberal, sedimentando-se a partir da segunda metade do século XVIII.

Por um lado, o postulado igualitário e universalista, de matriz jus naturalista e iluminista, permitiu, pelo seu elevado grau de generalidade e neutralidade (face à raça, gênero, estatuto socioeconômico...), omitir situações de desigualdade e de subordinação que eram problemáticas do ponto de vista daquele postulado. Por outro lado, a necessidade de fundamentar as desigualdades do presente favoreceu a multiplicação de discursos em que a diferença foi quantificada, o que contribuiu para reforçar a legitimidade da sua concretização normativa e, com isso, a sua reprodução social.

Desse modo, tornava-se cada vez mais complexo para o postulado igualitário e universalista legitimar as diferenças que havia quanto ao acesso aos direitos políticos ou civis. Essa tensão acabava sendo recrudescida pelo discurso de progresso, sempre a garantir “[...] num futuro indeterminado o acesso de todos à cidadania plena” (*idem*). Todos seriam incluídos, embora apenas à medida que as condições econômicas, educacionais e/ou civilizacionais o permitissem. Partindo dessa concepção, direitos políticos e civis não existiam *a priori*, não eram naturais e universais, por isso ao acesso de todos, mas direitos que somente os governos deviam conceder, “[...] sabiamente guiados pelo conhecimento que tinham do ‘estádio’ de desenvolvimento (econômico, educacional, civilizacional) das sociedades que governavam” (SILVA, *idem*, p. 560).

A concepção de *iguais* nesta sociedade está diretamente atrelada à concepção de *cidadão*, que é aquele que detém propriedades e que tem racionalidade suficiente para gerir a sua vida de forma independente. Assim, fora deste conceito, está o estrangeiro, a mulher, a criança, o velho, o deficiente, além daquele que tem racionalidade, mas não tem propriedade, e vice-versa. Apesar dessa noção de igualdade a nutrir a noção de cidadania, trata-se de uma sociedade que, contrariamente ao que prega, gera desigualdades baseadas nas diferenças culturais, intelectuais, psicológicas e de condições materiais. Partindo deste conjunto de concepções, temos uma noção de igualdade a exigir um “[...] tipo moral e social homogêneo”, como sustenta Ramos (2004, p. 193),

[...] exigido por uma pretensão de universalidade que, na verdade, foi por ela contrariada, porque a crença implícita na existência de um ponto de vista “universal” (concordante com uma ‘razão universal’) implicou sempre a remissão para a esfera do ‘particular’ de formas de viver e pensar que não se conformassem com esse ponto de vista.

Diante desta exigência, a educação é peça-chave no projeto de uma sociedade liberal, na qual a homogeneização se confunde com a noção de igualdade. Com efeito, a noção de diferenciação (ou de não igualdade) tornou-se central na sociedade liberal, em especial na organização dos

sistemas educativos, legitimados pelo modelo sociocultural de uma modernidade que apontava a escola como dispositivo social privilegiado para transformar os indivíduos em cidadãos (porém, nem todos), retirando os vassallos das garras dos tiranos feudais. Trata-se, portanto, de um sistema educativo que tem como princípio tornar iguais os indivíduos, excluindo qualquer marca de diferenciação. Paradoxalmente, a tese da igualdade (ou da não exclusão) é promovida com base na erradicação das diferenças e não com base no respeito a elas. Assim, para corresponder aos anseios da sociedade moderna, os indivíduos deveriam estar inscritos dentro de um padrão de normalidade e de comportamento que correspondesse às necessidades sociopolíticas e econômicas do modelo econômico emergente.

Ao ser concebido como um corpo estruturado, com órgãos, e onde cada órgão tem uma função social precisa, “[...] a sociedade estabelece as funções de cada indivíduo e determina quem pode e quem não pode desempenhar os diversos papéis sociais” (MARQUES, 1994, p. 51). Ser perfeito, eficiente e produtivo é pré-requisito para se pertencer a esta sociedade. Essa maneira de definir padrões traz em sua origem uma formulação ideológica que coloca todos os que se distanciam desses padrões numa situação de “anormalidade”. Percebemos, assim, uma apologia do “normal” bastante característica do pensamento moderno, em que as práticas sociais eram fundamentadas pela normatização e pelo controle, como bem registra Marques (*ibidem*).

Esse modelo de escolarização tornou-se, sobretudo a partir do século XIX, a forma hegemônica de educação. A sua legitimidade e hegemonia, baseadas na sua pressuposta capacidade de proporcionar uma organização da sociedade mais justa e mais igualitária, fundaram-na como um direito natural e constitucionalmente atribuído aos cidadãos. A proposta liberal de uma escola para todos, democrática e igualitária, defende que cada pessoa deve ter oportunidades reais de desenvolver suas capacidades particulares de forma satisfatória e gratificante. Ao conceber e materializar a educação por meio da escola, a sociedade liberal se concentra em que cada pessoa deva ter igual oportunidade de obter os recursos que precisa para o seu desenvolvimento individual. A partir daí, três grandes princípios ficam implícitos nesta concepção: o respeito pela pessoa (o princípio mais fundamental da igualdade), o direito à satisfação das necessidades básicas e o princípio da *igualdade de oportunidades*.

O princípio da igualdade de oportunidades de acesso à educação nutre o ideário liberal de uma sociedade civil interessada e racional. Em suas teses históricas sobre educação, John Locke (1632-1704) afirma que nem sempre o indivíduo consegue sistematizar este impulso ou esteja

consciente desses valores, cabendo à família oportunizar o acesso a eles, visando potencializar a razão individual. Ou seja, a constituição de indivíduos plenos, como quer a tradição liberal, implica um esforço coletivo da sociedade em educá-lo para isto, onde

[...] o educar é de tal modo o dever e missão dos pais, que o bem-estar e a prosperidade das nações dependem disso; [...] de que o modo de educar a juventude [...] é também o modo mais fácil, breve e adequado para produzir homens virtuosos, hábeis e úteis em suas distintas vocações. (LOCKE, 1986, p. 26-27, tradução nossa)

Para este filósofo inglês, a educação é um caminho necessário ao desenvolvimento da sociedade, e deve garantir medidas que reflitam e contribuam para a grandiosidade do que se espera do indivíduo a ser formado. Tratar-se-ia, portanto, da própria formação para o desenvolvimento da liberalidade. Portanto, ao centrar-se no desenvolvimento do indivíduo como, a educação passa a ser concebida para além da simples transmissão do conhecimento. É tomada também como instrumento equalizador das diferenças³⁹ entre os indivíduos.

Nove décimos dos homens que encontramos são bons ou maus, úteis ou inúteis, em alguma medida por causa de sua educação. Educação é o que realmente determina o caráter de um homem. Apesar de toda mente nascer com inclinações particulares (alguns são preguiçosos, alguns trabalhadores, alguns tímidos, alguns corajosos, e assim por diante) a mente é maleável, e a educação pode formá-la significativamente. Esta é a causa das grandes diferenças entre os seres humanos. (*idem*, p. 31-32)

Locke (*op. cit.*) acredita que, ao se tornar a educação dever da família, seria dado um impulso inicial que levaria o indivíduo a se autogovernar enquanto sujeito livre capaz de compor uma sociedade de indivíduos também livres. Assim, o princípio da igualdade de oportunidades irá tornar-se central no desenvolvimento da escola moderna, marcadamente, a partir do século XIX, quando começa a emergir o ensino público na Europa e na América. É quando surge a ideia de oportunidades educacionais gerais para todas as crianças. Contudo, segundo Coleman (2011, p. 140), o princípio da igualdade de oportunidades em sociedades europeias e americanas dificilmente era levado em consideração. Como exemplo, na Inglaterra, “[...] ambos os sistemas estavam concebidos para proporcionar oportunidades educacionais diferenciadas de acordo com a posição de cada um na vida”. Já nos Estados

³⁹ Apesar de reconhecer a educação (ou a falta dela) como causa da diferença entre os indivíduos, Locke não centrava suas preocupações sobre este fato, o que fica claro na seguinte passagem: “*Nadie está obligado a saberlo todo. El estudio de las ciencias en general es asunto de aquellos que viven con acomodo y que disponen de tiempo libre. Los que disponen de empleos particulares deben entender sus funciones; y no es insensato exigir que piensen y razonen solamente sobre lo que forma su ocupación cotidiana* (LOCKE, 1986, p. 18). Portanto, ao menos no que tange à estrutura social, o filósofo parece estar convencido de não haver necessidade de ser modificada (In: LOCKE, John. *Pensamientos sobre la educación*. Madrid: Akal, 1986).

Unidos, a ausência de oportunidades educacionais dava-se, principalmente, “[...] para os afrodescendentes no sul do país, como consequência da estrutura feudal e de castas da sociedade amplamente rural. Predomina, portanto, o princípio de oportunidades educacionais diferenciadas” (*idem*).

Bianchetti (2001) enquadra a ideia da igualdade de oportunidades em contraposição a uma noção de *justiça comutativa*. Este tipo de igualdade (comutativa), presente nas teses de Karl Marx, defende que os indivíduos gozariam de igualdade social (ou substancial), significando iguais condições socioeconômicas, ou seja, “a cada um conforme a sua necessidade”⁴⁰, onde sociedade e Governo devem satisfazer as necessidades de todos. Entretanto, esta igualdade (ou justiça) comutativa é rebatida pelo liberalismo, que considera que qualquer ação que busque a equidade restringe a liberdade, já que a busca de igualdade de resultados seria contrária à “natureza da vida” (e por isso contrariaria os princípios do liberalismo). Assim, as “[...] desigualdades sociais são equivalentes às desigualdades do mundo natural (que por outra parte garantem seu equilíbrio), e qualquer intento para modificá-las vai contra a natureza” (BIANCHETTI, *idem*, p. 45). Portanto, para o liberalismo, “a cada um conforme o seu mérito”.

É precisamente neste jogo de palavras (igualdade de oportunidades / igualdade de resultados) que o discurso liberal da igualdade tornar-se-ia abstrato, camuflando as reais desigualdades e centralizando no indivíduo a responsabilidade por seu fracasso ou sucesso – veremos mais adiante que a centralidade da igualdade de oportunidades acabou por gerar uma escola meritocrática. O discurso da igualdade, por sua vez, cria o fetiche da responsabilidade do indivíduo sobre o seu êxito social. Assim transforma essa responsabilidade em atributo da individualidade e não em um problema de classe, como assevera Lopes (1981, p. 115):

Através de um discurso igualitário, nas Constituições e nas Declarações, a burguesia atribui ao indivíduo, a cada cidadão individualmente, a responsabilidade pelo seu sucesso ou pelo seu fracasso. Neste sentido, a análise do princípio de igualdade e a análise do princípio de individualismo são indissociáveis. Os indivíduos são proclamados iguais, mas a desigualdade econômica é reconhecida (como desconhecê-la?). Ao reconhecer a desigualdade econômica, a burguesia deve também indicar o caminho para sua superação e o faz: cabe à instrução tornar os cidadãos ‘mais’ iguais.

⁴⁰ Chain Perelman, no livro **Ética e direito** (1996), enumera de forma clara e sintética seis exemplos correntes dos sentidos dados à noção de justiça, segundo ele “[...] cujo caráter é inconciliável” (p. 9). O autor alerta, porém, ser ilusório querer enumerar todos os sentidos possíveis da noção de justiça.

A crítica assentar-se-ia, portanto, no fato de o liberalismo, na defesa da igualdade de oportunidades, tratar de forma igual os desiguais⁴¹, ou seja, dar as mesmas oportunidades a pessoas de classes econômicas e sociais e culturas e etnias diferentes, deixando o indivíduo à “própria sorte” para lidar com a oportunidade que lhe é dada, onde a melhoria de vida dependerá somente do seu esforço, competência e sorte. Partindo dessa concepção, qualquer fracasso social é centrado na pessoa, a partir da exigência de que cada um tenha aptidões naturais e capacidades individuais para conseguir seus objetivos, sem estarem sujeitos a arbitrariedades. Nos dizeres de Noronha (2006, p. 44):

Cria-se uma nova concepção formal, jurídica e política de igualdade, de liberdade e de justiça, mediada pelo papel do Estado, visando substituir a igualdade real. O Estado burguês, neste processo, toma a si a tarefa de instruir o povo como forma de se legitimar no poder. A gênese da instrução pública está intimamente ligada a esse fato. Era preciso tornar a sociedade coesa, difundindo uma concepção única de mundo, produzir certo tipo de senso comum articulando os interesses das camadas subalternas aos interesses que se organizavam como dominantes.

É nesse processo, de uma nova concepção formal de igualdade, liberdade e justiça, mediada pelo Estado e substituindo a igualdade real, que o discurso da igualdade se torna abstrato, escamoteando as desigualdades reais e atribuindo ao indivíduo a responsabilidade por seu êxito ou fracasso. Assim, o conceito de igualdade fica reduzido à igualdade formal ou jurídica, no qual todos seriam iguais perante a lei. Como registra Bobbio (1998, p. 604):

O liberalismo clássico afirmava que a igualdade de oportunidades é possível mediante a igual atribuição dos direitos fundamentais “à vida, à liberdade e à propriedade”. Abolidos os privilégios e estabelecida a igualdade de direitos, não haverá tropeços no caminho de ninguém para a busca da felicidade, isto é, para que cada um com sua habilidade alcance a posição apropriada à sua máxima capacidade.

Nesta perspectiva posta por Bobbio, igualdade de oportunidades não se trataria de uma igualdade material originada da distribuição dos bens produzidos pela sociedade, já que o modo de produção capitalista só é viabilizado na desigualdade real entre os seres humanos, e que para mantê-lo, a competição é primordial. Em contraponto, a igualdade de resultados exigiria que os cidadãos gozassem de igualdade social substancial, o que significaria ter condições socioeconômicas iguais, ou seja, a satisfação de cada pessoa pelo Estado conforme a necessidade de cada uma. Todavia, mesmo o liberalismo reconhece que igualdade de direitos não é garantia de oportunidades iguais entre desfavorecidos e favorecidos socialmente. “Há

⁴¹ Segundo Bobbio (2004), essa modulação “tratar de forma igual os desiguais” é por vezes alternada e/ou concomitante à modulação “tratar de forma desigual os desiguais” na sociedade liberal. Segundo ele, o próprio

necessidade de distribuições desiguais para colocar os primeiros [os desfavorecidos] ao mesmo nível de partida; são necessários privilégios jurídicos e benefícios materiais para os economicamente não privilegiados” (*ibidem*, p. 604, nota nossa).

Assim, veremos que o projeto da escola oficial para todos (pública, obrigatória, gratuita e laica) vai sofrer um desvio desde a sua concepção praticamente. Esse modelo de escola, que sai fortalecido do século XVIII ao proclamar o princípio de uma “[...] instrução pública comum a todos os cidadãos e gratuita quanto aos aspectos do ensino indispensáveis a todos os homens” (BISSERET, 1979, p. 36), desenvolve-se ao longo da construção da modernidade subsumindo outras naturezas, como o princípio da *meritocracia* (que fomenta o *capital cultural*). Ao pregar uma cidadania com base na igualdade entre os indivíduos, como forma de homogeneização, o Estado liberal vê o seu projeto de escola ser questionado pelo desenvolvimento de uma nova hierarquia social que vai sendo delineada. Essa nova hierarquia será a base do surgimento da escola meritocrática, que coexistindo com a/n escola democrática, torna-se hegemônica no decorrer da modernidade, por meio do princípio de igualdade de oportunidades de acesso ao ensino, possibilitando um terreno ideal para o desenvolvimento de processos excludentes dentro e fora da escola.

É importante deixarmos destacado que este modelo de cidadania, fundado num contrato social e que resulta diretamente da pertença a uma categoria social nacional, será mais adiante questionado pelo que Magalhães & Stoer (*apud* STOER, 2008, p. 224) chamam de “a rebelião das diferenças”⁴², que reivindicará uma cidadania emancipada em contraste com um Estado educador e zelador que estabelece a norma em nome da unidade nacional, do território e dos valores do Estado-nação.

4.2 Escola moderna meritocrática e exclusão pela inaptidão

A natureza meritocrática na educação burguesa delineou-se, praticamente, desde o surgimento da escola democrática. Analisando a história geral da educação, defendemos que

liberalismo reconhecia a existência das desigualdades.

⁴² Stephen Stoer e António Magalhães (2008) entendem por “rebelião das diferenças” a luta pela qual os diferentes grupos sociais passam a demandar e a reivindicar o reconhecimento não só cultural e político, mas também epistemológico. Requerem o reconhecimento de suas criações como sujeitos sociais e reivindicam o reconhecimento da legitimidade epistemológica e científica de suas visões de mundo e de suas lógicas específicas de conhecimento, como interlocutores com os mesmos direitos de participação nos debates de pensamentos tradicionalmente tidos como prerrogativas de grupos socioculturais hegemônicos.

três fatores concorreram para o fenômeno da escola meritocrática: a aptidão individual, que orientou procedimentos seletivos escolares; a escola enquanto reprodutora de uma hierarquia social; e a condição familiar e comunitária sobre o rendimento escolar. Considerando haverem outras, tomamos estas três questões como linhas mestras para refletir sobre a questão da meritocracia educacional.

Segundo Boaventura de Souza Santos (1991, p. 136), a sociedade moderna erigiu-se com base em dois pilares. O primeiro pilar, da *regulação*, constitui-se pelos princípios do Estado, do mercado e da comunidade. Por sua vez, o pilar da *emancipação* constitui-se na articulação entre três dimensões da racionalização da vida coletiva: a racionalidade moral-prática do direito, a racionalidade cognitivo-experimental da ciência e da técnica, e a racionalidade estético-expressiva da arte e da literatura. Entretanto, Santos (*idem*) registra que regulação e emancipação não se desenvolveram de forma harmoniosa, levando a modernidade que nascia a uma sustentação desigual. Reforçou-se o pilar da regulação em detrimento do pilar da emancipação, desequilíbrio que teria gerado desigualdades também entre os seus princípios e as suas dimensões. Um dos resultados desse desequilíbrio, assevera Santos (*ibidem*, p. 137), foi a racionalidade cognitivo-instrumental da ciência e da técnica (a partir de um aspecto de “hipertrofia”) desenvolver-se mais em detrimento das demais racionalidades, acabando por colonizá-las.

[...] a hipertrofia da racionalidade cognitivo-instrumental acarretou a própria transformação da ciência moderna através da progressiva hegemonia das epistemologias positivistas, uma transformação que, se não foi determinada pela conversão da ciência em força produtiva do capitalismo, teve com ela fortíssimas afinidades eletivas.

A hipertrofia da racionalidade cognitivo-instrumental da ciência e da técnica teve forte influência sobre a educação, “inflacionando o conhecimento”, o que, somado ao princípio da igualdade de oportunidades de acesso ao ensino, propiciou o desenvolvimento e a rentabilização de um *capital cultural*, colocando em um mesmo espaço os valores científico, econômico e social dos títulos acadêmicos (BOURDIEU, 1983, p. 332). Desenvolve-se, portanto, uma escola seletiva, que mede o êxito escolar a partir dos méritos individuais. E ao eleger e supervalorizar os conhecimentos científicos (o racional) que compõem seus currículos deixam de fora os conhecimentos que o indivíduo traz da sua escola-mundo, como apontado por McLaren & Giroux (1995, p. 48).

Para os estudantes [...] conhecimentos adquiridos nas ruas era “vivido” e mediado através de alinhamentos discursivos e investimentos ideológicos afetivos não

encontrados na escola. Nas ruas, o que importava foi sempre de alguma forma "sentir", enquanto o conhecimento em sala de aula muitas vezes foi marcado por um **racionalismo inflado e logocentrismo**. Nas ruas, os estudantes fizeram uso de maior envolvimento afetivo com símbolos marcados pela emoção do que pela razão, e o incipiente em vez do homogêneo. Conhecimento em sala de aula foi mais formalmente diferenciado, mas porque tal conhecimento não era um compromisso vivido, se manteve distante, isolado, abstrato. Os alunos não escolheram investir afetivamente neste tipo de conhecimento. (grifo nosso)

Desse modo, o projeto de uma escola igual para todos, edificada sobre um princípio de igualdade, dá lugar a uma escola de natureza meritocrática, que atua juntamente com outros fatores no desenvolvimento de uma nova hierarquia social. Segundo Bisseret (1979, p. 87), para retirar os privilégios da nobreza, a burguesia se apoiou no povo que pretendia instruir, acreditando (re)construir uma sociedade igualitária, e considerando ter suprimido (para seu próprio benefício) as desigualdades que emperravam esse avanço. Entretanto, focada em seus próprios interesses, a burguesia recriou outra hierarquia social, gerando também novas desigualdades:

[...] desigualdades políticas, uma vez que, por ocasião da revolução, o sufrágio dito universal excluiu do colégio eleitoral as mulheres e os empregados domésticos; desigualdades econômicas, consagrando o regime da propriedade privada; desigualdades de oportunidades de acesso ao ensino [...]. Entretanto, se as desigualdades reais subsistem nos fatos, o princípio da igualdade tornou-se um valor universalmente adotado. Substituindo formalmente a ideia de nascimento por direito divino, as noções de igualdade, de mérito, **de aptidão**, de competência e de responsabilidade individual tornaram-se os elementos de uma ideologia global à qual o 'povo' também adere. (grifo nosso)

A questão do mérito, ou da *aptidão* individual, é o primeiro ponto que consideramos ter concorrido para o surgimento da escola meritocrática. A aptidão torna-se central na natureza da escola seletiva, que, por meio do pretenso princípio da igualdade de oportunidades de acesso ao ensino e de um racionalismo radical, também cria o terreno propício para o desenvolvimento e a exigência de um capital cultural, como já exposto por Santos (*op. cit.*). Ao referir-se à aptidão (natural) enquanto ideologia universal, Bisseret (*ibidem*) revela ser este um dos elementos geradores das **desigualdades de oportunidades de acesso ao ensino** (grifo nosso), servindo de explicação, anos a fio, da desigualdade de classes, pela justificação da ausência da inteligência nos indivíduos, por isso, de sua falta de capacidade (dos pobres em especial). Com base neste pensamento, chega-se ao ponto da cientificização da desigualdade natural por meio de testes de aptidão como prerrogativa da escola. Assim, esta concepção de aptidão, travestida de um princípio de igualdade e liberdade, é tomada e legitimada para explicar/justificar a desigualdade entre os indivíduos:

[A burguesia] [...] não cessa de afirmar: sendo todos livres e iguais no direito, o destino do ser humano não depende mais da ordem estabelecida, mas das capacidades individuais. Vai, dessa forma, se consolidar como classe negando àqueles que ela submete ao seu poder político e econômico as qualidades essenciais de inteligência, mérito e responsabilidade, que atribui a si própria e que justificam sua dominação. (BISSERET, *idem*, p. 40)

Desse modo, a aptidão é tomada como forma de justificação da “incapacidade” daqueles que não pertenciam à classe dominante. Ou seja:

A ideia de uma seleção justa e equitativa, feita pelas instituições que garantem a todos oportunidades iguais de provar suas 'verdadeiras aptidões', constitui o baluarte de um esquema de pensamento em busca de uma ordem social legítima, fundamentada sobre o valor atribuído a indivíduos considerados, definitivamente, como naturalmente desiguais (*ibidem*, p. 65).

Na obra *Les héritiers (Os herdeiros)*, publicada pelos sociólogos franceses Pierre Bourdieu e Jean Claude Passeron, em 1964, veremos essa estratégia como uma “classificação social disfarçada”, conseqüentemente geradora da exclusão escolar legitimada como exclusão social. Subsumido no modelo da escola democrática burguesa, o modelo ideológico da aptidão natural será refutado por esses dois autores, que demonstram como o sistema escolar transforma capital cultural em desigualdades escolares. Na perspectiva de Bourdieu & Passeron (*ibidem*), fica evidente a aparência de legitimidade que o sistema escolar concede às desigualdades sociais por meio de mecanismos que estreitam a relação entre o nível cultural de determinadas famílias e o nível cultural tomado como referência pela escola. Esses mecanismos potencializariam o sucesso ou o insucesso do aluno por meio da aferição do rendimento escolar. Assim, haveria uma relação direta entre a origem social do aluno e o seu domínio cultural, possibilitada por um contexto familiar favorável e o êxito na realização das tarefas escolares, como denunciado por Bourdieu em 1966, ainda no clima da repercussão gerada por *Les héritiers*:

É provavelmente por um efeito de inércia cultural que continuamos tomando o sistema escolar como um fator de mobilidade social, segundo a ideologia da "escola libertadora", quando, ao contrário, tudo tende a mostrar que ele é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural. (BOURDIEU, 1966/1998, p. 41)

A partir daí, ganha força o olhar crítico sobre um sistema que seleciona e promove de forma cada vez mais sofisticada e intensa com base nas aptidões naturais, difundindo e sedimentando conceitos de *aptidão* e de *vocação*. Esse olhar desvela como a instituição educativa participa na formação do imaginário social sobre a natureza de uma classe ou grupo. Assim, a questão da

aptidão individual, que orientou procedimentos seletivos escolares, é o primeiro fator que acreditamos concorrer para a natureza da escola meritocrática.

O segundo fator que citamos é a questão da condição familiar e comunitária sobre o rendimento escolar. Também em 1966, um estudo publicado pelo sociólogo americano James S. Coleman, em colaboração com outros autores, revelou como questões extraescolares atuavam sobre a escolaridade dos indivíduos, colocando em xeque a concepção de que, ao se garantir o acesso à educação por meio de uma escola pública e gratuita, conseqüentemente, garantir-se-ia a igualdade de oportunidades, pela qual o indivíduo poderia competir dentro do sistema educacional “[...] em condições iguais, e aqueles que se destacassem por seus dons individuais seriam levados, por uma questão de justiça, a avançar em suas carreiras escolares e, posteriormente, a ocupar as posições superiores na hierarquia social (NOGUEIRA & NOGUEIRA, 2002, p. 16). Acreditava-se também que a escola, sendo um ente neutro, garantiria condições iguais para o êxito de todos os alunos por meio da transmissão igualitária de conhecimentos.

Esse otimismo geral foi quebrado, marcadamente, a partir da publicação do relatório de Coleman et al: *Equality of educational opportunity*. Em um levantamento abrangente realizado em quatro mil escolas americanas, com cerca de 500 mil alunos, o relatório tomou como foco principal a relação entre insumos escolares (*inputs*) e desempenho dos alunos. Coleman buscava determinar o grau em que as desigualdades de desempenho escolar são atribuíveis às desigualdades nas instalações da escola. Este levantamento constatou que, em menos de dez por cento das escolas, a variação quanto ao desempenho escolar era devido a diferenças em variáveis como instalações físicas, tamanho da classe, currículos, salários dos professores, experiência e qualificações, serviços especiais dentre outros. Sobre esta constatação, destaca Coleman:

[...] as diferenças de instalações escolares e currículo, que são as principais variáveis em que são feitas tentativas para melhorar as escolas, são tão pouco relacionadas às diferenças nos níveis de escolaridade dos alunos que, com poucas exceções, os seus efeitos não aparecem até mesmo em uma pesquisa dessa magnitude (COLEMAN et al, *op. cit.*, p. 316).

Para surpresa da sociedade americana, que vivia um intenso período de movimentos raciais de luta pela justiça em matéria de oportunidades educativas, o Relatório de James Coleman apresentava-se revelador. Assim:

Tomando estes resultados, uma implicação se destaca: que as escolas trazem pouca influência sobre a realização de uma criança, algo que é independente da sua formação e do contexto social em geral; e que a ausência desta influência tem efeito independente, ou seja, as desigualdades impostas às crianças em sua casa, no bairro, no ambiente de seus grupos são levadas a se tornarem as principais desigualdades com que elas enfrentarão na vida adulta ao final da vida escolar. Para a igualdade de oportunidades educativas através das escolas, dever-se-ia implicar um forte efeito das escolas, que é independente do ambiente social imediato da criança [...]. (*ibidem*, p. 325)

Coleman e seus colaboradores chegaram à constatação de que o contexto familiar e seu entorno, marcadamente, tinham forte influência sobre a criança, como uma rede interativa na qual esta se encontrava envolvida. Concluíram também que, para se efetivar a igualdade de oportunidades tão propalada, exigir-se-ia da escola uma atuação que fosse “desligada” do contexto social do aluno. Como isto não seria possível, pois a escola está também ela mergulhada na sociedade, deve se assumir como função criar condições para que ocorra uma interação adequada entre escola, aluno e família. Coleman et al desmontou o senso comum de que a expansão da educação e o acesso a ela fomentariam igualdades de oportunidades educacionais, e que as diferenças escolares não eram preponderantes para a explicação da diferença nos resultados educacionais.

Alguns autores, como Mortimore (2003) e Koslinski & Alves (2012), destacam que, ao pontuar a ideia de que “a escola não faz diferença”, o estudo de Coleman e colaboradores tornou-se precursor de inúmeras investigações posteriores, que passaram a se debruçar mais detidamente acerca dos impactos que os fatores escolares internos exercem sobre os resultados escolares dos alunos, porém com o cuidado de enfatizar que, enquanto a escola pode e faz a diferença, o que pode conseguir é “[...] parcial e limitado, porque as escolas também fazem parte da sociedade em geral, sujeitos às suas normas, regras, e influências” (MORTIMORE, *idem*, p. 483). Para estes autores, há limitações no estudo publicado pelo Relatório Coleman, por não ter alcançado os processos internos que atuam sobre os resultados do aluno. Em especial, essas limitações teriam sido geradas pela metodologia puramente quantitativa do estudo, que “[...] utilizou um modelo do tipo entrada-saída (input-output) para observar se os recursos humanos, materiais e financeiros das escolas e as características dos alunos (as entradas) eram capazes de acrescentar algo aos resultados escolares dos alunos (a saída)” (KOSLINSKI & ALVES, *idem*, p. 808).

Contudo, em um momento em que a educação passava por um processo de massificação e de um otimismo com o que a escola poderia proporcionar ao indivíduo, o Relatório Coleman foi

fundamental por revelar que a escola não é tão central no processo de igualar as oportunidades educacionais, e que fatores externos a ela, como a família e a comunidade, jogam um papel preponderante na escolarização. Trouxe avanços ainda para a discussão no campo da sociologia da educação, uma vez que desmistificou a ideia de que expansão e acesso promoveriam igualdade de oportunidades educacionais e que as diferenças escolares não eram preponderantes para a explicação da diferença nos resultados escolares.

O terceiro fator que apontamos ter concorrido para o fenômeno da escola meritocrática é a questão da escola enquanto reprodutora da hierarquia social, por meio da reprodução da cultura hegemônica. Poucos anos depois de seu *Les héritiers*, Bourdieu & Passeron vão enriquecer suas ideias, trazendo ao debate uma concepção sistematizada da escola enquanto reprodutora da cultura dominante (In: *La reproduction*, 1970). Nesta concepção (que já aparecia em *Les héritiers*, porém menos aprofundada), estes autores veem o êxito escolar (e o fracasso) como produto de uma “reprodução social” das classes (ou grupos) por meio do sistema educacional, cujo trabalho pedagógico faz introjetar valores sociais referenciados em arbitrários culturais dominantes, naturalizando-os. Desse modo, a reprodução desse arbitrário objetiva, segundo Bourdieu & Passeron, a reprodução da estrutura social na sociedade capitalista. Como consequência, o aluno originário de classes sociais nas quais o capital cultural não é referenciado pela escola acaba não “se vendo” na cultura escolar, tendo potencializado o seu fracasso educacional, ratificando-se assim a reprodução social pelo mecanismo da reprodução cultural. Por meio de uma metáfora, esses autores pontuam essa perspectiva de reprodução:

Cada sistema de ensino institucionalizado deve as características específicas de sua estrutura e de seu funcionamento ao fato de que deve produzir e reproduzir, através dos meios próprios da instituição, as condições institucionais cuja existência e persistência são necessárias tanto para o exercício de suas funções próprias... como para a reprodução de uma arbitrariedade cultural... cuja reprodução contribui à reprodução das relações entre os grupos e as classes.

Desta maneira, o cerco se fecha. Do branco ovo do pelicano sai um pelicano que põe outro ovo, também branco e fechado, fonte de uma infinita corrente de pelicanos e de ovos, se ninguém intervém e os frita. Sim; mas de onde sai este alguém? No mundo há outros entes diferentes dos pelicanos e de seus ovos”. (BOURDIEU & PASSERON, 1970/1996, pp. 25-26, tradução nossa)

Desse modo, o conjunto do trabalho pedagógico objetivaria o processo de inculcação de um arbitrário cultural de valores dominantes que, coincidentemente, se assemelharia aos valores da classe dominante, sendo estes valores transmitidos à sociedade como saberes legítimos. No esquema da reprodução, segundo estes autores, as instituições escolares teriam como tarefa

reproduzirem e se autorreproduzirem, partindo da estrutura hierárquica de posições dadas – posições que são marcadas, por exemplo e com efeito, pelo monopólio dos títulos acadêmicos. Com isso, o trabalho pedagógico realizado pelo professor, enquanto agente educativo que atua no processo de inculcação, não lhe é inerente (como se fosse um poder pessoal), mas uma “autoridade legitimada” pela instituição.

[...] a autoridade pedagógica implica o trabalho pedagógico como trabalho de inculcar que tem que durar muito para produzir uma formação durável, isto é, um *habitus* produzido pela interiorização dos princípios de uma arbitrariedade cultural capaz de perpetuar-se depois de que tenha cessado a autoridade pedagógica e perpetuar, por tanto, na prática os princípios da arbitrariedade interiorizados. (BOURDIEU & PASSERON, p. 25, 1996, tradução nossa).

Por *habitus*, Bourdieu entende:

[...] um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma *matriz de percepções, de apreciações e de ações* – e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas, que permitem resolver os problemas da mesma forma, e as correções incessantes dos resultados obtidos, dialeticamente produzidas por esses resultados. (BOURDIEU, 1983, p. 65)

Assim, ao ser socializado inicialmente pela família, o indivíduo encontra condições favoráveis ou não para assimilar conteúdos objetivos e subjetivos dados pelo ensino formal. Ao nascer em uma família cujos pais já trazem assimilado o arbítrio cultural dominante, o indivíduo não encontraria as mesmas dificuldades em assimilar os códigos culturais ofertados pelas instituições escolares. A reprodução, desse modo, seria de natureza cíclica, onde o *habitus* realimenta o processo de reprodução das classes sociais por meio da educação formal. Investida do discurso da igualdade, a escola acaba por legitimar o desempenho (ou o fracasso) do aluno no processo educativo, centrando o êxito ou o fracasso escolar apenas no seu mérito pessoal. A escola meritocrática se sustenta, portanto, em imputar a exclusão à pessoa, a partir da sua capacidade e dedicação individuais.

Diante das pressões populares ocorridas no período em que esses estudos foram realizados por Bourdieu e Passeron, e encampadas pelos movimentos operários franceses, o Estado elabora políticas de gestão para tentar controlar as desigualdades por meio de políticas compensatórias, baseadas em uma noção abstrata e hierarquizada de igualdade. A educação compensatória torna-se política no interior da escola para tentar minimizar a questão do *handicap* cultural, buscando mitigar o fracasso escolar. Porém, no dizer de Stoer (2006),

apenas “[...] proporcionando mais da mesma coisa”. Assim, a escola meritocrática encontra o seu auge no contexto da expansão econômica ocorrido após a Segunda Guerra Mundial, nos anos *anos dourados* de 1950 e 1960, período em que, pelo pacto social capital/trabalho, mediado pelo Estado, ocorre a correlação entre estabelecimentos de ensino e estrutura ocupacional. Por esta correlação, estava garantida a colocação do aluno no setor produtivo, mesmo que a igualdade de oportunidade não oportunizasse a aprendizagem, tendo o seu lugar mais ou menos garantido na hierarquizada estrutura ocupacional. Portanto, para além da sua função socializadora, executava também a escola a função de selecionar e conduzir este indivíduo ao seu lugar nesta hierarquia (STOER, *idem*).

Em síntese, tanto os estudos de Coleman e colaboradores como os de Bourdieu & Passeron questionaram o real efeito da escola de promover a igualdade de oportunidades. Coleman et al, partindo de uma visão economicista, defendeu que qualquer investimento financeiro aplicado na escola não ampliaria os êxitos educacionais, pois o rendimento dos alunos estaria atrelado a questões externas à escola, como a relação familiar e a comunitária, e que qualquer tentativa de melhorar esta realidade deveria prever a aplicação de recursos na melhoria dos contextos externos. Bourdieu & Passeron, por sua vez, apresentaram uma leitura mecanicista da escola e não deixaram muita margem para “esperanças”, considerando a escola como um agente da estrutura de poder, com a finalidade de reproduzir este poder. Sem nos determos em filiações epistemológicas, consideramos essas duas concepções como fundamentais histórica e sociologicamente, pois marcaram uma ruptura sobre os olhares acrílicos que até então havia sobre a função social da escola, principalmente, desvelando como o princípio da igualdade de oportunidades transformou-se efetivamente em desigualdades de oportunidade, ainda hoje, gerando inúmeras formas de exclusão.

4.3 Escola e crise do trabalho no modelo neoliberal: a exclusão latente

Os *anos dourados* da economia mundial pós-Segunda Guerra se esgotaram no início de 1970 e se acentuaram com a crise mundial do petróleo posteriormente, levando ao desequilíbrio do pacto social entre capital e trabalho, e ameaçando as conquistas sociais da classe trabalhadora. Essa ameaça toma forma a partir das estratégias capitalistas de buscar superar a crise propondo a reestruturação produtiva por meio da (re)adoção das antigas teses liberais (ANDERSON, 2007). O novo liberalismo, ou *neoliberalismo*, desenterra a noção liberal clássica da presença maior do mercado como organizador dos espaços sociais, e uma presença

menor do Estado como regulador das relações econômicas e sociais. Ao propor a doutrina de um “Estado mínimo”, o modelo neoliberal busca diminuir a intervenção estatal sobre a economia e mitigar os gastos com os direitos sociais adquiridos, pois considera esses direitos perniciosos a qualquer modelo de acumulação, como registra Martins (2011, p. 23):

Na compreensão neoliberal, acrescenta-se, como causa da crise da recessão dos anos setenta e oitenta, o excessivo poder dos sindicatos e dos movimentos operários ao corroerem as bases da acumulação e do aumento dos gastos sociais do Estado, desencadeando um processo inflacionário, prejudicial à liberdade de auto-regulação do mercado [...]. As relações de trabalho também foram fortemente atacadas pela lógica neoliberal, principalmente ao indicar que a intervenção estatal na regulação das mesmas é de natureza negativa, pois desse controle excessivo ocorre o impedimento do crescimento econômico e a criação de postos de empregos.

Assim, o neoliberalismo busca impor novos mecanismos de regulação, propondo a noção de *flexibilização produtiva*, cuja dinâmica se assenta, entre outros, na intensificação do trabalho, na horizontalização da produção e no desmonte dos direitos sociais trabalhistas conquistados. Desse modo, como afirma Draibe (1998, p. 92), tratam-se de reformas que desconsideram o conjunto de direitos alcançados pela classe trabalhadora, e que, centradas no mercado, redirecionam as políticas sociais a partir de um “[...] conjunto de prescrições de reformas dos sistemas de proteção social, orientadas para a sua privatização, descentralização, focalização [seleção] e programas (fundos) sociais de emergências”. Segundo Duarte (2002, p. 60), o novo modelo de reestruturação produtiva do capital nasce tendo como diretriz:

[...] o padrão tecnológico da era da informática, produzindo a fragmentação e dispersão do processo produtivo por vários países; uma diversidade e heterogeneidade das formas de organização e de gestão; e ainda, uma variedade de modalidades para se contratar a força de trabalho. O capital vem, assim, beneficiando-se da heterogeneidade do trabalhador coletivo e, por isso, fomentando-a. Ele contrata o trabalho formal com proteção social, no caso do núcleo de trabalhadores mais qualificados e estratégicos ao processo produtivo; contrata por tempo parcial, utilizando-se do trabalho precário; terceiriza parte de suas atividades, repassando-as a outros; e faz uso do trabalho familiar, inclusive da força de trabalho infantil.

As alterações profundas nos contextos produtivo e social apresentam novas implicações sobre a educação. A escola passa a se relacionar com um sistema produtivo baseado na flexibilização e na precarização do trabalho que desenvolve o desemprego estrutural e outras formas de mazelas ocupacionais. Essa escola se (re)configura assimilando outra característica à sua natureza já excludente: a *exclusão social latente*, o que nos dizeres de Mateus (1994, p. 2, *apud* STOER, 2006, p. 13), atua sobre “[...] os indivíduos e grupos sociais que não alcançarem o nível mínimo crítico de educação, formação e qualificação que lhes possa

permitir percorrer com êxito uma trajetória de adaptação ou protagonismos nos processos de inovação [...]”. Para Stoer (*idem*, p. 139), isto implicaria em que, a escola, ao articular-se com um sistema produtivo que desenvolve o desemprego estrutural e outras formas de precariedade, participaria “[...] ativamente no isolamento (exclusão até) de todos aqueles que não se beneficiam de emprego oficial, estável e duradouro”.

De repente, a escola oficial obrigatória torna-se, ela própria, uma fonte de injustiça social. torna-se uma fonte de injustiça social pela dupla razão de que ou deixa sair das suas portas indivíduos que não estão em condições de competir no mercado de trabalho oficial (condenando-os assim a formas variadas de desemprego) ou aprisiona os seus alunos em esquemas de formação sem fim tornando-os estagiários-profissionais, eternamente prontos para ingresso num mercado de trabalho ilusório. (*ibidem*)

Se nos anos dourados do capitalismo, o pacto social mediado pelo Estado possibilitava uma relação escola/trabalho em bases mais equilibradas, a escola agora permite ou que seus alunos se tornem egressos sem o mínimo de conhecimento para competir no campo ocupacional, ou que fiquem por longos anos de estudos em seu interior, na busca por uma legitimação acadêmica que já não mais garante uma ascensão na hierarquia ocupacional. Como criticam Bourdieu & Champagne (1998, p. 484):

A Escola exclui, como sempre, mas ela exclui agora de forma continuada, a todos os níveis de curso, e mantém no próprio âmago aqueles que ela exclui, simplesmente marginalizando-os nas ramificações mais ou menos desvalorizadas. Esses "marginalizados por dentro" estão condenados a oscilar entre a adesão maravilhada à ilusão proposta e a resignação aos seus veredictos, entre a submissão ansiosa e a revolta impotente. [...] Eles são obrigados pelas sanções negativas da Escola a renunciar às aspirações escolares e sociais que a própria Escola inspira; são obrigados, por assim dizer, a engolir o sapo, e por isso levam adiante sem convicção e sem pressa uma escolaridade, que sabem não ter futuro.

Já antes, reproduzindo a desigualdade externa a ela, a novidade a partir da década de 1970 é que a escola se vê desarticulada perante a economia e o campo ocupacional, produzindo uma nova forma de exclusão social, pela qual o aluno egresso deixa a escola sem o conhecimento necessário para atuar nesse novo campo de trabalho que se delineia: precário e flexível. Como consequência, ganha força o modelo da aprendizagem em serviço. Os anos 70, 80 e 90 assistiram a notória preocupação com a empregabilidade e com uma escola que formava alunos “empregáveis” – percebemos que no termo “empregáveis” já não cabem todos os indivíduos que passam pela escola, mas somente aqueles capacitados para a tarefa. O egresso, então, precisa demonstrar habilidades e competências ideais e específicas para se integrar (e não para ser integrado) no campo ocupacional.

Portanto, agora, a questão reside em solucionar a desarticulação escola/estrutura de um campo ocupacional mutante. Com a instabilidade ocupacional proporcionada pelo abalo do *Fordismo* e pelo advento do ‘novo’ modelo de reestruturação produtiva do capital, o modelo de escola desenvolvido durante o século XX começa a se desarticular em relação aos campos econômico e social. Ganha força a equivalência escola/trabalho em detrimento da articulação escola/democracia. O desenvolvimento da tecnologia industrial e, mais recentemente, o padrão tecnológico da era da informática passaram a desenvolver outras características neste contexto. Assisti-se a uma mudança quantitativa e qualitativa no mundo do trabalho, no qual encontramos uma estrutura ocupacional que começa a mudar de forma: contratos de trabalho menos duradouros, flexibilização e precarização do trabalho (STOER, 2006).

De acordo com Borón (1999), para complementar este contexto, os direitos sociais administrados pelo Estado passaram a sofrer fortes ataques do novo sistema econômico, ampliando-se a exclusão social. Com as estratégias de desmonte do Estado de bem-estar social, reduziu-se drasticamente a universalidade e os graus de cobertura de acessos aos bens sociais, como a educação, impondo-se a privatização da distribuição dos serviços sociais. Assim, tem-se

A avassaladora tendência à mercantilização de direitos e prerrogativas conquistadas pelas classes populares ao longo de mais de um século de luta, convertidos agora em “bens” ou “serviços” adquiríveis em mercado. A saúde, a educação e a seguridade social, por exemplo, deixaram de ser componentes inalienáveis dos direitos de cidadão e se transformaram em simples mercadorias intercambiadas entre “fornecedores” e compradores à margem de toda a estipulação política. (BORÓN, *idem*, p. 9)

Desse modo, as políticas sociais, garantidas como direito do cidadão e localizadas na esfera pública, aparecem na reestruturação como dimensões que devem ser convertidas em serviços privados, tornando-se mercadorias para os que podem pagar por elas⁴³, sendo reguladas pelo mercado. Impelido a ter um caráter mínimo, o Estado passa a ver reduzido o seu papel de provedor de direitos sociais, direitos que, por essa lógica, deixam de ser componentes inalienáveis do cidadão e se transformam em mercadorias.

⁴³ SADER (1999, p. 128) revela que, na realidade, as elites dominantes necessitam cada vez menos do Estado como provedor de serviços. Elas utilizam educação privada, saúde privada, transporte privado, segurança privada, correio privado, embora não abram mão dos subsídios, dos créditos, do perdão de dívidas, das isenções estatais, como formas de privatização do Estado e de subordinação do Estado ao processo de acumulação privada de capital. Segundo BORÓN (1999, p. 9), nos países capitalistas avançados, responsáveis pela propagação da proposta neoliberal, percebe-se a continuação de Estados amplos e ricos, não se abrindo mão das regulações que organizavam o funcionamento dos mercados; manteve-se um alto nível de arrecadação de impostos;

Diante desta realidade, Santos (1995, p. 27-28) sustenta haver uma metamorfose do sistema de desigualdade, transformando-se em sistema de exclusão. “A erosão da proteção institucional, sendo uma causa, é também um efeito do novo darwinismo social”. Sem a integração pelo trabalho e com a erosão da proteção institucional, “[...] os indivíduos são convocados a serem responsáveis pelo seu destino, pela sua sobrevivência e pela sua segurança; gestores individuais das suas trajetórias sociais sem dependências nem planos predeterminados”. Santos acrescenta que esta responsabilização se dá em conjunto com a eliminação das condições que poderiam transformá-la (a responsabilização) em potencial para a realização pessoal. “O indivíduo é chamado a ser o senhor do seu destino, quando tudo parece estar fora do seu controle” (*ibidem*). Assim, sua responsabilização é sua alienação – alienação que, contrariamente à alienação das teses de Karl Marx, não é produto da exploração do trabalho assalariado, mas da sua ausência.

Ao finalizar, é interessante uma breve reflexão sobre a metamorfose do sistema de desigualdade em sistema de exclusão. Stoer (2006, p. 137) concebe a desigualdade como determinada socioeconomicamente, e a exclusão social como tendo uma origem, sobretudo, sociocultural (origem cuja especificidade estaria assentada na articulação da desigualdade com a exclusão social). “Para lidar com esta tensão, o Estado desenvolveria políticas de gestão controlada da exclusão [...]”, pois apesar da exigência de um Estado mínimo, o Estado atual se configura como um “gestor da complexidade”, ou seja, como um regulador e reorganizador das estruturas que dependem de sua esfera de ação, mediando a autonomização e o processo de restauração social. O Estado, portanto, se faz presente em quase todos os processos sociais, onde busca articular as diferentes atividades da sociedade (*idem*).

Nesta forma de atuação, defende Stoer (*ibidem*), a relação atual com a educação escolar faz com que o Estado passe de uma preocupação com a quantidade (modelo fordista) para uma preocupação com a qualidade (modelo neoliberal), porém, uma qualidade ostensivamente monitorada por meio de uma "autonomia regulada", nas palavras de Dale (1988, p. 28 *apud* STOER, *ibidem*). E, por ser regulada, à escola se permite apenas executar o trabalho pedagógico e microadministrativo sem que se estenda a ela o poder de decidir sobre financiamento, currículo, contratações etc. Assim, diz Stoer (*idem*, p. 136), “[...] a principal fonte de tensão nesta forma da relação do Estado com a educação não se baseia na desigualdade, mas sim na exclusão social”. É a partir dessa estratégia regulatória, portanto,

promoveram-se formas encobertas e sutis de protecionismo e subsídios; e conviveu-se com déficits fiscais extremamente elevados.

que o Estado começará a se atentar para os variados movimentos que irão surgir na década de 1990, que lutam para que o Estado dê respostas aos problemas gerados pelos sistemas educacionais contra a exclusão e em favor da diversidade na educação.

4.4 As questões da diferença e da diversidade

Como já nos revelou Bisseret (*op. cit.*, p. 87), o princípio da igualdade tornou-se um valor universalmente adotado na sociedade burguesa, levando à subsistência de desigualdades reais. Na educação, as desigualdades de oportunidade de acesso à escola alijaram *a priori* uma gama de indivíduos, como os estrangeiros, as mulheres, os incapacitados (velhos e deficientes) dentre outros. Como exemplo, no caso da pessoa com deficiência, a escola, que teve a sua natureza delineada a partir do princípio da igualdade de oportunidades, ao não garantir (e nem foi concebida para isto) o acesso a esses indivíduos, abandonou-os a uma situação de “não desenvolvimento”, levando-os ainda mais ao isolamento do convívio com a sociedade, retidos em suas casas ou esquecidos em instituições manicomiais. Assim, o princípio da seleção pela aptidão já excluía, de saída, as pessoas com algum tipo de limitação corporal e/ou mental. No entanto, a educação para estes indivíduos nunca deixou de ser uma luta paralela à luta pela universalização do acesso reivindicada pelas classes trabalhadoras.

A partir das concepções apresentadas no tópico anterior, temos que, qualquer processo de inclusão na educação, remete-nos a três dimensões fundamentais inter-relacionadas segundo as concepções de Booth & Ainscow (1981; 2011) e Santos (2003; 2010; 2013), já apresentadas no Capítulo 2 desse estudo: a criação de culturas, o desenvolvimento de políticas e a orquestração de práticas inclusivas. Assim, a natureza da inclusão busca estimular o desenvolvimento de uma experiência de aprendizagem rica e mutua em ambientes nos quais todos os alunos possam acessar e participar plenamente da aprendizagem. As escolas inclusivas, portanto, devem responder a todos os indivíduos que têm alguma necessidade educacional diferenciada e a todos a partir das suas diferenças, a partir também de estratégias educacionais diferenciadas.

Segundo Abramowicz, Rodrigues & Cruz (2011, p. 86), a questão da diversidade e da diferença tornou-se central a partir da década de 1990, em vários países, reivindicando o respeito à “[...] heterogeneidade de culturas [...] e em oposição ao modelo de Estado-nação moderno, liberal e ocidental [...]” que outorga uma cidadania baseada no princípio

da homogeneização e que tenciona, regularmente, a relação entre igualdade, desigualdades e diversidade nas políticas públicas. Como construção social, cultural e política, a diferença e a diversidade se fazem no centro de relações de poder, pressionadas pelo atual contexto de ampliação das desigualdades e da crise mundial econômica e do trabalho, que a cada dia acirram a pobreza e a distribuição desigual de renda, e que dissimulam suas estratégias para esvaziar a diferença e a diversidade de seus conceitos reais. Abramowicz, Rodrigues & Cruz (*idem*, p. 93) alertam ainda que

[...] a utilização indiscriminada da palavra diferença e diversidade têm servido muito mais para o esvaziamento político e social do que significa a diferença e a diversidade, utilizadas como sinônimos e para o apaziguamento das relações sociais. Falar de diversidade quase como o mesmo que falar da diferença produz o esvaziamento da diferença, pois tem por objetivo retirar a diferença da diversidade, ou seja, quando se fala de diferença é para que ela não faça de fato, nenhuma diferença.

Porém, “[...] apesar de todo esse esforço homogeneizador e do esgotamento que experimenta a retórica moderna da emancipação social [...]”, como nos lembra RIBEIRO (2012, p. 77), assistimos nas últimas duas décadas a uma série de movimentos de resistência à globalização hegemônica neoliberal e de contestação ao pensamento único, trazendo novamente à tona a discussão sobre a ação social emancipatória. É nesse contexto que se assiste os avanços e retrocessos dos movimentos populares e sociais em suas lutas pelo acesso à educação, moradia, trabalho, saúde e cultura. Para Ribeiro (*ibidem*), a tensão entre sociedade civil e Estado apela à necessária reinvenção do Estado em direção a uma (ou variadas) emancipação social entendida como o direito à individualidade a partir das características de cada um, sem que se tenha que aderir a um modelo único de “ser social”. Reivindicar individualidades ou diferenças não significa estabelecer desigualdades, posto que esses termos não são sinônimos, do mesmo modo que homogeneidade e uniformidade não são sinônimos de igualdade, como bem colocado por Soares (2004, p. 63):

O direito à diferença nos protege quando as características de nossa identidade são ignoradas ou contestadas; o direito à igualdade nos protege quando essas características são motivo para exclusão, discriminação e perseguição. Concluindo, uma diferença pode ser e, geralmente, o é culturalmente enriquecedora, enquanto uma desigualdade pode ser um crime. No Brasil, é o que ocorre. E, cada vez mais, é o que tem ocorrido no mundo, marcado por guerras e perseguições motivadas por diferenças de identidade étnica e religiosa - o que julgávamos superado pela “modernidade ocidental”. A igualdade democrática pressupõe.

A partir desta concepção, as estratégias de esvaziamento do que seja diversidade e diferença põem em risco a proteção que existe a partir do próprio direito de ter diferença e/ou no

direito de ter igualdade. Nesse ideário, o ponto central das políticas educacionais e da escola, que deve ser garantido de forma igualitária, equânime e justa, passa a ser os sujeitos sociais, como cidadãos e sujeitos de direitos diversos em etnia, raça, gênero, credo, orientação sexual e idade etc, ou seja, toda uma diversidade negligenciada ao longo dos anos por políticas de Estado e pelos sistemas escolares, nas palavras de Soares (*idem*). Desse modo, as pressões sociais ampliam a cada dia a compreensão sobre *diversidade* como natureza da pessoa humana e como elemento social constituinte dos processos históricos, culturais, políticos, econômicos e educacionais.

A questão do processo emancipatório (ou dos processos) nas últimas duas décadas, que reivindica o reconhecimento e o respeito à diversidade e à diferença, fez emergir o que Stoer & Magalhães (2005, p. 98) definem como *cidadania reclamada*, como dimensão que emana, em última instância, “[...] do caráter incompleto da ‘cidadania atribuída’ do contrato social moderno”. Stoer & Magalhães defendem que o *locus* de determinação de quem é a diferença pluralizou-se de tal forma “[...] que já não há, aparentemente, modo de recompor um acordo sobre esta questão” (*ibidem*). A incompletude da “cidadania atribuída” deriva, segundo esses autores, do fato de ser, intrinsecamente, incapaz de traduzir o reconhecimento em “cidadania participada”. A concepção de cidadania reclamada refere-se à recomposição do contrato social moderno e aos modos emergentes de cidadania. A soberania cedida pelos indivíduos no contrato social moderno torna-se agora reclamada, ou seja, pede-se de volta a autonomia de decidir sobre as formas de como viver, como se educar, como se cuidar etc (*idem*, p. 95).

Para Stoer & Magalhães (*ibidem*), efetivamente, indivíduos e grupos, cuja diferença foi delimitada e ativada a partir da cidadania fundada no Estado-nação, assumem-na agora e crescentemente como alteridade, com assunção da sua própria voz e de voz própria, e fazem-no para além do direito da cidadania configurada pela modernidade e para além da moral e da política da “tolerância”. “[...] Estas diferenças, baseadas umas na etnia ou na raça, outras na preferência sexual ou estilo de vida, outras ainda na religião – para mencionar apenas estas –, irrompem do interior das próprias sociedades ocidentais” (*idem*, p. 93). Não são, entretanto, segundo esses autores, uma ameaça imposta do exterior. Surgem, antes, no nosso interior, como reivindicação de soberania, “[...] do direito de gerir a vida individual e coletiva de acordo com um quadro de referências próprio, ou o direito de educar os filhos segundo as suas convicções [...]” (*idem*).

No campo da educação, assevera Stoer (2006), essa contestação trouxe um grande dilema às políticas públicas educacionais modernas: do seu “velho” projeto educativo de “Nós para Eles”, de onde partem todas as ações propostas baseadas no ideário da “assunção otimista” de que as suas premissas são justas e os seus fins desejáveis. Agora os “Eles” resistem a esse projeto, defendendo um “Nós não queremos a sua educação!”. Essa recusa e resistência partem, de acordo com Stoer & Magalhães (2005, p. 100), principalmente daqueles que veem na educação uma forma privilegiada de mecanismo emancipatório, isto é, os que enxergam nos sistemas educativos instrumentos que podem contribuir (mais ou menos) para a autonomia dos indivíduos e dos grupos. Assim, afirmam esses autores, “[...] a educação escolar tem que ser colocada nos guilhões dos atores sociais e culturais e não o contrário” (*idem*). Significa dizer que a escola, ela própria, também tem que se tornar “reclamada” e não simplesmente “atribuída”. Assim, para Stoer & Magalhães, os processos reivindicatórios pela diversidade e a diferença devem centrar-se, essencialmente, em torno da questão da reconfiguração da cidadania, isto é, da transição da “cidadania atribuída” para a “cidadania reclamada”, que por seu turno implica um redesenho das políticas das diferenças baseado na perspectiva de que a “a diferença somos todos nós” (*idem*).

CAPÍTULO 5

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL EM PERSPECTIVA HISTÓRICA: OS ESPAÇOS FORMATIVOS NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS

O desenvolvimento dos discursos, das políticas e dos movimentos pela inclusão que ganharam força a partir da década de 1990 revela que os sistemas públicos de ensino no Brasil, objetivados na escola, não estavam preparados para lidar com as exigências educacionais advindas dos processos reivindicatórios pela inclusão. Se por um lado não havia estruturas mínimas para receber, por exemplo, indivíduos com deficiência, a própria diversidade e a diferença já se apresentavam como uma questão negligenciada nesses sistemas. Discursos como “o currículo não é adaptado para isso”, “não há rampa de acesso”, “não temos interprete para este aluno”, “nosso professor não está preparado para este trabalho”, “não dou conta de 38 alunos e mais dois um deficiência”, “minha formação não previu isto”, dentre tantas outros, ainda se fazem ouvir no interior das instituições educacionais, mantendo as históricas resistências geradoras de exclusão.

A eclosão dos movimentos pela inclusão em educação há apenas duas décadas no mundo, permite-nos concluir que, antes deles, a questão da exclusão sempre existiu, mas tratada de forma velada, ou, na melhor das hipóteses, mitigada pelos gestores públicos. Diante desses discursos de resistências, algumas questões insistem em nos provocar: se educar é educar o aluno que se tem, os professores nunca foram formados para incluir, lidando com a diversidade e a diferença? Se algumas áreas do conhecimento, já há anos, denunciam que sujeitos aprendentes, influenciados por questões econômicas, biológicas e sociais, têm seus modos de aprendizagem dificultados, por que o professor não está preparado para trabalhar nesta perspectiva?

Olhando especificamente para a formação inicial de professores, autores como Libâneo (2002) e Pimenta, (1999), dentre vários outros, vêm defendendo que tanto as políticas públicas como os espaços formativos têm apresentado lacunas na formação de seus egressos para que estes possam enfrentar as novas realidades da escola pública e as novas demandas surgidas com o movimento de educação para todos. Segundo Libâneo (2002, p. 91), poucas universidades brasileiras têm adotado políticas definidoras à cerca da formação de professores para o ensino básico, o que, para ele, revela que institutos e faculdades, de modo geral,

demonstram pouco interesse pelas licenciaturas. Assim, dentre outros *déficits*, “[...] os professores saem despreparados para o exercício da profissão, com um nível de cultura geral e de informação extremamente baixos [...]”, resultando numa profissionalização esvaziada das competências pessoais e profissionais básicas para se enfrentar as mudanças gerais que estão ocorrendo na sociedade atualmente.

Por conseguinte, percebe-se a manutenção de um perfil/identidade do profissional docente delineado a partir de características aparentemente defasadas. Pimenta (1999, p. 16) faz esta mesma leitura, ao afirmar que os cursos de formação têm contribuído de forma mínima para gerar uma nova identidade profissional. Isso ocorreria, segundo ela, porque os cursos, ao desenvolverem um currículo formal distanciado da realidade das escolas, não dão “[...] conta de captar as contradições presentes na prática social de educar [...]”, posto que o fazem “[...] numa perspectiva burocrática e cartorial [...]”. A partir dessas duas críticas, o olhar tanto sobre a formação docente quanto sobre a identidade profissional mostra a urgência de revisão das práticas pedagógicas, da reorganização dos espaços formadores e do conjunto de políticas que atuam sobre este espaço, considerando a necessária formação de um profissional cuja trajetória seja marcada pela mobilização de saberes.

A partir dessas considerações iniciais, neste quarto capítulo, empenhamo-nos em evidenciar que os espaços de formação de professores no Brasil seguiram em sua trajetória histórica sem maiores preocupações com a questão da formação docente para uma perspectiva inclusiva. Apesar dos progressivos avanços alcançados na formação do professor, seu preparo esteve voltado quase sempre para um atendimento de natureza normalizadora e homogeneizadora. Mesmo que os movimentos de luta pela renovação da educação brasileira e outras manifestações tenham conseguido inserir na escola dimensões de caráter humanizador e inclusivo, prevaleceu o modelo tradicional de ensino. Esse modelo, porém, sofre atualmente fortes tensões por parte dos movimentos populares pela inclusão em educação.

5.1 Expansão das escolas normais e organização dos institutos de educação: as experiências iniciais de formação docente no Brasil

As primeiras experiências de práticas educativas em terras brasileiras podem ser apontadas pelas ações estratégicas de aculturação dos índios na Colônia, colocadas a termo pelas companhias religiosas europeias, em particular os jesuítas, que por aqui se estabeleceram

por volta de 1549. Essas mesmas companhias também foram responsáveis por um ensino livresco e propedêutico voltado à erudição das famílias aristocráticas e por um ensino de primeiras letras para os filhos dos colonos. Quando foram expulsas do Brasil, em 1759, os educadores religiosos católicos deram lugar às *aulas régias*, criadas pela *Reforma Pombalina* e, posteriormente, à criação esparsa de cursos superiores após a chegada da família Real portuguesa. Apesar de ter havido variadas iniciativas educacionais no período de permanência da família Real na colônia, as primeiras tentativas de organização da instrução popular surgiram somente após a proclamação da independência do Brasil, em 1822. Com essas iniciativas, veio também a necessidade de preparar professores para a tarefa educacional dos súditos (SAVIANI, 2009, p. 143).

Em 1º de março de 1823, o governo Imperial decretou a criação de uma única escola de primeiras letras com o objetivo de instruir oficiais militares sobre o método do *Ensino Mutuo* (método *Lancaster*) para posterior aplicação junto às corporações militares. As instruções eram realizadas na Corte, no Rio de Janeiro, para onde se dirigiam oficiais das principais províncias do Império, recebendo uma bonificação financeira pela disponibilidade. Alguns fatores podem justificar a transposição desse método pelo governo. O primeiro fator encontra-se no próprio texto do decreto, que de forma abstrata afirma adotá-lo “[...] *pela facilidade e precisão com que desenvolve o espírito, e o prepara para aquisição de novas e mais transcendentes idéas [...]*” (apud MOACYR, 1936, p. 125). Pelo segundo fator, vemos que esse método ganha importância na educação militar por sua característica de abordagem disciplinadora, que privilegia a repetição e a memorização em detrimento do desenvolvimento intelectual autônomo, tendo como princípio “[...] a disciplinarização da mente e do corpo, e do desenvolvimento de crenças morais próprias da sociedade disciplinar” (NEVES, 2007, p. 11). Assim, se o primeiro fator parece-nos abstrato, este segundo, apontado por Neves (*ibidem*, p. 14), parece objetivar uma estratégia de aplicação da disciplina tanto sobre os soldados quanto destes sobre a população em geral, além de levar os soldados mestres a multiplicarem o método.

Como terceiro fator, o governo Imperial acreditava que o método do Ensino Mutuo pudesse alavancar o progresso do país, considerando que a Inglaterra, enquanto vanguarda econômica, havia se utilizado dessa abordagem de ensino (CHIZZOTTI, 2001, p. 30). No entanto, como alerta Lourenço Filho (1955, p. 44), o método fora criado na Inglaterra na “[...] urgente necessidade de preparação de mestres [...]” e inspirado num “[...] sistema em que os objetivos de produção em massa deviam superar todas as demais preocupações [...]”, ou seja, não

deveria haver impedimentos ao ensino replicador de conteúdos. Ao criar o método, Joseph Lancaster imaginou um sistema de monitores, geralmente os alunos com melhor desenvolvimento de aprendizagem, que pudesse auxiliar no ensino, possibilitando que um só professor pudesse dirigir a instrução de centenas de alunos⁴⁴.

O Método de Ensino Mútuo tornou-se “pedra de toque” do governo Imperial na estratégia de educação dos súditos. Para esta empreitada, os futuros mestres e aqueles que já atuavam na função deveriam se apropriar dessa abordagem. Com a criação da *Lei das Escolas de Primeiras Letras*, em 15 de outubro 1827, a formação de professores para atuarem nesta modalidade de ensino tornou-se exigência legal. Quanto à questão da formação docente, três aspectos devem ser destacados no decreto. No primeiro aspecto vemos que, mesmo e apesar da necessidade que o governo Imperial tinha de arremeter docentes para o seu projeto de educação popular, a obrigação pela instrução dos professores cabia estritamente a si; instrução para a qual tinham que se deslocar às capitais. Prevendo a lei que “[...] os Professores que não tiverem a necessaria instrucção deste ensino, irão instruir-se em curto prazo e á custa dos seus ordenados nas escolas das capitaes” (MOACYR, 1936, p. 189), era dado tratamento diferenciado aos oficiais militares, que recebiam uma bonificação financeira pela disponibilidade de instruir-se na Corte. Além disso, tanto os futuros professores quanto os militares eram colocados diante da exigência de um preparo didático sem que para isto houvesse qualquer referencia à questão pedagógica (SAVIANI, *op. cit.*, p. 144). Outro ponto revelador é que a maior parte da instrução para atuar com o método Lancaster (para aqueles que não o conheciam) ocorreria em serviço, pois o decreto determinava também que os professores deveriam “[...] instruir-se em curto prazo [...]”, necessitando o professor, para isto, ausentar-se o mínimo de tempo possível da função.

No segundo aspecto, partimos do suposto de que, como a apropriação do método pela quase maioria dos docentes ocorria após o processo seletivo de contratação, os professores já traziam consigo a bagagem de conhecimentos sobre os conteúdos a serem lecionados. Supomos que, por isso, parte dos professores vinha de contextos familiares um pouco mais privilegiados. Portanto, o currículo da formação de professores se restringiu à mera apropriação de um método – soma-se a

⁴⁴ Esse aspecto de “ligeireza” do método leva-nos a acreditar que a sua adoção tem a ver com o fato de que, num momento de pós-independência, não era adequado prescindir dos oficiais militares fora das províncias por longo tempo. Outra impressão é de que o público-alvo tratava-se tão somente do corpo militar, pois o decreto, ao pregar que o “preparo” é “[...] em benefício, não sómente dos militares do Exercito, mas de todas

isto o fato de que, como abordagem disciplinadora, apregoa o decreto, nas situações de indisciplina pelos alunos “[...] os castigos serão os praticados pelo *methodo de Lencastre* [...]”, cabendo aos professores aplicá-los. Já o último aspecto que destacamos diz respeito ao perfil daqueles que deveriam ser selecionados para a função docente, deixando-se claro que só “[...] serão admitidos á opposição e examinados os cidadãos brasileiros que estiverem no gozo de seus direitos civis e politicos, **sem nota na regularidade de sua conducta**” (grifo nosso). Já para as mestras, que lecionariam nas escolas de meninas, lecionar-se-ia “[...] *aquellas mulheres [...] brasileiras e de reconhecida honestidade* [...]” (MOACYR, 1936, p. 189-190).

Sobre este último ponto, é importante registrar ainda que o projeto do Império de fomentar a educação elementar previu também a criação de escolas para meninas, nas quais lecionariam somente mestras. Contudo, a criação se daria apenas nas cidades e vilas mais populosas, e ficariam sob os critérios dos presidentes das províncias, portanto, não havendo um compromisso governamental fixo com a educação desse público. Entretanto, ficou estipulado que docentes mestras perceberiam os mesmos ordenados e gratificações, independente de gênero. As gratificações, por sua vez, seriam concedidas anualmente ao mestre ou mestra que, por mais de doze anos de exercício ininterrupto, “[...] *se tiverem distinguido por sua prudencia, desvelos, grande numero e aproveitamento de discipulos*” [...], denotando, assim, uma preocupação do governo com a produtividade da atividade docente (*ibidem*).

Com a edição do *Ato Adicional* de 1834, a sanha imperial por fomentar a educação elementar passou a ser competência de cada província, inclusive, a autonomia de legislar sobre “[...] instrução pública e estabelecimentos próprios a promovê-la [...]” (NOGUEIRA, 2001, p. 101), excetuando-se as faculdades de medicina, os cursos jurídicos e as academias existentes. Contudo, a incipiência e o pouco avanço das escolas de primeiras letras, criadas em 1827, geraram inúmeras críticas direcionadas principalmente ao trabalho dos professores. A partir daí, iniciou-se na Corte um forte movimento pela criação de *escolas normais*, acreditando ser este modelo de organização mais adequado à formação de professores primários.

A escola normal brasileira foi inspirada nas experiências do ensino normal europeu, que teve Jean Baptiste de La Salle⁴⁵ como o seu idealizador, por volta de 1685, na França. Até então,

as classes dos meus subditos que queiram aproveitar-se de tão vantajoso estabelecimento [...]” (LOURENÇO FILHO, *ibidem*, grifo nosso), não o faz de forma convocatória.

⁴⁵ João Batista de La Salle foi um sacerdote, pedagogo inovador e pedagogista francês, que consagrou sua vida a formar professores destinados a formação de crianças pobres. Nascido de uma família de juristas, foi preparado

estava sedimentada a compreensão de que, para lecionar, bastava saber apenas aquilo que se ia ensinar. O “[...] ensino era individual e de memorização, bastando, a rigor, que o mestre soubesse ler para ‘tomar a lição’ de cada discípulo” (LOURENÇO FILHO, *op. cit.*, p. 42). No entanto, La Salle observou que o ensino deveria ser coletivo, e que para maior interesse dos alunos, deveria ser explicado por meio de um diálogo natural. Foi a este princípio de naturalidade que chamou de *ensino normal*. Junto a esta concepção, La Salle propôs que os alunos fossem reunidos pelo adiantamento que demonstravam, e que cada passo da lição fosse adaptado e flexibilizado à capacidade circunstancial de cada aluno. Assim, “[...] já não bastaria que o mestre soubesse ler a lição, que fosse a lente, mas que tivesse dominado e compreendido o texto que ia explicar e que devia pôr à altura da mentalidade dos discípulos” (*idem*, p. 43). La Salle, portanto, filiava à sua concepção pedagógica características de flexibilidade e de adaptabilidade no ensino.

A primeira escola normal do Império foi criada na província do Rio de Janeiro, em Niterói, através da Lei nº 10, de 4 de abril de 1835. Esta lei trouxe alguns avanços à formação de professores, porém manteve alguns pontos do decreto de 1827 (SAVIANI, *op. cit.*). Como novidade, percebemos a forte iniciativa do legislador em criar dispositivos de incentivo à formação de novos docentes e uma questionável requalificação compulsória dos professores que já atuavam, mesmo que junto desses dispositivos viessem atreladas condicionantes estruturais. Para os novos aspirantes à carreira do magistério que não pudessem frequentar o curso normal por sua carência pecuniária, uma pensão mensal lhes seria dada, contudo, desde que houvesse vagas ociosas das dez que eram necessárias preencher para iniciar um curso. Caso não houvesse número suficiente de candidatos para iniciar uma turma, os aspirantes carentes poderiam receber subsídio (*de vinte mil réis mensaes*) da Presidência para financiarem a formação de turma. Para garantir este subsídio, porém, era necessário que os aspirantes prestassem “fiança idônea” à reposição das quantias que receberiam caso vissem a ocorrer os seguintes casos (MOACYR, 1836, p. 68-70):

[...] 1º, se forem despedidos por alguma das causas especializadas no Artigo décimo quarto; 2º, sendo reprovados; 3º, se abandonarem a Escola; 4º, recusando exercer o magistério, depois de habilitados; 5º, se deixarem as Cadeiras, em que tiverem sido providos, espontaneamente, ou por demissão. Neste último caso far-se-há, na quantia total recebida, hum abatimento de dez mil réis por cada mês que houverem servido.

para uma carreira jurídica, porém escolheu a vocação religiosa. Fundou a congregação religiosa *Irmãos das Escolas Cristãs*, ou Irmãos Lassalistas, dedicada à educação, especialmente dos pobres.

É interessante notar que, supostamente, como o preenchimento das vagas se dava por processo de seleção a cargo do diretor, que “[...] pelo exame a que deverá proceder achar que possuem princípios suficientes de leitura e escrita” (*ibidem*), e considerando ainda o baixo número de vagas, dada a preferência à requalificação dos professores que já atuavam, acabava-se levando os aspirantes mais pobres a recorrerem ao dispositivo da *fiança idônea*. No caso dos professores já em exercício, a permanência em suas cadeiras dependeu obrigatoriamente de sua requalificação por meio do curso normal, inclusive, sendo avaliados nos mesmos moldes dos candidatos iniciantes.

O incentivo legal aqui é dado pelo que chamamos de “concomitância remunerada”, pela qual o professor continua a receber o seu salário enquanto se dedica ao curso normal. O dispositivo condicionante neste caso é que, caso não seja aprovado no exame de suficiência ao final, ou se negue a passar pelo curso, o professor perderá o direito de manter sua cadeira: em tendo menos de dez anos na função, será demitido, caso contrário, será aposentado. Na ausência do professor para cursar o normal, os escolares aprovados são mandados para substituí-lo, ou para assumirem as Cadeiras dos docentes demitidos. Assim, pela Lei Provincial nº 10, a requalificação nos cursos normais tornou-se compulsória para a permanência na carreira do magistério. Via de regra, a Lei nº 10 serviu de referência a boa parte das legislações provinciais que, posteriormente, criaram cursos normais. Além disso, tanto aspirantes quanto professores de outras províncias se dirigiam a Niterói para realizarem seus estudos (LOURENÇO FILHO, *op. cit.*).

Em linhas gerais, acreditamos ser possível apontar dois momentos distintos do desenvolvimento das escolas normais brasileiras neste período: uma fase que vai de 1834 até o final do Império em 1889, e outra compreendida entre o advento da República até a criação do primeiro Instituto de Educação em 1934. Neste primeiro período, de pouco mais de 50 anos, as escolas normais em geral deixaram evidenciada a sua especificidade de instituição destinada a formar pessoal docente para as escolas primárias. Essa especificidade teve como base de formação um conteúdo exíguo, limitado ao mesmo conteúdo que seria lecionado nas escolas primárias. Por isto delineou-se uma formação propedêutica agregada a um, ainda mais limitado, método de ensino mútuo (NEVES, *op. cit.*). A organização didática era simples, apresentando um ou dois professores para todas as disciplinas, em um curso de dois anos no qual a infraestrutura disponível (prédios, instalações e equipamentos) era constantemente alvo de críticas. Em síntese, salves algumas variações, os currículos das escolas normais tinham caráter

eminentemente prescritivo, e contemplavam “[...] ler e escrever pelo método *lancasteriano*: as quatro operações e proporções, a língua nacional, elementos de geografia, e princípios de moral cristã” (TANURI, 2000, p. 64), sendo acrescida uma formação pedagógica rudimentar, geralmente restrita a uma disciplina de Pedagogia ou de Métodos de Ensino.

Nas palavras de Saviani (*op. cit.*, p. 144), o que se pressupunha “[...] era que os professores deveriam ter o domínio daqueles conteúdos que lhes caberia transmitir às crianças, desconsiderando-se o preparo didático-pedagógico”. O currículo tornou-se o inverso do currículo previsto na lei de 1927, no qual sua maior parte era método. Segundo Primitivo Moacyr (1936, p. 199), essa formação limitada foi praticamente o modelo que se viu na escola normal de maior prestígio deste primeiro período: a escola de Niterói, “que nos seus quatro anos de funcionamento formou ‘parcos’ 14 indivíduos, sendo que três deles não seguiram o magistério”. Aliás, esta realidade colocou as escolas normais como alvo dos críticos, que as consideravam onerosas e ineficazes qualitativa e quantitativamente, dado o baixo número de alunos formados (*idem*). No caso da escola normal de Niterói, esta foi fechada em 1849, dando lugar à formação em serviço dos chamados *adjuntos*, que tiveram como função auxiliar os regentes de classe. A Escola Normal de Niterói foi reaberta, porém, em 1859.

Tanuri (*op. cit.*, p. 64) registra que, assim como em Niterói, várias outras escolas normais passaram por intermitências até atingirem uma relativa estabilidade, por volta de 1870, “[...] quando se consolidam as ideias liberais de democratização e obrigatoriedade da instrução primária, bem como de liberdade de ensino. Antes disso, as escolas normais não foram mais que um projeto irrealizado [...]”. Ao final da primeira fase que citamos, a escola normal chegou como uma instituição desacreditada, com baixas capacidades de absorção e frequência discente, sendo muitas fechadas por falta de alunos ou por descontinuidade administrativa. Provavelmente, como supõe Tanuri (*idem*, p. 65), não apenas pelas suas deficiências didáticas, “[...] mas sobretudo à falta de interesse da população pela profissão docente, acarretada pelos míseros atrativos financeiros que o magistério primário oferecia e pelo pouco apreço de que gozava [...]”.

A segunda fase de desenvolvimento das escolas normais a que nos referimos pode ser balizada pelo advento da República, no campo político, e da reforma das escolas normais paulistas, no campo da educação. A passagem à República trouxe novos ares à formação de professores no Brasil, e em São Paulo, o Decreto nº 27, de 12 de março de 1890 buscou

reformatar as escolas normais, sedimentando padrões mais atuais de organização e de funcionamento, e tornando-as referência para outras províncias. Pelas reformas, adotaram-se como princípios (*apud* REIS FILHO, 1995, p. 49):

[...] que a instrução bem dirigida é o mais forte e eficaz elemento do progresso e que ao governo incumbe o rigoroso dever de promover o seu desenvolvimento; [...] que de todos os factores da instrução popular o mais vital, poderoso e indispensavel é a instrução primaria largamente diffundida e convenientemente ensinada; [...] que, sem professores bem preparados, praticamente instruidos nos modernos processos pedagogicos e com cabedal scientifico adequado ás necessidades da vida actual, o ensino não póde ser regenerador e eficaz.

Na síntese desses três princípios, a nova relação poder público/formação docente proclama a instrução como dever do Estado, a educação primaria como prioridade da instrução popular, e a formação docente como ponto chave para a eficácia do ensino a partir de modernos processos pedagógicos. Para Reis Filho (*idem*, p. 50) há, portanto, “[...] um nível de ensino elevado à categoria de ‘vital, poderoso e indispensável’. É o ensino elementar, na hierarquia de valores oficialmente expressos, o que ocupa prioridade iniludível”. Além disso, esses princípios de fato encontram sintonia com o texto legal, ao prever este em seu artigo 20 que “[...] *Annexas á Escola Normal funcionarão duas escolas-modelo uma para cada sexo, para nellas praticarem na regencia das cadeiras os alumnos do 3.º anno daquela Escola*”. Nas palavras de Reis Filho (*idem*), o decreto torna-se assim declaração de intenção, “[...] mais do que responsabilidade da qual não se pode fugir”. Mas, apesar da sua expansão nos primeiros dez anos da República, a escola normal não avançou significativamente em seus padrões de ensino, permanecendo a antiga concepção de transmissão de conhecimentos.

Otaíza Romanelli (1970, p. 163) registra que as escolas normais vão experimentar seu desenvolvimento mais acentuado durante o período republicano, chegando a contar 540 escolas, em 1949, espalhadas pelo país. No entanto, até 1946, não havia organicidade no conjunto dessas escolas a partir de diretrizes federais, sendo de competência de cada Estado oferecer ou não o curso normal (assim como o era na oferta do ensino primário). Com o surgimento da *Lei Orgânica do Ensino Normal* (Decreto nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946), o Governo federal instituiu e “[...] centralizou as diretrizes, embora consagrasse a descentralização administrativa do ensino, e fixou as normas para a implantação desse ramo do ensino em todo o território nacional” (ROMANELLI, *idem*). Manteve-se, portanto, a responsabilidade dos Estados sobre a oferta e a administração do ensino normal, mas a partir de diretrizes federais.

É interessante citar duas falas que ilustram sinteticamente estas duas fases às quais nos referimos. Sobre os efeitos da relação descentralização/educação, Almeida (1989, *apud* por CASTANHA, 2006, p. 175) registra:

Desde suas primeiras sessões, as Assembleias Provinciais apressaram-se em fazer uso de suas novas prerrogativas e votaram, sobre a instrução pública, uma multidão de leis incoerentes. Esta incoerência podia-se observar não somente de Província a Província, mas também, nas disposições legislativas da mesma Província.

Desse modo, Almeida vê nesta “colcha de retalhos” que se transformou a legislação da educação docente no país o impeditivo “[...] para formar um espírito nacional uno e homogêneo [...]” graças à “[...] diversidade de leis e a ausência de regra [...]” (*idem*). Complementando esta crítica, Fernando de Azevedo⁴⁶ asseverava que

O ensino público estava condenado a não ter organização, quebradas como foram as suas articulações e paralisado o centro diretor nacional, donde se devia propagar às instituições escolares dos vários graus uma política de educação, e que competia coordenar, num sistema, as forças e instituições civilizadoras, esparsas pelo território nacional. (AZEVEDO, 1944, p. 75)

Para Azevedo, chega-se ao final das primeiras décadas da República num estado de “inorganização social”, segundo ele, que acabou por dificultar a unificação política, impedindo a consolidação da educação objetivada num sistema de ensino público que, “se não uniforme e centralizado”, pelo menos que fosse subordinado a diretrizes comuns.

Após a reforma do ensino normal paulista, outras se seguiram em todo o território nacional. Em geral, as reformas dividiram o curso normal em ciclos de formação geral e profissional e ampliaram os estudos pedagógicos. Contudo, relembra Tanuri (*op. cit.*, p. 72), a escola normal chega ao final da Primeira República “[...] com um curso híbrido, que oferecia, ao lado de um exíguo currículo profissional, um ensino de humanidades e ciências quantitativamente mais significativo”. Assim, o ensino normal manteve o padrão dominante de centrar a preparação no domínio dos conhecimentos a serem transmitidos.

⁴⁶ AZEVEDO, Fernando de. **A cultura brasileira: introdução ao estudo da cultura no Brasil**. 2.ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1944. O professor e sociólogo Fernando de Azevedo liderou, junto com outros educadores, como Anísio Teixeira e Lourenço Filho, as primeiras reformas da educação brasileira, a partir de um discurso político e pedagógico de preocupação com o problema da educação à sua época. Pensou sobre a reforma da cultura e do ensino, como meios de formar um novo homem e de concorrer para a consolidação da democracia, em nosso país.

Em sua segunda fase, as reformas do ensino normal e de outras áreas da educação sempre foram nutridas do ideário do movimento renovador brasileiro, ganhando força a partir da década de 1920, com os princípios da *Escola Nova*. Questões como o papel do Estado na educação e a urgência de se expandir uma escola pública, gratuita, de qualidade e com o direito de acesso a todos, e ainda da importância de racionalizar a administração escolar, e o necessário desenvolvimento de uma política nacional de educação foram centrais nas lutas políticas dos educadores *escolanovistas*, como Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Fernando Azevedo dentre tantos.

Em seus fundamentos educacionais, a luta centrava-se na divulgação de ideias de uma educação e escola renovadas, e na formação de uma consciência educacional também nova, como a revisão dos padrões tradicionais de ensino a partir de programas mais flexíveis e adaptados ao desenvolvimento e à individualidade do aluno, além de uma educação resultante das experiências naturais (ou normais, como defendia La Salle) entre professor e aluno. Aliás, flexibilidade e adaptabilidade (vide p. 120) tornaram-se termos centrais na concepção de uma educação renovada, de uma escola inserida num mundo contingente “[...] em permanente reconstrução, um mundo em marcha, com suas repetições e suas novidades, cousas acabadas e cousas incompletas, uniformidades e variedades, em que o presente é uma junção entre um ‘teimoso passado’ e um ‘insistente futuro’” (TEIXEIRA, 1955).

Em sua atuação à frente da Diretoria Geral da Instrução Pública do Distrito Federal, entre 1931 e 1935, Anísio Teixeira abriu a possibilidade de se criar no Brasil, pela primeira vez, um sistema de ensino público autônomo, que integrasse os diversos níveis educacionais, do primário ao universitário. Por meio do Decreto nº 3.810, de 19/3/1932, propõe a reorganização do ensino normal e sua transposição para o plano universitário, criando o Instituto de Educação do Distrito Federal. O instituto carioca nasce como *unidade educacional*, englobando quatro espaços formativos: *Escola de Professores*, escola secundária (com um curso fundamental de cinco anos, e um curso de um ano), escola primária e *jardim de infância*. A base da formação inicial docente passou a ser o ensino secundário. Teixeira toma o antigo ciclo preparatório da escola normal, o amplia e o equipara ao ensino secundário federal: um curso (ou ciclo) fundamental de cinco anos, e um curso (ou ciclo) complementar especial de dois anos⁴⁷ para o ingresso à Escola de Professores. A escola primária e o jardim

⁴⁷ Na exposição de motivos que acompanhou o Decreto, Teixeira justifica que, enquanto a Escola de Professores não mantiver cursos para a preparação de professores secundários, o curso complementar deveria

de infância se tornaram estratégicos para a natureza do instituto, algo que fica claro na justificativa exposta por Anísio Teixeira (1932, p. 116):

A formação dos professores, assim compreendida, é uma formação de tal ordem prática, que o centro de gravidade da escola são os estabelecimentos anexos de ensino primário, que devem funcionar como laboratórios para a demonstração (ensino modelo), para a experimentação (ensino de novos métodos) e para a prática do ensino (classes de aplicação). O aluno, logo no segundo trimestre do curso, começa a frequentar esse laboratório para observar o ensino (secção de demonstração da escola primária). No 3.º e 4º trimestres inicia a participação do ensino, ensinando a pequenos grupos de alunos. E no 5º trimestre pratica regularmente o ensino, assumindo a direção de classes. Todo esse curso de prática do ensino é feito sob a direção de professores primários selectos e especializados, constituindo a sua organização os objectivos de uma das secções da Escola de Professores (secção de Prática de Ensino).

Além dessas duas escolas, complementavam o espaço formativo uma ampla estrutura de apoio, como setores de pesquisas educacionais, bibliotecas, filmotecas, museus e radiodifusão (VIDAL, 1996, p. 241). A organização didática da Escola de Professores adotou uma estrutura diferenciada da estrutura habitual das escolas brasileiras até então, mesmo as superiores. Nesta organização, não se encontrava a divisão clássica de cadeiras isoladas umas das outras, mas um amplo agrupamento de matérias sob títulos do conjunto. Esta estrutura diferenciada, segundo Teixeira (*ibidem*), justificava-se devido à variedade de programas que deviam ser organizados nos centros de educação e à necessidade de flexibilidade para uma organização técnica mais ajustada de seus diferentes cursos.

Só assim haverá, por parte da administração do Instituto, a possibilidade de prover a todos os cursos necessários para os diferentes tipos de professores a formar e só assim poderá o Instituto ser o laboratório de experimentação e ensaio, que deve ser, para o aperfeiçoamento progressivo da preparação dos nossos futuros mestres.

Assim, os cursos eram trimestrais para possibilitar maior variedade em sua organização e melhor distribuição do tempo. Para a formação do professor primário, fixada em dois anos, o primeiro trimestre era comum a todos os programas e composto de cursos gerais e de introdução, no intuito de dar ao aluno uma visão ampliada do conjunto da profissão do magistério, assim, podendo escolher o tipo de ensino ao qual desejaria se dedicar. Os quatro trimestres seguintes eram voltados para os cursos de especialização necessários à formação de mestre, variando em nível e objetivo do ensino escolhido. O sexto e último trimestre era composto de curso eminentemente teórico de educação, objetivando sintetizar para o aluno os

ser de um ano, limitação que, segundo ele, se faz necessária para não tornar excessivo o tempo exigido à formação do mestre-primário.

conhecimentos especializados adquiridos, inserindo-o no conjunto de visões sociais e filosóficas do seu trabalho. Já o currículo do curso regular de formação do professor primário, feito em dois anos, comportava os seguintes conteúdos: 1º ano - biologia educacional, psicologia educacional, sociologia educacional, história da educação, música, desenho e educação física, recreação e jogos; 2º ano - introdução ao ensino – princípios e técnicas, matérias de ensino (cálculo, leitura e linguagem, literatura infantil, estudos sociais, ciências naturais) e prática de ensino (observação, experimentação e participação). A Escola de Professores oferecia ainda cursos de especialização, aperfeiçoamento, extensão e extraordinários (LOPES, 2007).

É importante destacar duas dimensões que passaram a distinguir os institutos como espaços de formação docente diferenciados, no qual se incluíam: experimentação e investigação científica. Vidal (*op. cit.*, p. 241) registra que essas instituições funcionaram como verdadeiras “escolas-laboratório”, onde os conhecimentos adquiridos nas aulas da Escola de Professores voltavam para a sala da escola primária mediante as atividades de Prática de Ensino.

As/os professoras/es do Jardim de Infância e do ensino primário e secundário acostumavam-se a observar suas/seus alunas/alunos, anotar seu comportamento, realizar inquéritos e pesquisas; além de observarem e avaliarem o fazer das professorandas e serem, por essas, observadas/os e avaliadas/os. (VIDAL, *idem*)

Desse modo, as professorandas engajavam-se também como pesquisadoras em trabalhos desenvolvidos no estabelecimento. Considerando a presença das escolas primárias no instituto, nas quais os alunos permaneciam e se desenvolviam por longos 16 anos, defende Venâncio Filho (1955, p. 35), tinha-se um *locus* privilegiado não apenas para a observação continuada e para a experimentação rigorosa dos processos didáticos e pedagógicos, mas também “[...] o arquivo de dados objetivos para o estudo do escolar brasileiro”. Ao instituto estava “[...] naturalmente reservado o papel de arquivo de pesquisas educacionais, as quais [viriam] a ter sensível influência no pensamento pedagógico do país, uma vez elaboradas e publicadas”.

Com base nestes princípios que expusemos até aqui, depreendemos que os institutos de educação foram concebidos e estruturados de modo a sedimentar a pedagogia enquanto campo epistemológico, comportando um novo modelo didático e pedagógico de formação docente, em substituição à antiga formação para o magistério realizada em cursos de humanidades, aos quais se agregavam as cadeiras de Psicologia e de Pedagogia, e sobre

um currículo inflacionado por matérias propedêuticas ou de cultura geral, como foram as escolas normais brasileiras em seu início.

5.2 Primeiras formações docentes em nível universitário: a criação dos cursos de licenciatura e de Pedagogia

A década de 1930 foi o um período marcado, na esfera educacional, especialmente pela implementação da reforma de Francisco Campos, em 1931, e pelos inúmeros debates em torno da criação das universidades no Brasil, sempre permeados pelas concepções escolanovistas. A formação de professores em nível universitário ganhava força também no contexto da reforma proposta por Campos, que em 1934 cria a Universidade de São Paulo (USP) e, em suas dependências, a primeira Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Esta faculdade ficou incumbida da formação de professores em nível superior, e para essa tarefa anexou a Escola de Professores do Instituto de Educação de São Paulo. O instituto de educação da capital paulista, da mesma forma que o instituto carioca, também ministrava em sua Escola de Professores cursos do magistério primário, formação pedagógica para professores secundários e cursos de especialização para diretores e inspetores (VENÂNCIO FILHO, *op. cit.*).

Assim, depois de anexado pela USP, a Escola de Professores ficou encarregada da parte pedagógica na formação dos estudantes interessados na licenciatura para o magistério. Porém, em 1938, a Escola de Professores foi desvinculada da Universidade de São Paulo e seus professores catedráticos transferidos para a seção de Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL). Já no Rio de Janeiro, fato semelhante ocorreu com a Escola de Professores do Instituto de Educação do Distrito Federal, incorporada pela então criada Universidade do Distrito Federal (UDF), em 1935, e nomeada como Faculdade de Educação. Com a reforma universitária, o Governo federal extinguiu essa universidade, em 1939, criando a Universidade do Brasil, para a qual foram transferidos os professores da UDF. Com isto, a Escola de Professores foi novamente reintegrada ao Instituto de Educação do Rio de Janeiro (*ibidem*).

É interessante registrar duas observações acerca desse contexto de **anexação** e **incorporação** da UDF – grifamos esses dois termos por considerá-los de naturezas distintas, principalmente devido às formas como a relação escola/universidade se deram. A primeira observação é feita

por Libânea Xavier (2012, p. 674), acerca da relação entre a Escola de Educação e a Universidade do Distrito Federal. Segundo a autora, nesta relação, houve uma maior articulação entre disciplinas científicas e disciplinas pedagógicas, principalmente apoiada na concepção e defesa que Anísio Teixeira fazia do diálogo entre conteúdo de ensino e metodologia, entendendo a educação como área de “aplicação da ciência”. Desse modo, ao defender a indissociabilidade entre conteúdo de ensino e metodologia, Anísio Teixeira justificava a integração da Escola de Educação como lugar central na estrutura da UDF.

Percebe-se, por conseguinte, que no projeto da UDF a educação ocupava um lugar de destaque, recebendo um tratamento diferenciado em relação ao tratamento dispensado a essa área pela USP, onde se estabelecia certa divisão entre cientistas e educadores, aqueles enfatizando a dimensão da pesquisa e a formação do bacharel, e estes a dimensão profissional com a formação de professores. (*idem*)

Assim, nomeada como Faculdade de Educação, a Escola de Educação torna-se central na estrutura da UDF, havendo uma originalidade quando comparada à forma como se dava a relação da Universidade de São Paulo com a FFCL, esta destinada a formar os bacharéis na área de filosofia, ciências e letras e também os professores do ensino secundário. “Essa instituição fora idealizada com base no modelo da docência alimentada por preocupações de cunho teórico e especulativo, marcadamente influenciado pelo padrão francês, no qual se reservava pouco espaço para a pesquisa empírica” (*ibidem*, p. 673).

Por sua vez, Limongi (1989) aponta que este modelo de docência, na FFCL/USP, baseado em perspectiva eminentemente teórica, não abria espaço para a pesquisa empírica, sendo que o pouco de empirismo que havia ocorria no Instituto de Educação, que por vez sua não funcionava no espaço da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letra, apesar de estar ligado a este. Assim, o que havia de mais prático, estava voltado à formação de professores secundários, ficando os cursos de bacharelado sob a esfera de uma formação conteudista. Talvez, por suposto, isso explique o fato de que, do total de 182 matriculados no primeiro ano de funcionamento da FFCL, apenas 37 alunos (cerca de 20%) permaneceram, o que sugere que, naquele momento histórico, esta faculdade não era vista pelos estudantes como opção ideal para o aprimoramento profissional (*idem*, p. 158-159). É a partir desses dois delineamentos distintos, dados à forma como as Escolas de Professores se relacionaram com as universidades, e o lugar que a formação de professores teve neste contexto, que defendemos a ideia de uma relação por **anexação**, em São Paulo, e por **incorporação**, no Rio de Janeiro, tomando a incorporação como um

sentido maior, de “corpo”, enquanto a anexação emprestaria um sentido de “apensar”, de “colocar próximo”, como um “todo não uno”.

Assim, coube às Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras a formação de recursos humanos para a Educação, função prevista pela *Reforma Francisco Campos*, em 1931. Contudo, as FFCLs tiveram sua organização sistematizada somente em 1939, pelo Decreto-lei nº 1190, sendo transformadas em *Faculdade Nacional de Filosofia*. A esta nova figura institucional coube a responsabilidade pelo modelo de formação de professores em todo o país, consagrando o modelo conhecido como *esquema 3+1*, pelo qual se alinhavava, aos cursos ordinários de bacharelado, uma complementação pedagógica. Assim, nos cursos ordinários (de três anos), o aluno estudava as disciplinas específicas da área de atuação escolhida – Ciências Humanas, Sociais, Naturais, Letras, Artes, Matemática, Física, Química –, podendo forma-se bacharel nesta área, ou optar pelo magistério secundário, cursando mais um ano de conteúdos de didática (BRZEZINSKI, 1996, p. 18).

Assim, pelo decreto 1.190, a Faculdade Nacional de Filosofia compreendia quatro seções fundamentais: a) seção de Filosofia; b) seção de Ciências; c) seção de Letras; d) seção de Pedagogia, além de uma seção especial de Didática. A seção de Filosofia constituiu-se de um curso ordinário de Filosofia. A seção de Ciências compreendeu seis cursos ordinários: a) Matemática; b) Física; c) Química; d) História Natural; e) Geografia e História; f) Ciências Sociais. A seção de Letras compreendeu três cursos ordinários: a) curso de Letras Clássicas; b) curso de Letras Neolatinas; c) curso de Letras Anglo-germânicas. A seção de Pedagogia constituiu-se de um curso ordinário de Pedagogia, e a seção especial de Didática constituiu-se de um curso ordinário denominado *Curso de Didática*. Assim, criaram-se duas possibilidades de atuação a partir desse currículo:

[...] para o preenchimento de qualquer cargo ou função do magistério secundário ou normal, em estabelecimento administrado pelos poderes públicos ou por entidades particulares, o diploma de licenciado correspondente ao curso que ministre o ensino da disciplina a ser lecionada; [e]

[...] para o preenchimento dos cargos ou funções de assistentes de qualquer cadeira, em estabelecimentos destinados ao ensino superior da filosofia, das ciências, das letras ou da pedagogia, o diploma de licenciado correspondente ao curso que ministre o ensino da disciplina a ser lecionada. (BRASIL, 1939)

O primeiro curso superior de Pedagogia foi criado em 1939, inicialmente, na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, no Rio de Janeiro, e visava à dupla

responsabilidade pela formação de bacharéis, para atuarem como técnicos de educação, e de licenciados, destinados à docência nos cursos normais. Com um tempo mais alongado para o ensino dos conteúdos educacionais, o curso de Pedagogia separava didaticamente o campo da ciência pedagógica dos conteúdos da Didática, abordando-os em momentos distintos. Além dos conteúdos pedagógicos, ao licenciado em Pedagogia também era concedido o registro para lecionar Matemática, História, Geografia e Estudos Sociais no primeiro ciclo do ensino secundário.

Pelo artigo 51 do decreto, pela primeira vez, observa-se que foi definido um lugar de formação de *técnicos em educação*, que passou a ser realizada dentro do recém-criado curso superior de Pedagogia, outra novidade na lei. Geralmente, o bacharelado em Pedagogia era procurado por professores primários, que ao prestarem concurso público assumiam funções de administração, planejamento, orientação, inspeção e avaliação na educação em geral. O curso superior de Pedagogia nasce neste contexto e a partir dessa organização didática. Surge no bojo da concepção dicotômica especialista/professor, objetivado no binômio bacharelado/licenciatura, e entre duas dimensões (que, nos institutos de educação, eram fundamentais estarem integradas): conteúdo e método, e teoria e prática. Assim, segundo Saviani (2009, p. 146), ao ser generalizado, “[...] o modelo de formação de professores em nível superior perdeu sua referência de origem, cujo suporte eram as escolas experimentais às quais competia fornecer uma base de pesquisa que pretendia dar caráter científico aos processos formativos”. E ao se instituir para o curso de Pedagogia um currículo pleno encerrado em si mesmo, tal quais os cursos das áreas de Filosofia, Ciências e Letras, e sem vínculo com a investigação dos problemas educacionais, diz Saviani (2007, p. 117),

[...] em lugar de abrir um caminho para o desenvolvimento do espaço acadêmico da pedagogia, acabou por enclausurá-lo numa solução que se supôs universalmente válida em termos conclusivos, agravando progressivamente os problemas que se evitou enfrentar. Com efeito, supondo que o perfil profissional do pedagogo já estaria definido, concebeu um currículo que formaria o bacharel em pedagogia entendido como o técnico em educação que, ao cursar Didática Geral e Especial, se licenciaria como professor.

Esse modelo de organização didática vai praticamente perdurar até a publicação do Decreto-lei nº 5.692, em 1971, quando sofrerá algumas modificações importantes. Porém, jamais deixou de apresentar tensões em três perspectivas que acompanham a evolução da educação superior no Brasil desde este período: da licenciatura baseada em um modelo pedagógico insistentemente complementar (o 3+1); da dicotomia bacharelado/licenciatura, sempre justapondo um sobre o

outro e gerando uma formação desarticulada; e de uma política de formação superior que parta de uma base comum, sem gerar cisão entre teoria, prática e reflexão (*práxis*).

Em resumo, depreende-se desse período de advento da formação docente em nível superior no Brasil que a esta formação foi dada uma solução “dualista”, por meio da oferta de cursos superiores concomitantes de licenciatura e de Pedagogia, como bem destacado por Saviani (2009), onde tanto um curso quanto o outro se centraram no aspecto profissional da formação, porém, dispensando a exigência de escolas-laboratório. Sem um espaço para experimentar e investigar, os dois cursos acabaram sendo eminentemente conteudistas. Os cursos de licenciatura resultaram fortemente marcados pelos conteúdos culturais-cognitivos, “[...] relegando o aspecto pedagógico-didático a um apêndice de menor importância, representado pelo curso de didática, encarado como uma mera exigência formal para a obtenção do registro profissional de professor” (*idem*, p. 147). Já o curso de Pedagogia, embora seu objeto próprio estivesse todo ele embebido do caráter pedagógico-didático, “[...] tendeu a ser interpretado como um conteúdo a ser transmitido aos alunos antes que como algo a ser assimilado teórica e praticamente para assegurar a eficácia qualitativa da ação docente” (*ibidem*). Consequentemente, o aspecto pedagógico-didático, em vez de constituir-se em um novo paradigma a direcionar todo o percurso da formação do professor, foi assimilado com a mesma natureza do modo conteudista cultural-cognitivo.

5.3 Enfraquecimento dos institutos de educação, crise do modelo Normal de curso e implantação da Habilitação Específica de Magistério

Na fase de transição entre as décadas de 1960 e 1970, o governo militar empreendeu duas reformas marcantes na educação brasileira baseadas nos princípios tecnocráticos que permeavam as políticas públicas nesta fase: as reformas do ensino superior e do ensino primário e médio. Os princípios tecnocráticos imprimiram nas reformas um viés utilitarista da educação, baseados na *teoria do capital humano*, direcionando os seus fins para o mercado de trabalho e para novos hábitos de consumo, além da “[...] integração da política educacional aos planos gerais de desenvolvimento e segurança nacional e [...] controle político-ideológico da vida intelectual [...]” (SHIROMA, MORAES & EVANGELISTA, 2000, p. 34).

Esses princípios de cunho liberal (ou *neoliberal*) e concebidos a partir da racionalidade e da eficiência produtiva foram transplantados no sistema educativo nacional buscando torná-lo

objetivo e operativo, a fim de se alcançar uma eficiência instrumental. Nas palavras de Saviani (2004, p. 121), em suma, trata-se daquilo que ele passou a denominar de “concepção produtivista de educação”, que potencializada pela teoria do capital humano, tornou-se dominante até os dias atuais. Assim, foram reformas educacionais marcadas pelo tecnicismo pedagógico, que tenta imprimir um modelo de divisão do trabalho na escola.

A primeira reforma que dissemos foi realizada em 1968, a chamada *Reforma Universitária*, que dentre outras modificações, extinguiu o cargo de professor universitário titular em determinadas disciplinas (cátedra); unificou e deu caráter classificatório aos vestibulares; ajuntou faculdades esparsas em um espaço universitário; e instituiu o sistema de créditos disciplinares. Segundo Aranha (1996, p. 214), a Reforma Universitária foi instituída pela Lei nº 5.540/68 e teve como base o relatório *Atcon* (produzido por técnicos dos EUA) e o relatório *Meira Matos* (produzido na Escola Superior de Guerra do Brasil), sem nenhuma discussão aberta sobre o tema. Partindo desse viés racional-organizativo, o primeiro ponto que nos chama a atenção na reforma de 1968 é a mudança de *locus* da formação de licenciados e de pedagogos, passando das faculdades de Filosofia, Ciências e Letras (que foram extintas) para as Faculdades (ou Centros) de Educação (que foram criadas). Nessa reorganização, afastaram-se ainda mais as componentes curriculares específicas, que eram realizadas nos cursos de origem (Biologia, Geografia etc), e as componentes didático-pedagógicas oferecidas pelos Centros de Educação, que também ficaram responsáveis pelos cursos de Pedagogia.

O segundo ponto que destacamos foi a oficialização das modalidades de licenciatura plena (com duração de 2.200 horas) e de licenciatura de curta duração (com 1.100 horas), modalidades que já constavam da Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional de 1961, sendo justificada pelo caráter emergencial do período, mas que agora, nos de 1970, era oficializada como regra pela letra da lei e não mais como exceção. De acordo com Candau (1987, p. 93), a licenciatura de 1º grau não foi uma novidade. “Enquanto a primeira tinha um caráter emergencial, e, portanto, transitório, a segunda surge como um processo regular de formação de professores, e inclusive ganha uma justificativa pedagógica: a de formar o professor polivalente”.

Em 1969, o Parecer CFE nº 252/1969 e a Resolução CFE nº 2/1969 fixaram os conteúdos mínimos de formação em Pedagogia e a duração do curso. Ficou claro por estes documentos que o legislador objetivou dar ao estudante a opção de percursos curriculares

formativos de acordo com as funções que este desejaria desempenhar (BISSOLLI DA SILVA, 2003). A organização didática, no entanto, manteve um currículo mínimo, composto de uma parte comum a todos os percursos, e de uma parte diversificada, com as habilitações desejadas. Esse modelo organizativo manteve-se até a LDB de 1996, quando outros delineamentos serão dados. Como exemplo, a parte diversificada do curso de Pedagogia era composta de cinco habilitações: a) Magistério do Ensino Normal; b) Orientação Educacional; c) Administração Escolar (Administração de Escola de 1º e 2º Graus, e/ou Administração de Escola de 1º Grau); d) Supervisão de Ensino (Supervisão de Escola de 1º e 2º Graus, e/ou Supervisão de Escola de 1º Grau); e) Inspeção Escolar (Inspeção de Escola de 1º e 2º Graus, e/ou Inspeção de Escola de 1º Grau). A esse percurso repleto de inúmeras possibilidades, e que, portanto, passa a exigir um currículo também rico de conteúdos, Bissolli da Silva (*idem*, p. 70) observa que

[...] não se pode formar o educador com partes desconexas de conteúdos, principalmente quando essas partes representam tendências opostas em educação: uma tendência generalista e uma outra tecnicista. Essas tendências [...] a primeira quase que exclusivamente na parte comum, considera que ela se caracteriza, "grosso modo", pela desconsideração da educação concreta como objeto principal e pela centralização inadequada nos fundamentos em si (isto é, na psicologia e não na educação; na filosofia e não na educação, e assim por diante).

As críticas que se seguiram ao modo como os cursos de Pedagogia foram delineados a partir destes documentos centram-se, sobretudo: no currículo, considerado teórico e generalista; na formação, tida como fragmentada pela divisão técnica do trabalho na escola; e no distanciamento entre teoria e prática (BRZEZINSKI, 1996; SCHEIBE & AGUIAR, 1999; BISSOLLI DA SILVA, 2003).

Em 1971, por meio da Lei nº 5.692, o Governo militar extinguiu a profissionalização docente que vinha sendo realizada em escolas de nível ginásial, pondo fim ao modelo normal de curso e substituindo-o pela habilitação específica de 2º grau, que passou a ser obrigatória para o exercício do magistério nas séries do 1º grau – as novas denominações *1º e 2º grau* substituíram as antigas denominações *ensino primário* e *ensino médio*. Como o 2º grau tornou-se o nível mínimo da profissionalização docente, o normal foi transformado em uma de suas habilitações específicas para o magistério. Desse modo, o ensino normal perde seu espaço tradicional de formação docente (as escolas normais) e também seu *status* de curso. Por sua vez, os institutos de educação também são extintos como espaço de formação docente superior, e a formação de professores e de especialistas

passam a ser realizadas nos *loci* dos cursos de Pedagogia. Assim, o Parecer nº 349 de 6/4/1972 (Brasil/MEC/CFE, 1972), em seu artigo 30, fixou três esquemas de formação para o exercício de Magistério:

- I. Habilitação específica do 2º grau, que permite lecionar da 1.ª à 4.ª série, se os estudos forem equivalentes a três anos;
- II. Habilitação específica de grau superior. Licenciatura plena de 1.º grau obtida em curso de curta duração, que permite exercer o Magistério da 1.ª à 8.ª série;
- III. Habilitação específica de grau superior. Licenciatura plena obtida em curso superior, em duração média de 4 anos letivos, possibilitando o magistério em todo o ensino de 1.º e 2.º graus.

O parecer deixa clara a intenção do legislador de habilitar professores em curto prazo. Assim, a habilitação para o magistério das séries do 1º Grau (até a sexta série) teria três anos de duração (ou 2.200 horas) para se lecionar até a 4ª série; e estudos com duração de quatro anos (2.900 horas) para se lecionar até a 6ª série – séries acima desta só poderiam contar com licenciados de outras áreas (Biologia, Geografia etc.). O currículo (mínimo) apresentou também um núcleo comum obrigatório em âmbito nacional, destinado a garantir a formação geral, e uma parte diversificada de formação especial, que representava o mínimo necessário à habilitação profissional (*ibidem*). O legislador faz questão também de registrar o “desejo” de que os dois primeiros esquemas (I e II) sejam transitórios, justificando “[...] que a meta ideal a ser atingida é a habilitação de grau superior, com duração plena, para todos os professores” (*ibidem*).

Essa intenção é objetivada no artigo 29 da Lei nº 5.692, que adota (pela primeira vez na legislação educacional do país) um esquema integrado e flexível de formação de docentes, a ser realizada “[...] em níveis que se elevem progressivamente, ajustando-se às diferenças culturais de cada região do país e com orientação que atenda aos objetivos específicos de cada grau, às características das disciplinas, áreas de estudo e às fases de desenvolvimento dos educandos”. A flexibilização é ainda percebida no aproveitamento que a lei faz dos estudos adicionais como requisitos para que se permita a docência. Os professores formados em estabelecimentos de 2º grau que realizassem estudos com duração correspondentes a quatro anos estariam habilitados a lecionar até a 6ª série do 1º grau. De acordo com o artigo 3º, os professores que realizassem o curso em três anos também poderiam lecionar nas 5ª e 6ª séries, desde que acrescentem “[...] estudos adicionais correspondentes a um ano letivo, que incluirão, quando for o caso, formação pedagógica” (*ibidem*).

Outra flexibilização prevista, esta em “caráter suplementar e a título precário”, foi a contratação de educadores fora das especificações previstas em lei quando a oferta de professores legalmente habilitados não fosse suficiente para atender à demanda (*idem*, artigo 77). Neste quesito, o legislador demonstra ter presente o estágio em que se encontrava a educação brasileira. Entretanto, quase nenhuma experiência com esse caráter suplementar ocorreu, considerado a enorme burocracia e as normatizações que se seguiram. Por fim, o parecer assume o *currículo mínimo* como um “[...] grande passo para uma melhor formação do professor, atendendo aos objetivos da nova Lei” (*ibidem*). Para tanto, dá ênfase às disciplinas de conteúdo, diminuindo as didáticas especiais, o que, segundo o parecer, conduzia o docente a saber como ensinar, mas não o quê. O parecer registra ainda haver diversidades regionais que colocavam as unidades da federação em estágios educacionais diferentes.

Em relação à experimentação da prática de ensino, esta deveria ser realizada nas próprias escolas da comunidade, sob a forma de estágio supervisionado, não devendo ser selecionadas, entretanto, “[...] somente escolas que não representam a realidade educacional do Estado, pois só assim o professorado conhecerá as possibilidades e as limitações de uma escola real”, defende o documento. Contudo, não se estipula uma carga horária mínima para esse estágio. São essas as mudanças, trazidas no bojo da Lei 5.692/71 (para o ensino de 1º e 2º graus) e da Lei 5.540/68, e complementadas pelo Decreto Lei 464/69 (para o ensino superior), que prevalecerão na educação brasileira por quase 30 anos, até o advento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, em 20 de dezembro de 1996.

5.4 Novos espaços de formação docente: a criação das escolas normais superiores e dos institutos superiores de educação

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394), inúmeras mudanças estruturais e organizativas além de novas concepções, princípios e naturezas processaram-se na educação de professores. Sendo de difícil tarefa tratá-las todas neste texto, pinçamos duas características que consideramos definidoras do delineamento que a formação docente tomou a partir dessa lei de diretrizes. A primeira característica aponta a migração acelerada da formação docente para o nível superior, e no bojo dessa migração, a expansão acelerada do número de Instituições de Ensino Superior (IES) no Brasil. A segunda característica aponta para a tentativa do legislador em superar a tradicional

questão da fragmentação curricular e organizacional, gerando com essa tentativa uma hierarquização no interior do ensino para o magistério.

Além das inúmeras discussões e reivindicações pela ampliação quantitativa e qualitativa da educação brasileira que se processam a partir de 1971, os anos de 1990 assistem a ampliação dos movimentos internacionais e nacionais pela *educação para todos*. Independente desse ideário popular se confundir com o ideário presente nos documentos de organismos neoliberais, essas sempre foram reivindicações pautadas pelos educadores brasileiros desde o início da República, porém, agora, encontra legitimação nas letras da Constituição Federal de 1988, que prescreve um “[...] ensino fundamental obrigatório e gratuito”, assegurando, inclusive, “[...] sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria”; e ainda, uma “[...] progressiva universalização do ensino médio gratuito”.

Segundo Costa (2009, p. 3481), o direito fundamental à educação, tendo como ponto de partida a universalização da educação básica dada pela Carta Magna, é fundamental para o Estado Constitucional, pois é por meio da educação que o indivíduo pode garantir o seu desenvolvimento e a sua autonomia, transformando-se e, conseqüentemente, transformando a sociedade. Assim, “[...] constitui-se em importante instrumento para viabilizar outros direitos e a própria democracia participativa, que é imprescindível para viabilizar o verdadeiro Estado Constitucional”. Partindo desses princípios, o direito ao ensino fundamental no Brasil tornou-se direito subjetivo, não podendo o Estado, de modo algum, deixar de viabilizá-lo.

Assim, a universalização levou na prática à expansão da oferta de educação básica, que somada aos esforços pela inclusão social, trouxe para a escola segmentos sociais historicamente poucos representados nos sistemas escolares do país, o que por sua vez gerou uma ampliação espantosa por um maior contingente de professores em todos os níveis de escolarização. Essa ampliação da necessidade de novos professores acabou tensionada por outros dois fatores: a exigência para que os professores já em atuação complementassem, em nível superior, a sua formação, e o próprio fato de muitos docentes abandonarem a profissão pelas condições remunerativas ou estruturais.

Outro fator de tensão pode ser creditado à disparidade entre o número de cursos criados e o número de matrículas efetivadas. Em um estudo comparativo do crescimento relativo dos cursos de formação inicial de professores entre 2001 e 2006, Gatti e Barreto (2009, p. 57)

mostram que, em 2001, havia 4.531 cursos presenciais de licenciatura, nos quais foram realizadas 835.384 matrículas. Em 2006, o número de cursos passou a 7.456 e as matrículas a 1.162.115. Assim, o percentual do crescimento total de cursos foi de 64,60% e o de matrículas, 39,10%. “A essa explosão de cursos não correspondeu, entretanto, um equivalente crescimento das matrículas. Elas se expandiram, mas em proporções menores do que o aumento dos cursos, o que sugere, tal como indicam outros estudos”, apontam as autoras (*idem*),

Em 2002, após o período de transição do antigo modelo para a nova esfera da LDB de 1996, foram publicadas as resoluções do Conselho Nacional de Educação CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, e CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002, instituindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professor da Educação Básica (DCN) – em seguida, as diretrizes curriculares para cada curso de licenciatura separadamente. O novo texto sedimenta o artigo 62 da LDB, asseverando que a “[...] formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em Universidades e **institutos superiores de educação**” (grifo nosso) (BRASIL, 1996).

Por outro lado, o mesmo artigo admite como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e na primeira etapa do Ensino Fundamental “[...] a oferecida em nível médio, na modalidade Normal”. Esse trecho chama a atenção por ainda manter formações em cursos de nível médio, quando preceitua a elevação da formação ao nível superior. Essa dubiedade será objeto de inúmeras críticas a partir da sua publicação, e por trazer à cena uma nova figura institucional: o instituto superior de educação, e em seu interior, a figura da *escola normal superior*.

A Lei não retirou a prerrogativa da universidade sobre a formação de professores a partir de seus projetos institucionais próprios, desde que realizadas em licenciatura plena. A universidade também ficou isenta de adotar em seus *loci* a figura do instituto superior de educação e\ou da escola normal superior, exigências feitas às instituições educacionais superiores isoladas ou integradas. Assim, coube aos novos institutos preverem, segundo o artigo 63 da LDB:

I - Cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do Ensino Fundamental; II - Programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de Educação Superior que queiram se dedicar à educação básica; III - Programas de educação continuada para profissionais de educação dos diversos níveis.

Para Gatti & Barreto (2009, p. 44), na esfera das faculdades isoladas ou das integradas, os institutos se constituiriam no novo modelo a ser adotado para a formação de professores, “[...] em substituição aos cursos fragmentados oferecidos aqui e ali”. Com isto, trouxe a possibilidade, a partir de uma base comum, de dar coesão à formação docente dos diversos níveis de ensino e especialidades. Essa visão otimista, entretanto, não é partilhada por Scheibe (2003, p. 8), para quem houve a normatização de “[...] uma hierarquia no interior do ensino superior e certamente não por acaso, estabeleceu-se como local preferencial para a formação dos docentes o nível mais baixo dessa hierarquia”, solução que, segundo ela, independentemente do setor ao qual se vincula (pública, particular, comunitária), “[...] deverá ser a mais barata em todos os sentidos”. Saviani (2009, p. 148) tem visão próxima a esta, ao apontar o que chama de “introdução de alternativa” que foi feita aos cursos de pedagogia e licenciatura. Para ele, “[...] os institutos superiores de educação emergem como instituições de nível superior de segunda categoria, provendo uma formação mais aligeirada, mais barata, por meio de cursos de curta duração”. Para este autor, esta situação sinaliza para uma política educacional tendente a efetuar um “nivelamento por baixo”.

Independentemente dos seus efeitos na prática, é perceptível que a LDB (por meio da Resolução CNE/CP nº1/99) tentou consolidar uma nova proposta de estrutura formativa a partir de uma concepção orgânica do seu funcionamento, e flexibilizando sua organização. As novas regras passaram a exigir que os projetos pedagógicos das diferentes licenciaturas fossem articulados entre si, evitando-se a já tradicional fragmentação da formação docente no Brasil. Tem-se, portanto, uma nova concepção de estrutura formativa: uma concepção de integração/articulação dos diferentes modelos formativos docentes a partir dos diferentes modelos institucionais. O conjunto legal, portanto, tentou assegurar a especificidade e o caráter orgânico do processo de formação profissional, determinando que “[...] os institutos superiores de educação terão projeto institucional próprio de formação de professores”, que articule os projetos pedagógicos dos cursos e integre: a) as diferentes áreas de fundamentos da educação básica; b) os conteúdos curriculares da educação básica; e c) as características da sociedade de comunicação e informação. Essas proposições caracterizam, nas palavras de Gatti & Barreto (*op. cit.*, p. 45),

[...] um novo momento nas perspectivas sobre formação de professores, tanto do ponto de vista da estrutura, como da articulação formativa dos currículos e a preocupação com a qualificação dos formadores de formadores, com clareza da posição institucional no que diz respeito à formação dos professores para a educação básica.

Entretanto, esta ideia de coesão/organicidade na estrutura da formação docente que o conjunto legal tenta sedimentar vai sofrer aos poucos um arrefecimento, pois o número de institutos de educação superior no país não se ampliou na mesma proporção das escolas normais superiores, que foram autorizadas, por conseguinte, a funcionar isoladamente pela promulgação do Decreto nº 3.276/1999 (BRZEZINSKI, 2010). Em seu artigo 3º, parágrafo II, esta lei atribuía aos cursos normais superiores dos institutos superiores de educação exclusividade na formação de professores para a educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental – no entanto, essa atribuição de exclusividade foi condicionada pela Lei nº 3.554, em 2000, que modificou a expressão “far-se-á, preferencialmente, em cursos normais superiores” (*ibidem*). Por suposto, acreditamos que a redução dos institutos e a ampliação do normal superior podem explica-se pela diferença de custos no investimento desses dois tipos de instituição, sendo a escola normal superior menos onerosa, considerando que estas, em sua maior parte, eram de iniciativas privadas.

Shiroma, Moraes & Evangelista (2000, p. 102) acreditam que os centros, institutos, setores ou faculdades de educação acabaram sendo estimulados a oferecer cursos normais superiores, e, por isso, a abandonarem a formação docente em curso de Pedagogia, o que levaria estes cursos a se dedicarem simplesmente “[...] ao preparo de especialistas, particularmente gestores educacionais”. Mais recentemente, em 2013, a Lei nº 12.796 manteve a formação de professores, para atuarem na educação básica, “[...] em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação”, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal. Assim, os *loci* de formação dos professores para a educação infantil e para a primeira etapa do ensino fundamental, até os dias atuais, ainda podem se dar em nível médio. Esse paradoxo é definido com precisão por Carvalho (2013, p. 59), ao falar da “eterna transitoriedade” da formação de professores no Brasil (sem se dar conta de que três anos depois suas angústias seriam ratificadas pela Lei nº 12.796):

Prova deste paradoxo é que nem mesmo as discussões e os debates realizados na Conferência Nacional de Educação - CONAE (2010) se dispôs a fazer esse enfrentamento. Ao contrário, se encarregou de manter a dualidade dos níveis de formação do professor que atua na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental quando admite como natural a formação de nível médio obtida na modalidade normal e a formação superior obtida em cursos de Pedagogia, ou mesmo na experiência infrutífera dos cursos normais superiores.

Na análise deste autor, a transitoriedade agora reside na tensão entre o reconhecimento da necessidade de formação superior e a manutenção da formação em nível médio, fato que, segundo ele, aponta para a ausência de política de formação e/ou de uma indefinição do nível de formação docente para atuação na educação infantil e nos anos iniciais da escolarização obrigatória (*ibidem*). Por conseguinte, o que deverá transversalizar essas várias formas e níveis de ensino ao menos, acreditamos, serão as características do perfil de atuação dadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica. Ao centrar-se no desenvolvimento das competências pessoais, sociais e profissionais, o documento prescreve aos cursos um professor que atue baseado na coerência entre a formação oferecida e a prática esperada desse professor, de um lado, e a pesquisa com foco no ensino e na aprendizagem para compreensão do processo de construção do conhecimento, de outro.

Entretanto, também em 2013, a Câmara dos Deputados aprovou alterações⁴⁸ na LDB, fixando um prazo de seis anos para que os docentes em atuação ainda com formação em nível médio concluam o curso de graduação em licenciatura plena. O texto prevê exceção, porém, no caso dos professores que já estejam em efetivo exercício, repassando à União, estados e municípios a responsabilidade pela adoção de dispositivos que promovam o acesso e a permanência dos professores em cursos superiores (incentivos ou concessões de bolsas de iniciação à docência).

Em síntese, entendemos que o artigo 62 da LDB, que definiu os níveis de formação de professores no Brasil, incitou a mesma velha problemática sobre o *locus* da formação, mas desta feita, gerando dúvidas quanto a “qual espaço faz o quê”. Desse modo, a LDB além de reproduzir a antiga questão da indefinição dos *loci* para a formação inicial docente, instituiu novos espaços formativos para além da universidade. O fomento a esses espaços não universitários veio na contramão das inúmeras discussões realizadas principalmente na década de 1980, que pregavam a elevação do nível acadêmico da formação de professores no país. Instituições que participam dessas lutas, como a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope), veem esse novo conjunto de espaços como “[...] rede paralela que tenta suprir essa formação, sobretudo fora do âmbito da Universidade, implantando uma forma aligeirada, centrada no ensino e desvinculada da pesquisa e da extensão, rompendo assim a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (ANFOPE, 1996, p 19). Assim, esse fomento parece-nos ter

⁴⁸ O texto aprovado é um substitutivo do Senado ao Projeto de Lei 5395/09, do Poder Executivo.

possibilitado a separação entre o ensinar e o pesquisar, e entre bacharelado e licenciatura, principalmente nos cursos de formação para atuação no ensino médio.

Ademais, variadas experiências realizadas nesses *loci* não universitários foram caracterizados por reducionismos e supressões, atropelando os princípios da base comum nacional dada pelos documentos legais como estratégia para a coesão/integração do novo sistema educacional. A questão do aligeiramento para atender à necessidade da demanda por vagas nas escolas públicas, a partir da década de 1990, resgatou o que historicamente foram a natureza das licenciaturas curtas e as complementações pedagógicas de qualidade duvidosas, que pareciam deformar mais do que formavam. Portanto, os modelos de cursos propostos pela LDB por meio de uma regulamentação recheada de decretos e resoluções, apontam que inúmeros problemas diagnosticados não foram solucionados, revelando a desarticulação do sistema formativo, a fragmentação da base comum e o aligeiramento de cursos. Desse modo, acreditamos que a realidade sinaliza para consequências, ainda preocupantes, quanto à qualidade esperada pelos movimentos de luta pela educação, a qualidade proposta pelos documentos governamentais e a qualidade que está sendo efetivada na prática cotidiana dos espaços de formação de professores.

CAPÍTULO 6

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Neste capítulo, buscamos explorar analiticamente os dados levantados por meio dos questionários e do *corpus* documental. Essas duas fontes tiveram funções distintas no recolhimento de evidências, com cada uma delas retornando informações acerca de determinados objetivos específicos do estudo (Quadro 2) para que, ao final, possamos triangular os dados, chegando ao objetivo principal de identificar as dimensões políticas, culturais e práticas envolvidas nos *loci* de formação de professores do Instituto Federal do Espírito Santo e compreender como estas três dimensões influenciam o trabalho docente de formação do licenciando para atuar nos contextos inclusivos e diversos da educação. Assim, tendo em conta os resultados obtidos, dividiu-se o capítulo em dois subcapítulos de acordo com os instrumentos utilizados, nomeadamente, o questionário aplicado aos professores-formadores (item 6.1) e o *corpus* documental (item 6.2).

Quadro 2 - Relação fonte de evidência x objetivos específicos do estudo.

Fontes de evidências	Objetivos específicos do estudo
Questionário	b) Identificar e compreender as concepções que professores-formadores dos campi estudados guardam sobre os fenômenos da inclusão/exclusão e da diversidade;
	c) Identificar e descrever possíveis implicações dessas concepções sobre o trabalho de formação do licenciando para atuar em contextos da educação inclusiva e da diversidade em educação;
	d) Identificar e descrever como políticas de inclusão e pela diversidade em educação são ressignificadas pelos professores-formadores no contexto da prática dos cursos de licenciatura.
<i>Corpus</i> Documental	a) Mapear e analisar corpus documental que concebe e organiza a oferta de licenciaturas nos Institutos Federais, identificando como preveem e tratam a questão da inclusão/exclusão e da diversidade em educação.

Para analisar cada fonte de evidências optamos por apresentar os dados de forma espelhada na maior parte das questões, e de forma conjunta em algumas outras. É importante reiterar que este não é um estudo de cunho comparativo, portanto, não tendo o intuito de realizar comparações entre os dados levantados nos dois *campi*, mas de compor os dados que vão alimentar a compreensão do caso “a formação de professores no Instituto Federal do Espírito Santo para o contexto da educação inclusiva”. Desse modo, em determinados momentos da análise, buscaremos contrastar os dados ou desvelar as suas convergências. O espelhamento busca ainda evitar repetições, possibilitando ao leitor uma leitura mais

fluente, coesa e global. Esse espelhamento foi possível considerado que, em cada curso, foram aplicados os mesmo instrumentos de coleta de evidências – embora cada contexto apresente suas peculiaridades e diferenças inerentes.

6.1 Análise dos questionários

Com base nas opções metodológicas da análise de conteúdo, optamos pelo modelo de *análise temática* para a compreensão dos dados dos questionários. Concebemos a análise temática como um procedimento mais aberto e, por este motivo, mais adequado ao tratamento qualitativo dos comentários obtidos nas questões não estruturadas. Codificamos os comentários selecionando dentro de cada um deles as *unidades de registro*, enumerando-as e categorizando-as (por classificação e agregação) (BARDIN, 1977). A definição do sistema de categorias, na medida em que se optou por um tipo de análise de conteúdo misto, foi feito através da combinação de um processo de categorização *a priori* e subcategorização *a posteriori* (Quadro 3).

Quadro 3- Categorização dos dados.

Categorias	Subcategorias
Criação de culturas	Acolhimento e respeito pelas diferenças.
	Mudança social de paradigma.
	Reconhecimento da exclusão.
	Promoção das potencialidades.
	Tematizar as barreiras à inclusão.
Desenvolvimento de políticas	Promoção e garantia do acesso, da permanência e do êxito escolar.
	(Re)organização e definição de ações que garantam a inclusão.
	Garantia da inclusão como dimensão democrática.
	Garantia da inclusão total.
	Educação como direito.
	Oferta de uma educação qualitativa.
Orquestração de práticas inclusivas	Aprendizagem como fator de mudança.
	Aproveitamento dos recursos.
	Desenvolvimento social e cognitivo.
	Garantia da aprendizagem colaborativa.
	Práticas de ensino pertinentes.

A priori, definimos como categorias: (a) a criação de culturas, (b) o desenvolvimento de políticas e (c) a orquestração de práticas inclusivas em educação, seguindo os fundamentos teóricos da pesquisa (como propostos por BOOTH & AINSCOW, 2011; e SANTOS, 2013). *A posteriori*,

foram definidas 16 subcategorias a partir das *unidades de registro temáticos* (a menor unidade de conteúdo), às quais foram agrupadas 42 *unidades de contexto* (segmento de conteúdo mínimo que dá sentido; que na maioria das vezes foram frases ou parágrafos). A análise temática permitiu-nos delinear núcleos de sentido através da sua presença e frequência, atribuindo significados aos nossos objetivos analíticos. Assim, os tipos de enumeração selecionados dizem respeito à ausência ou à presença das unidades de registro (ou de contexto), bem como à frequência das mesmas no respectivo *corpus* de respostas. A opção pela *análise temática* induz um critério de categorização semântica (VALA, 2003), o que nos permitiu criar subcategorias nas quais estivessem reunidos sob títulos conceituais os diversos temas encontrados. Partindo dos objetivos específicos explicitados anteriormente (Quadro 2), estruturamos o Questionário com 21 questões (Quadro 4), distribuídas sob quatro rótulos:

- (i) Caracterização pessoal, profissional e acadêmica;
- (ii) Implicações das concepções de inclusão/exclusão em educação sobre o trabalho docente;
- (iii) Percepção sobre a prática docente e a inserção do professor-formador nos processos decisórios;
- (iv) Relação do professor-formador com as políticas de educação no contexto dos *loci* de formação. Esses rótulos, entretanto, foram utilizados apenas para efeito de organização das questões no Questionário. Por isto, não as tomaremos nesta análise.

Os participantes do inquérito por questionário foram os professores-formadores que lecionam nos cursos de licenciatura em Matemática, do *campus* Cachoeiro de Itapemirim, e do curso de licenciatura em Letras-Português, do *campus* Vitória, ambos os cursos da modalidade presencial do IFES. Por meio de um recorte temporal, consideramos para efeito da análise somente informações compreendidas entre a criação dos cursos até o final do ano 2014. Os dados para caracterização dos participantes foram recolhidos por meio das questões Q1 a Q8 do Questionário, que foi inquirido *online*, via WEB, por meio do programa *Survey Monkey*⁴⁹. As oito questões visam obter dados pessoais, acadêmicos e profissionais dos respondentes. Programamos o *Survey Monkey* para que, automaticamente, organizasse por grupos as informações recolhidas: *Grupo Cachoeiro* e *Grupo Vitória*, facilitando o tratamento e o cruzamento dos dados posteriormente.

⁴⁹ Disponível em: <https://pt.surveymonkey.com/>

Quadro 4- Estruturação do Questionário.

Questões	Tipos	Variáveis
Q1	Estruturada	Sexo
Q2	Estruturada	Idade / Faixa etária (em anos):
Q3	Estruturada	Situação funcional
Q4	Estruturada	Curso / <i>Campus</i> em que atua
Q5	Estruturada	Na sua formação acadêmica:
Q6	Estruturada	Qual o número máximo de disciplinas você já lecionou (ou leciona) em um semestre letivo apenas nesse curso de licenciatura?
Q7	Estruturada	A(s) disciplina(s) que você leciona ou já lecionou nesse curso de licenciatura têm relação direta com a área na qual você se formou: (Fique à vontade para marcar mais de uma opção)
Q8	Estruturada	Assinale as opções abaixo:
Q9	Semiestruturada	Como você define “inclusão em educação”?
Q10	Estruturada	Sua formação acadêmica propiciou o seu contato com reflexões acerca da inclusão/exclusão e da diversidade em educação?
Q11	Semiestruturada	Em sua atuação como docente, você já vivenciou situação de inclusão ou de exclusão em educação?
Q12	Fechada	Sobre a inclusão em educação e o ensino voltado para a diversidade:
Q13	Semiestruturada	Na sua prática docente com os licenciandos, os temas da inclusão/exclusão e da diversidade em educação:
Q14	Semiestruturada	Você participa das decisões político-pedagógicas que são tomadas no curso de licenciatura em que atua?
Q15	Semiestruturada	No curso de licenciatura em que atua, há iniciativas em conjunto que promovam discussões acerca dos temas da inclusão e da diversidade em educação?
Q16	Semiestruturada	No curso de licenciatura em que você atua, há políticas que promovam a formação continuada do professor-formador acerca dos temas da inclusão e da diversidade em educação?
Q17	Semiestruturada	Sobre as políticas educacionais elaboradas externa ou internamente e que tem influência sobre esse curso de licenciatura:
Q18	Estruturada	No curso de licenciatura em que você atua:
Q19	Estruturada	Sobre as políticas educacionais propostas interna e externamente e que tem influência sobre esse curso de licenciatura: (Fique à vontade para marcar mais de uma opção)
Q20	Semiestruturada	A inclusão e a diversidade em educação são princípios adotados COTIDIANAMENTE pelo conjunto de servidores que atuam nesse curso de licenciatura?
Q21	Semiestruturada	De todos os fatores que podem afetar a sua prática pedagógica nesse curso de licenciatura, criando entraves na formação de um licenciando crítico para atuar em contextos inclusivos e diversos, quais você DESTACARIA?

a) Sexo (Q1)

Entre os respondentes dos grupos Cachoeiro e Vitória prevalecem o sexo feminino, havendo um percentual destacado de docentes do sexo feminino no grupo Vitória, com 72,73%, enquanto no Grupo Cachoeiro são 58,73% (Tabela 3). O primeiro aspecto que destacamos

quanto a esta variável é o fato de haver um misto de gêneros nos dois cursos – em detrimento de um grupo que fosse somente de mulheres ou somente de homens. Caso somássemos os dados dos dois grupos, teríamos uma prevalência de 65,22% de docentes do sexo feminino.

Tabela 3 – Distribuição dos respondentes pela variável *sexo*.

Opções de respostas	Cachoeiro (A)		Vitória (B)	
Feminino	58,33%	7	72,73%	8
Masculino	41,67%	5	27,27%	3

Fonte: Dados apurados do questionário.

b) *Idade (Q2)*

A leitura da Tabela 4 nos mostra uma clara distinção entre os dois grupos com relação à faixa etária dos respondentes. No Grupo A, a maior parte dos respondentes (41,67%) se situa na faixa etária 29 a 34 anos, enquanto no Grupo B a maior parte está na faixa de 47 a 54 anos (45,45%). Essa distinção fica ainda mais sedimentada quando somamos em cada grupo as duas faixas com maior quantidade de respondentes. Assim, temos na faixa entre 29 a 40 anos do Grupo A 66,66% dos docentes, e na faixa de 41 a 54 anos do Grupo B 72,72% dos respondentes, demonstrando uma faixa de idade de B acima da faixa de idade de A.

Tabela 4 – Distribuição dos respondentes pela variável *idade*.

Opções de respostas	Cachoeiro (A)		Vitória (B)	
23 a 28	16,67%	2	0,00%	0
29 a 34	41,67%	5	0,09%	1
35 a 40	25,00%	3	18,18%	2
41 a 46	16,67%	2	27,27%	3
47 a 54	0,00%	0	45,45%	5
Total		12		11

Fonte: Dados apurados do questionário.

c) *Vínculo funcional (Q3)*

Na Tabela 5, apresentamos a variável *vínculo funcional* dos participantes por *campus*. Nesta variável, prospectamos a natureza do vínculo funcional entre os respondentes e o Instituto Federal. Em ambos os *campi*, a maior parte do vínculo é de docentes efetivos ou em vias de

efetivação (estágio probatório). No Grupo A, os efetivos somam 58,33%, enquanto no Grupo B, 90,91% dos professores são efetivos.

Tabela 5 – Distribuição dos respondentes pela variável *vínculo funcional*.

Opções de respostas	Cachoeiro (A)		Vitória (B)	
Efetivo	58,33%	7	90,91%	10
Probatório	25,00%	3	0,00%	0
Substituto	16,67%	2	9,09%	1
Voluntário	0,00%	0	0,00%	0
Total		12		11

Fonte: Dados apurados do questionário.

Esta tabela nos revela dois aspectos. No primeiro, vemos um número reduzido de professores substitutos. No segundo aspecto, observamos uma característica que ocorre atualmente na expansão dos Institutos: a consolidação de suas ações e estruturas, como por exemplo, a implantação de seus setores e do número de servidores. Vemos que, em relação ao Grupo B, parece já haver uma consolidação quanto ao quadro de professores que atuam em seu curso.

d) Campus de atuação (Q4)

A variável *curso/campus de atuação* em que atuam os respondentes foi inserida no Questionário apenas para efeito de identificação da procedência dos dados e posterior facilitação na organização das informações. Aqui, foi possível ratificar o quantitativo de professores-formadores que participaram do estudo.

e) Formação acadêmica (Q5)

A variável *formação acadêmica* (Tabela 6) foi estruturada sob quatro aspectos. O objetivo dessa questão foi identificar o total de docentes que havia cursado a licenciatura, e se havia nos dois grupos um percentual considerável de professores sem aderência às disciplinas que lecionam. Os dados foram bastante evidentes ao mostrarem que, na sua quase totalidade, os dois cursos contam com professores-formadores licenciados – tendo como base a formação nas ciências da natureza, nas ciências sociais ou nas pedagogias. Portanto, o número de respondentes não licenciados é inexpressivo. Por outro lado, um aspecto que não está claro, mas que podemos intuir (porém, não afirmar com exatidão), é que, o fato de não terem sido citadas formações em nível de complementação pode

apontar para a ausência de um percurso acadêmico que levasse em conta a importância de uma formação continuada, por exemplo, na área da educação inclusiva.

Tabela 6 - Distribuição dos respondentes pela variável *formação acadêmica*.

Opções de respostas	Cachoeiro (A)		Vitória (B)	
Cursou licenciatura	58,33%	7	90,91%	10
Cursou complementação pedagógica	25,00%	3	0,00%	0
As duas opções	16,67%	2	9,09%	1
Nenhuma das duas opções	0,00%	0	0,00%	0
Total		12		11

Fonte: Dados apurados do questionário.

f) Número de disciplinas lecionadas (Q6)

Na Tabela 7, apresentamos a variável *número de disciplinas lecionadas* pelos participantes por *campus*. Nesta variável, intentamos identificar o quantitativo de componentes curriculares lecionadas pelos respondentes em um mesmo período letivo nos cursos de licenciatura em que atuam. O objetivo desta questão foi identificar se a distribuição de encargos (divisão de turmas/disciplinas das quais ficam encarregados os professores) gera sobrecarga aos professores-formadores.

Tabela 7 – Distribuição dos respondentes pela variável *número de disciplinas lecionadas*.

Opções de respostas	Cachoeiro (A)		Vitória (B)	
Uma	8,33%	1	45,45%	5
Duas	0,00%	0	27,27%	3
Três	16,67%	2	9,09%	1
Quatro	25,00%	3	9,09%	1
Cinco	50,00%	6	9,09%	1
Total		12		11

Fonte: Dados apurados do questionário.

Ao visualizarmos a tabela, de pronto, fica claro que essa divisão de encargos é inversamente proporcional entre os dois cursos. No Grupo A, metade dos professores apontou ter lecionado (ou lecionar) cinco disciplinas em um mesmo período letivo. Evidentemente, essas disciplinas não são lecionadas para uma mesma turma, mas em turmas de períodos variados. Se somarmos os dois maiores quantitativos de componentes dadas, temos no Grupo A 75% dos professores lecionando, no mínimo, quatro disciplinas.

Quando analisamos os números relativos ao Grupo B, vamos encontrar 45,45% dos docentes lecionando apenas uma disciplina no curso. Neste grupo, a inferência é inversa: somando-se os dois menores números de componentes lecionados, teremos 72,72% dos professores lecionando, no máximo, duas componentes curriculares.

g) Relação entre disciplina lecionada e área de formação (Q7)

Por meio da variável apresentada na Tabela 8, intencionamos identificar a relação existente entre as disciplinas lecionadas no curso de licenciatura e a área de formação do respondente. Para tanto, foi perguntado se as disciplinas lecionadas têm ou tiveram relação com o que foi cursado pelo respondente quando da sua graduação e/ou pós-graduação.

Tabela 8 - Distribuição dos respondentes pela variável *relação disciplina x área de formação*.

Opções de respostas	Cachoeiro (A)		Vitória (B)	
Na graduação	83,33%	10	81,82%	9
Na pós-graduação	41,67%	5	72,73%	8
Não tem relação direta	16,67%	2	0,00%	0
Total de questionários: 12 / 11				

Fonte: Dados apurados do questionário.

Dos respondentes que atuam no Grupo A, 41,66% afirmam que as disciplinas que lecionam têm relação com a sua graduação; e o mesmo número de respondentes, 41,66%, afirma que o que ministram tem relação com o que foi cursado na graduação e pós-graduação. Um total de 16,66% indicou que a disciplina cursada não tem relação direta com o que cursaram em sua formação acadêmica.

Já dos respondentes que atuam no Grupo B, 27,27% afirmam que as disciplinas que lecionam têm relação com a sua graduação; e 54,54% afirma ter relação com o que foi cursado na graduação e pós-graduação. Um total de 18,18% indicou que a disciplina cursada tem ou teve relação direta com o que cursaram em sua pós-graduação.

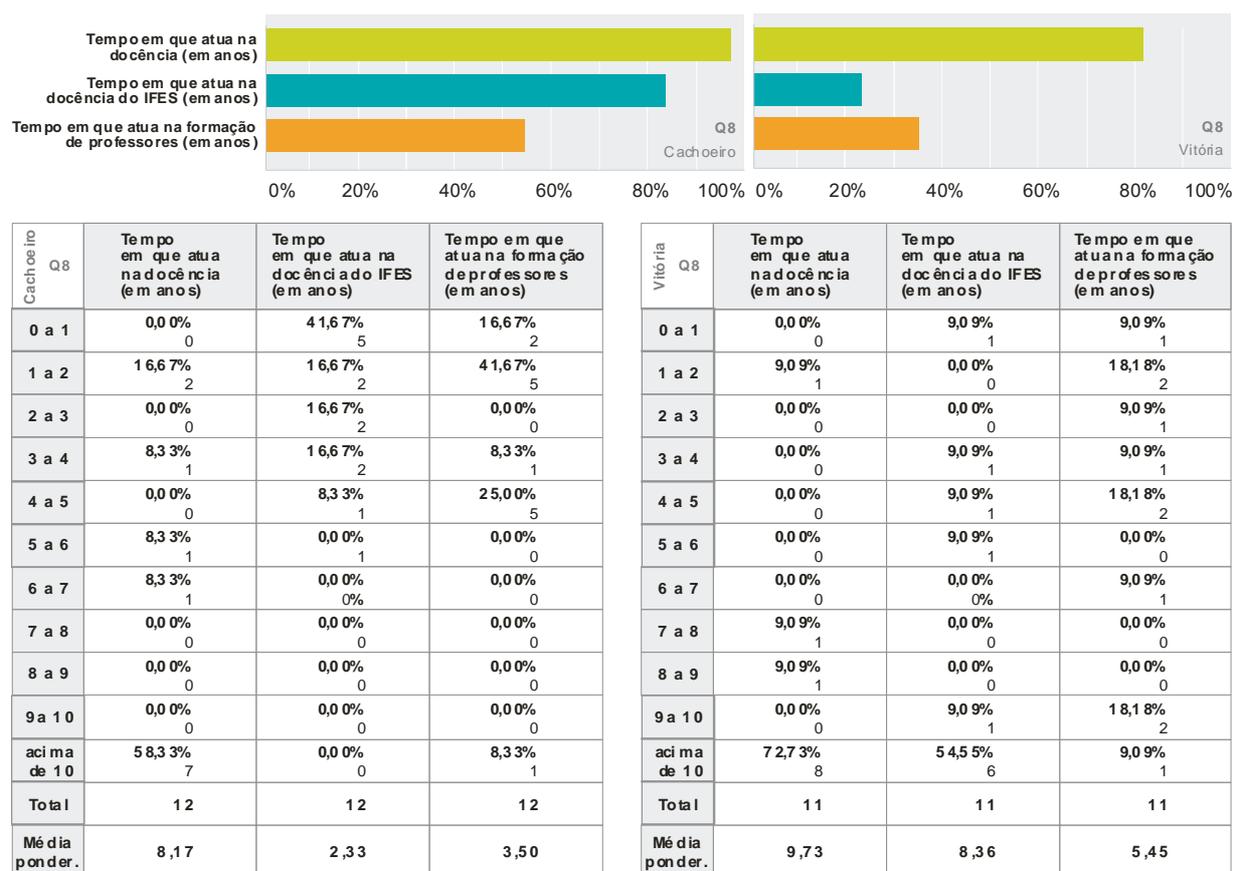
Interessante notar que os respondentes do Grupo B, na sua quase totalidade, apresentam maior aderência às disciplinas que lecionam, seja aderência por graduação ou pós-graduação. No Grupo A, sua quase totalidade apresenta aderência considerável, porém, com maior expressão, ligada à graduação.

Estas duas distinções podem ser explicadas pela própria característica de consolidação dos dois *campi*. Considerando que o *campus* do grupo A, apesar de ser um dos mais antigos na rede IFES, ainda se encontra em fase de consolidação. Outra explicação pode ser dada ainda pelo tempo de atuação na docência dos respondentes do Grupo B. Apesar de não ser regra, a tendência é que docentes com maior tempo na profissão (em especial no IFES)⁵⁰, como são os do Grupo B, tenham sua pós-graduação já incorporada ao currículo.

h) Tempo de experiência na docência (Q8)

Na Tabela 9, apresentamos a variável *tempo de experiência na docência* dos participantes por *campus*. Nesta variável, intentou-se mapear o tempo de experiência docente dos respondentes em relação a três aspectos: (a) atuação na docência; (b) atuação na docência no IFES e (c) atuação na formação de professores.

Tabela 9 – Distribuição dos respondentes pela variável *tempo de experiência na docência*.



Fonte: Dados apurados do questionário.

⁵⁰ Destacamos o IFES por esta instituição ter políticas (governamentais) que preveem o afastamento do docente para sua educação continuada, marcadamente, em nível de pós-graduação. Entendemos que docentes com vínculos mais antigos tenham maior propensão a serem pós-graduados.

No primeiro aspecto, o tempo de experiência docente nos mostra um equilíbrio entre os dois grupos de professores, havendo uma média ponderada de 8,17 anos de experiência do Grupo A, e 9,73 anos do Grupo B. No segundo aspecto, o tempo em que atua em docência no Instituto mostra uma diferença destacável, sendo 2,33 anos de experiência do Grupo A, e 8,36 anos do Grupo B. Já o terceiro aspecto, o tempo de docência na formação de professores, revela haver também um equilíbrio entre os dois grupos de professores, com tempo médio de 3,5 anos de experiência do Grupo A, e 5,45 anos médios do Grupo B.

Com relação à diferença destacada quanto ao segundo aspecto, apesar do Grupo B ter mais tempo de atuação na docência dentro do Instituto Federal (diferença média de seis anos em relação ao Grupo A), a atuação do grupo na formação de professores também é recente, como o é a do Grupo A. Deprendemos que essa experiência mais recente está diretamente ligada, e principalmente, à criação recente de cursos superiores no Instituto (basicamente, a partir de 2010). Portanto, mesmo que já atuassem há mais tempo no IFES (segundo aspecto), docentes do Grupo B somente a partir de 2010 passaram a ter a chance de atuarem em curso de licenciatura. Interessante notar também desses dados que, por já atuarem na docência do IFES, os professores do Grupo B lecionavam no ensino médio integrado e/ou concomitante, mas só iniciando a sua experiência no nível superior dentro do próprio IFES, não havendo uma experiência anterior.

Por fim, é interessante notar ainda que, com relação à formação de professores, pouco mais da metade de cada grupo tem suas experiências concentradas nas faixas iniciais, com o Grupo A concentrando 58,3% na faixa entre um a dois anos, enquanto o Grupo B concentra 63,63% de suas experiências entre um a cinco anos.

i) Definição do fenômeno 'inclusão em educação' (Q9)

Nesta questão, buscamos delinear as concepções dos respondentes sobre inclusão em educação. A categorização e a enumeração apontaram 42 unidades de registro, gerando 16 subcategorias (cinco de sentidos culturais, seis de sentidos políticos e cinco de sentidos de prática), num total de 21 respondentes (Tabela 10). Algumas unidades de registro parecem se repetir em subcategorias diferentes, porém, quando analisadas em seus parágrafos de origem, essas unidades assumem sentidos distintos. Optamos também na questão por buscar definições conjuntas (por contrastes ou convergências) de todos os respondentes.

Ao buscarmos inferir sobre como os professores-formadores definem inclusão em educação, propomos posteriormente contrastar essas definições com as ações docentes e/ou com fatores atuantes sobre o contexto de formação. Deste contraste, podem partir outros, como: se no contexto há fatores que contrastam com as concepções dos professores-formadores e como estes se posicionam culturalmente e politicamente diante desses contrastes. Portanto, trata-se de definição fundamental para a compressão dos dados do Questionário.

Tabela 10 – Distribuição de dados do Questionário por categorias.

Dimensões (categorias)	Cachoeiro (A)		Vitória (B)	
Culturas	31,25%	5	30,95%	13
Políticas	37,50%	6	54,76%	23
Práticas	31,25%	5	14,28%	6
Total		16		42

Fonte: Dados apurados do questionário.

A partir dos comentários registrados, a primeira categoria considerada é a de dimensões culturais de inclusão. Sobre esta categoria, os respondentes apontaram 13 unidades de contexto, as quais agrupamos em quatro subcategorias:

- i) Acolhimento e respeito pelas diferenças;
- ii) Mudança social de paradigma;
- iii) Reconhecimento da exclusão;
- iv) Educação como direito.

De forma destacada, dois aspectos emergem das definições: o *acolhimento* e o *respeito pelas diferenças*, que foram apontadas por sete respondentes. Em nossa caminhada acadêmica e profissional e nos contatos que tivemos com as literaturas que abordam temas ligados à inclusão em educação, observamos que os dois aspectos acima citados sempre se apresentaram em primeiro plano. Portanto, não é sem efeito que autores como Booth, Ainscow e Santos (para citar alguns) trazem em destaque esses aspectos nas reflexões que fazem sobre as questões culturais da inclusão.

Booth & Ainscow (2011, p. 95), no *Índex para a inclusão*, destacam esses dois aspectos, de forma categórica, como fundamentais à criação de culturas inclusivas, que devem ser fortemente permeadas pelo *acolhimento* e o *respeito pelas diferenças*. Como dimensão

humana, a cultura é fundante na edificação de comunidades inclusivas (ou na transformação de espaços escolares em comunidades de inclusão) e no estabelecendo de valores inclusivos. Não sem efeito, o primeiro destaque dado por esses autores no *Índex* é “Todos são bem-vindos!” (p. 14). Em seguida, elencam uma série de valores que consideram inegáveis à edificação dessas comunidades: ...cooperam, ... ajudam, ... se respeitam, ... colaboram, ... trabalham bem juntos; ... encoraja a compreensão; ... são responsivos; ... se desenvolvem mutuamente; encoraja o respeito, ... a participação, ... a igualdade; ... promove interações; ... combate discriminação; ... encoraja [a autopercepção]; ... contribui para a saúde, dentre outros, sintetizando uma escola “como modelo de cidadania democrática” (*ibidem*). Assim, vamos identificar de forma clara esses aspectos (ou valores) também nas falas dos respondentes (R), ao definirem inclusão em educação, como:

[...] a aceitação e o acolhimento de todas as pessoas, sem exceção, no sistema de ensino. (R8)

A possibilidade de todos os alunos serem vistos dentro de suas particularidades. (R10)

[...] permitir que a diversidade (em todos os sentidos) seja considerada como sinônimo de uma sala de aula, onde todos sejam reconhecidos por suas diferenças. (R10)

[...] acolher indiscriminadamente toda diversidade humana no espaço escolar. (R14)

[...] tratar os discentes de forma diferenciada, respeitando suas particularidades [...]. (R19)

[...] dar tratamento diferenciado aos discentes, conforme suas necessidades [...]. (R19)

É levar em conta que a diversidade faz parte de todos os seguimentos [...]. (R7)

Portanto, partindo dessas definições, depreendemos que 28,57% dos professores-formadores percebem e reconhecem a importância das dimensões atitudinais e valorativas como aspectos inerentes ao processo de inclusão, como bem definido por Arnaiz Sánchez (1996, p. 27-28, tradução nossa), para quem a inclusão é antes “[...] uma atitude, um sistema de valores, de crenças, não uma ação nem um conjunto de ações. Centra-se, pois, em como apoiar as qualidades, e as necessidades de cada aluno e de todos os alunos na comunidade escolar, para que se sintam bem-vindos e seguros e alcancem êxitos”.

Nesta perspectiva, instaurar o acolhimento e o respeito às diferenças como aspectos basilares de um ambiente educacional inclusivo é, antes de qualquer coisa, um exercício

individual de aceitação do outro em suas especificidades, pois quais efeitos reais terão políticas de inclusão se o outro não for de fato incluído pelo afeto e/ou pela alteridade, isto é, por meio de uma cultura efetiva de acolhimento. Trata-se, portanto, de um exercício, como nos dirá Almeida (2005, p. 19), de “[...] rever nossa necessidade de desejar o outro conforme nossa imagem, mas respeitá-lo numa perspectiva não-narcísica” [ou seja] “aquela que respeita o outro, o não-eu, o diferente de mim, aquela que não quer catequizar ninguém, que defende a liberdade de ideias e crenças”. Santos (2013, p.15) tem este mesmo olhar, ao conceber que a inclusão

[...] não se resume a técnica (embora não a despreze): necessita de ampla reflexão e análise crítica das situações excludentes, o que, por sua vez, requer atitudes e fundamentações emancipatórias, morais e éticas, que muitas vezes independem (embora, como dito, não prescindam) dos saberes técnicos.

Incluir, partindo do acolhimento e do respeito às diferenças, é, por estes olhares, gerar intersecções de afetos, de áreas, de valores, de conceitos, de saberes e de pessoas, buscando não superar as diferenças pela de normalização do diferente, mas desmontar um modelo social de normalização humana historicamente instaurada, apelando ao reconhecimento da diferença – ao invés de se fazer de conta que não as veem –, assim, respeitando e atendendo as limitações de cada um.

Por consequência, os dois aspectos iniciais que citamos suscitam outros dois também citados pelos respondentes: a inclusão como *mudança social de paradigma* e como *reconhecimento da exclusão*. Ao definir-se inclusão, há ainda uma concepção desta como:

[...] construção de uma sociedade que acolha as diferenças e as diversidades. (R5)

[...] mudança de postura, de percepções acerca da vida em sociedade e de construção de outros paradigmas. (R5)

[...] o reconhecimento dos segmentos excluídos do processo educativo (escolar) [...]. (R5)

[...] discurso pluralista que "inclui" [...]. (R5)

Se assumirmos a necessidade da (re)construção dos espaços educacionais, historicamente comprometidos com a reprodução das desigualdades de todos os tipos, torna-se imperativa a mudança de paradigma, a instituição de uma possível outra escola a partir de bases sociais mais solidárias. Para esta “virada”, no entanto, torna-se mister reconhecer que “há

exclusões” quando definimos a educação como direito. Assim, a partir desta virada, a inclusão pode ser definida como o reconhecimento da necessidade de estratégias que revertam processos de exclusão.

Com efeito, reconhecer que há a exclusão é passo primordial, pois não se inclui o que não foi excluído. Do mesmo modo, não se pode reconhecer a necessidade de inclusão se não se apercebe (ou se admite) que há exclusões. Como alerta Sawaia (2008, p. 8), a “[...] sociedade exclui para incluir e esta transmutação é condição da ordem social desigual, o que implica o caráter ilusório da inclusão”, ou seja, a autora chama a nossa atenção para fato de que a inclusão como processo não poderá ser completa, pois se constitui num conto de fábula da ordem estrutural e organizacional, de modo a existir de forma fragmentada, porque o sujeito que inclui é o mesmo agente transformador que exclui.

Assim, longe de ser um trocadilho ou uma obviedade, esta sentença esconde uma realidade comum na seara da exclusão/inclusão em educação: a visão falseada de “quem” deve ser incluído, onde e como. Segundo Skrtic, Sailor & Gee (1996, p. 149-150, tradução nossa), para os profissionais que têm se envolvido nos movimentos pela inclusão esse falseamento vem sistematicamente sendo superado. Assim, para estes autores,

[...] a inclusão significa muito mais do que a integração de pessoas com deficiência em salas de aula de educação geral. A noção de escola inclusiva não é uma moda passageira, nem é uma mudança repentina. A inclusão vem se desenvolvendo a partir de uma longa história de integração de estudantes com deficiência e as duas últimas décadas de inovações pedagógicas. E ao contrário do que muitos podem pensar, o movimento de escolas inclusivas representa a melhoria da escola em muitos níveis para todos os alunos, e não apenas a localização física dos indivíduos com diferentes deficiências nas salas de aula gerais.

Portanto, a educação inclusiva vai muito além de atender ao aluno com necessidades educacionais especiais. Supõe a melhoria das práticas educativas para todos os alunos e para o conjunto da escola. Significa dizer – e aqui agregando a visão de Sawaia (*op. cit*) – que as estratégias daquele que exclui é fazer-crer que a exclusão não é gerada pelo agente que agora busca incluir, daí a importância de desvelar essas artimanhas como ponto de partida das lutas pela inclusão. Neste mesmo argumento, o agente faz-achar que aqueles a incluir devem ser apenas as pessoas com deficiências, portanto, bastando uma escola especializada para isto. Assim, retirar-se-ia o foco de sobre outras questões de exclusão na educação, como etnia, gênero, opção sexual, condição social e econômica etc.

Desse modo, falar de inclusão em educação na contemporaneidade não é somente falar da instituição de outro paradigma educacional, o que já vem sendo instaurado a partir de inúmeras lutas. É falar de outro modelo ecológico de sociedade, de um modelo solidário mais amplo, onde a escola possa, para além de reprodutora dessa sociedade, ser contribuinte efetiva para uma sociedade ética, posto que o processo de inclusão, como aponta Santos (2003, p. 81),

[...] é uma luta, um movimento que tem por essência estar presente em todas as áreas da vida humana, inclusive a educacional. Inclusão se refere, portanto, a todos os esforços no sentido da garantia da participação máxima de qualquer cidadão em qualquer arena da sociedade em que viva, à qual ele tem direito, e sobre a qual ele tem deveres.

Assim, ao citarem a inclusão como mudança necessária de paradigma, alguns respondentes talvez ainda não se tenham apercebido de que essas mudanças já se encontram em curso, e de que este é o momento daqueles que ainda não se engajaram nelas, o façam. Contudo, mudar de paradigma quando falamos de um modelo educacional arraigado em seus mais de 300 anos não é tarefa simples e rápida, como bem colocado por Skrtic et al (*op. cit.*). Trata-se de um novo modo de perceber, de outras referências, buscando-se outras adequações, fundamentos e experienciais, ou seja, de outro modelo de pensamento, por meio do qual o mundo passe a ser interpretado como lugar de todos, como sociedade heterogênea, diversificada e interdependente; uma sociedade inclusiva, na qual o ser humano seja visto e reconhecido como ser único.

Na segunda categoria que consideramos ao analisar as concepções dos respondentes sobre como definem inclusão em educação estão as dimensões políticas. Sobre esta dimensão, os professores-formadores apontaram 23 unidades de contexto, os quais agrupamos em seis subcategorias.

- i) Promoção e garantia do acesso, da permanência e do êxito escolar;
- ii) Reorganização e definição de ações que garantam a inclusão;
- iii) Garantia da inclusão como dimensão democrática;
- iv) Garantia da inclusão total;
- v) Educação como direito;
- vi) Oferta de uma educação qualitativa.

A análise dessas subcategorias apontou para uma recorrência da temática (abrangente) “garantia de inclusão”, cujos aspectos mais citados foram *promoção e garantia do acesso, da*

permanência e do êxito escolar; criação de mecanismos que gerem oportunidades de acesso, e garantia da inclusão total. É interessante notar que todas estas subcategorias poderiam ser agrupadas em uma única, porém, decidimos mantê-las separadas para que pudéssemos analisar as nuances que a temática “garantia de inclusão” vai tomando nas citações. Optamos também por não criar subcategorias das subcategorias, por consideramos esta fragmentação desnecessária à compressão dos sentidos dos dados.

Sobre como definem a inclusão em educação a partir de dimensões políticas, os respondentes demonstram perceber a importância das lutas políticas e das políticas públicas educacionais para a garantia do acesso de todos à escola. Para 30,43% deles, o que define a inclusão, do ponto de vista político, é a criação de mecanismos que gerem oportunidades de acesso. Assim, a inclusão é vista como:

Criar mecanismos e oportunidades de inserir em contextos específicos o discente [...]. (R18)

[...] ações que auxiliam e contribuem para desenvolvimento de pessoas e inserção social, considerando a diversidade dos alunos. (R2)

Para Booth & Ainscow (*op. cit.*, p. 46), as ações políticas são capazes de garantir que a inclusão permeie todos os planos da escola e envolva a todos. Considerando tratar-se de políticas – portanto com valores baseados principalmente em regras instituídas oficialmente –, as políticas encorajam a participação de alunos, professores e funcionários, minimizando as pressões exclusionárias. Portanto, é o desenvolvimento de políticas de inclusão que irá criar ações e mecanismos que vão gerar as oportunidades propaladas pelos respondentes. Trata-se, então, do que os autores acima definem como “políticas de suporte”, por envolverem “[...] todas as atividades que aumentam a capacidade da ambientação de responder à diversidade dos envolvidos nela, de forma a valorizar a todos igualmente” (*ibidem*). Com isso, todas as formas de suporte estão ligadas numa única estrutura, que pretende garantir a participação de todos e o desenvolvimento da escola como um todo – a *participação* é um tema estruturante de todo o conjunto de pensamentos de Booth & Ainscow, assim como o tema *barreiras à inclusão* – assim, para efeito desta análise, vamos retomar esses dois conceitos em reflexão mais adiante.

Outra inferência que tivemos sobre os comentários a esta questão revela que, quando citam a temática “garantia de inclusão”, os respondentes remetem a questões dos direitos e das garantias fundamentais da pessoa humana, como o direito à dignidade e ao conhecimento

historicamente produzido pelas sociedades – a Questão 12 (vide p. 168) complementa esta questão ao prospectar dos respondentes sua visão em relação à garantia da inclusão em educação como direito fundamental da pessoa humana, na qual 82,60% veem objetivamente a inclusão e o acolhimento à diversidade em educação como um direito que deve ser garantido. Essa remissiva fica clara para o leitor nas frases que definem a inclusão como:

[...] algo que deve vir acompanhado da integração... é necessário integrá-los no processo de formação e socialização da turma. (R9)

Promove a integração de pessoas das mais variadas origens. (R11)

[...] garante o acesso, a permanência e o êxito escolar de todos e todas [...]. (R15)

A inserção de educandos com necessidades especiais na Educação [...]. (R6)

Oportunizar a todos a chance de cursar o ensino [...]. (R1)

Apesar da temática dos direitos e garantias fundamentais à educação já terem sido amplamente discutidas por diversos autores, principalmente pelo viés do direito à não exclusão (vide SIQUEIRA & PICCIRILLO, 2009; GÖTTEMS, 2008; RIZZATO, 2002; JOAQUIM, 2009; PERES, 2004 dentre outros), consideramos pertinente um breve comentário sobre a educação enquanto dimensão política e contestada.

Não sem efeito, a esfera da garantia de direitos é um campo que abriga inúmeras contestações e reivindicações por meio das lutas políticas, dentre elas, o direito à educação e a uma educação diferenciada. Porém, nenhum direito é garantido *ad aeternum*, dependendo, portanto de constantes e intermináveis lutas no campo político. Daí, a educação assumir-se política em sua natureza social, devendo estar sempre alerta e voltada às lutas pelos direitos. Considerando que os atuais movimentos pela inclusão (que surgem internacionalmente nos anos de 1990) fundamentam-se, acima de tudo, na conquista e manutenção de direitos historicamente negados, o princípio da escola para todos, da garantia do acesso, da permanência e do êxito escolar, passa impreterivelmente pelo campo das lutas políticas, que por sua vez vão alimentar as políticas educacionais.

Como destaca Silva (1999, p. 289), “[...] nossa Constituição Federal, em seu art. 6º, consagra a educação como um direito social, e sendo um direito social, tem por objetivo criar condições para que o indivíduo se desenvolva; para que adquira o mínimo necessário para viver em sociedade”. Assim, temos a educação como um dos componentes do mínimo existencial ou

*piso mínimo normativo*⁵¹, como uma das condições de que a pessoa necessita para viver em sociedade, para ter uma vida digna, sobretudo no que se refere ao ensino público gratuito nos estabelecimentos oficiais de ensino, que se traduz como direito público subjetivo, como condição essencial para uma existência digna. Entretanto, a inclusão na educação não é um fim em si mesmo, mas um meio para um fim, isto é, não se trata de lutas políticas na defesa de interesses desses ou daqueles, mas de contribuir para a realização de uma sociedade inclusiva, com a demanda por uma abordagem de direitos como componente central de formulação de políticas que garantam a inclusão como dimensão democrática.

Por fim, propositadamente, deixamos para as observações finais nossas inferências sobre a subcategoria *garantia da inclusão total* citada pelos respondentes, segundo os quais suas definições políticas sobre inclusão indicariam:

[...] não deixar de fora aqueles que sejam portadores de quaisquer tipos de deficiência [...]. (R16)

[...] o desafio de tentar incluir aqueles que, mesmo incluídos na Escola, continuam excluídos de um saber mais amplo. (R16)

Partindo dessas duas citações, poderíamos afirmar que, ao falarmos de inclusão, já estaria contido em sua definição o aspecto de uma “inclusão total”. No entanto, a prática nos mostra que, em relação a esse aspecto, a definição de inclusão encontra-se sempre relativizada por duas concepções teóricas: a concepção da *inclusão total* e da *inclusão em educação*, que vão ser preponderantes sobre as opções ideológicas dos que atuam na área. Segundo Sailor et al (1993, pp. 3-4), no início do ano de 1990, os movimentos educacionais buscavam um modelo que superasse o então modelo integracionista de educação – essa busca vai acontecer marcadamente nos EUA. Surgem então duas concepções com propostas divergentes, buscando superar o modelo da integração: a corrente da *educação inclusiva* e a da *inclusão total (full inclusion)*.

No caso da *inclusão total*, enquanto conceito, esta se coloca de forma radical dentro dos movimentos pela inclusão em educação, no sentido de instaurar um modelo de política inclusiva sem limites, reivindicando a participação integral de qualquer aluno em classes comuns, independente das limitações. Segundo Sailor et al (*ibidem*), este modo de conceber a inclusão preocupava-se mais com questões éticas do desenvolvimento social,

⁵¹ Fiorillo (*apud* SILVA, *op. cit*) utiliza-se da denominação *piso mínimo normativo* para referir-se às condições sem as quais o homem não pode viver dignamente, tais como educação, saúde, trabalho, lazer, segurança,

incentivado pela participação de todos no mesmo ambiente de ensino, do que necessariamente com avanços pedagógicos. Trata-se, portanto, de um modo de compreender a realidade a partir da defesa total dos direitos individuais das pessoas com qualquer grau de severidade intelectual e/ou corporal, trazendo para dentro da escola comum os indivíduos segregados em escolas especiais.

Já na segunda concepção, a da *educação inclusiva*, agruparam-se aqueles que consideram que o lugar ideal para os alunos com deficiências será sempre na classe comum, porém, admitindo na escola apoios especializados e locais diferenciados para suporte aos alunos especiais, tais como os laboratórios de recursos, as salas especiais apartadas etc. Esta concepção, portanto, crê que há limites de mudança para uma classe regular, e ainda que, mesmo que aconteça uma reorganização da escola comum, esta não será adequada a todos os indivíduos (TOMPKINS & DELONEY, 1995, p. 2-3). Desse modo, a corrente da *educação inclusiva* foca mais na escola que na sala de aula, propondo a inclusão de todos os alunos na classe comum, mas deixando em aberto as chances de realizarem atividades em outros espaços da escola e/ou da comunidade.

Para efeito da compreensão dos dados do questionário, a importância de destacarmos essas duas correntes reside no fato de que suas teses foram amplamente disseminadas no Brasil, pondo em tensão grupos de acadêmicos filiados a uma ou outra corrente, e influenciando inúmeros modos de inclusão adotados por administrações públicas federal, estadual e municipal, e que, portanto, têm forte ascendência sobre a escola e sobre o trabalho docente. Como consequência, vamos encontrar resistências a um ou outro modelo, marcadamente, pelos profissionais que atuam nas escolas regulares, diante das possibilidades de terem de lidar com a diversidade, mas agora com o papel ético de ter de reconhecê-la.

Assim, os respondentes, ao citarem uma definição de inclusão como “inclusão total”, talvez não tenham se atentado para o fato de que a luta política por essa concepção e inclusão apela a um movimento radical de reivindicações. Todavia, independente da corrente que se siga, como nos adverte Mendes (2006, p. 402), politicamente

[...] o movimento pela inclusão escolar requer certos cuidados e definições mais precisas, caso contrário terá o mesmo destino da "integração escolar", ou seja, correremos o sério risco de perseverar na retórica, na eterna ponderação de que

estamos apenas começando um processo, até que venha, no futuro, um novo "paradigma" redentor, do exterior provavelmente, que irá "revolucionar" nosso discurso e quiçá um dia transformar nossas escolas.

O que estamos a defender não se trata de uma ideia contrária à *inclusão total*, mas de crítica a movimentos que tudo querem em relação à inclusão, porém nada propõem e nada reivindicam, com suas intenções e discursos que permanecem na esfera da retórica pura e esvaziada, sem proposições, que mesmo simples, fossem assumidas como bandeiras de luta viáveis. Nossa crítica se volta, especificamente, para os IFs, que historicamente deixaram para trás sua concepção de instituição voltada para a inclusão dos “desvalidos da sorte” – crianças e adolescentes em risco social.

Portanto, independente da corrente que se adote, a garantia da inclusão em educação no Brasil passa necessariamente pelo esforço de autorreflexão dos valores pessoais de todos os envolvidos na comunidade de aprendizagens, e de esforços conjuntos de reflexão crítica da sociedade sobre a importância das lutas políticas pela *educação enquanto direito*, e a inclusão enquanto dimensão democrática e *qualitativa* dessa educação.

A terceira categoria que consideramos ao analisar as concepções dos respondentes sobre inclusão em educação é a dimensão de práticas inclusivas. Sobre esta, os professores-formadores apontaram sete unidades de significação, agrupadas em seis subcategorias, com destaque para a primeira:

- i) Aprendizagem como fator de mudança;
- ii) Aproveitamento dos recursos;
- iii) Desenvolvimento social e cognitivo;
- iv) Garantir aprendizagem colaborativa;
- v) Práticas de ensino pertinentes.

A partir da descrição que fazem Booth & Ainscow (2011, p. 120), esta dimensão refere-se ao desenvolvimento do que se ensina e do que se aprende, e como este processo de ensino e de aprendizagem se efetiva de modo que reflita valores e políticas inclusivas.

Esta dimensão liga a aprendizagem à experiência, local e globalmente, bem como a Direitos [...]. A aprendizagem é orquestrada de modo que o ensino e as atividades de aprendizagem se tornam responsivos à diversidade de jovens na escola. As crianças

são encorajadas a ser ativas, reflexivas, aprendizes críticas e são vistas como um recurso para a aprendizagem umas das outras. Os adultos trabalham juntos de modo que todos assumem responsabilidade pela aprendizagem de todas as crianças. (*idem*)

A partir desta descrição, nossa leitura da definição de inclusão com base na dimensão das práticas mostra uma concepção dos respondentes onde a aprendizagem é ponto-chave de inúmeros aspectos que permeiam o fazer:

[...] indícios de **construção de outras/novas aprendizagens**. (R4)

[...] **aprendizagem como uma mudança de atitude** frente às situações vivenciadas/experienciadas pelos sujeitos [...]. (R4)

Oportunizar aos (todos) inseridos no processo educativo formal condições favoráveis para **aprender a partir de uma relação colaborativa** [...]. (R4)

São práticas de ensino e **aprendizagem que vem a favorecer o ensino**, tanto quanto política e cultural. (R3)

A partir destas perspectivas de inclusão, a aprendizagem atuaria segundo os respondentes:

[...] oportunizando-lhes condições de **aproveitar ao máximo de suas potencialidades** e dos recursos que a instituição lhes oferece. (R19)

[...] possibilitando a **socialização e o desenvolvimento cognitivo** [...]. (R6)

Assim, indistintamente, todos os alunos são beneficiados quando professores e escola adaptam seus currículos e modos de ensino focados na diversidade. Um processo que se define por educadores criativos e incentivadores, que planejam diferentes ações didáticas e pedagógicas na visão na multiplicidade de aprendizagens possíveis. O planejamento neste ponto é fulcral para o êxito das práticas de inclusão, como bem destacado por Santos (2009, p. 19).

Espaços educacionais que possuem práticas orientadas para a inclusão em educação tendem a ter princípios claramente expostos, discutidos e conhecidos por sua comunidade, tendem a colocar, com coerência, tais princípios em prática e manter sempre uma abertura para questionamentos por parte de qualquer membro de sua comunidade. Tendem a investir no ato de educar como um prazer pessoal, mas também como um ato cidadão, cujo prazer e compromissos sejam visíveis coletivamente.

Portanto, é nas dimensões de práticas que se efetiva o aproveitamento das potencialidades dos recursos que a instituição oferece, possibilitando a socialização e o desenvolvimento cognitivo do aluno por meio das interações sociais, do conjunto de ações pedagógicas de modo a atender à diversidade, e na avaliação permanente dessas práticas no ambiente da

escola; avaliação com olhar nas outras dimensões, marcadamente, nos valores e princípios inclusivos em diálogo com as ações políticas.

j) Relação formação acadêmica x reflexões acerca da inclusão/exclusão (Q10)

Na Questão 10, buscamos averiguar se a formação acadêmica do respondente propiciou seu contato com reflexões acerca da inclusão/exclusão e da diversidade em educação. Nesta questão estruturada, havia três opções de resposta: *sim*, *não* e *em alguns momentos* (Tabela 11). A questão obteve 100% de participação. Dos respondentes do Grupo A, 58,33% disseram *sim*, enquanto no Grupo B foram 36,36%. Portanto, é possível perceber destes dados que os docentes do Grupo A parecem ter tido um maior contato com a temática quando do desenvolvimento acadêmico inicial. Esta diferença a favor do Grupo A pode ser explicada, por suposto, pelo fator regionalidade: se esses docentes concluíram seus cursos de licenciatura em instituições localizadas na região do *campus* onde atuam, essas instituições podem ter políticas, culturas e práticas pedagógicas mais voltadas à formação na perspectiva da inclusão.

Tabela 11 – Relação formação acadêmica x reflexões acerca da inclusão/exclusão.

Opções de respostas	Cachoeiro (A)		Vitória (B)	
Sim	58,33%	7	36,36%	4
Não	33,33%	4	27,27%	3
Em alguns momentos	8,33%	1	36,36%	4
Total		12		11

Fonte: Dados apurados do questionário.

Outro fator explicativo pode ser o tempo de experiência docente. Uma remissiva à Tabela 8 (vide p. 150) nos mostra haver uma diferença de três anos em média entre as formações dos dois grupos, sendo o Grupo A de formação mais recente, o que nos leva a acreditar que o Grupo A tenha tido sua formação já a partir de currículos mais voltados a abordagens inclusivas em educação. Se por outro lado tomássemos os percentuais de *não* e *em alguns momentos* a partir do suposto de que a temática deveria ser mais presente nos processos de desenvolvimento acadêmico, teríamos nesta situação 41,66% de respondentes no Grupo A e 63,63% no Grupo B que não tiveram um contato ou não o tiveram de forma expressiva. Se considerarmos ainda uma análise a partir da média de *sim* somado os dois grupos, veremos que menos da metade dos respondentes (ou 47,82%) teve um contato constante com a temática da inclusão/exclusão em seu desenvolvimento acadêmico.

l) Contato com situações de inclusão/exclusão na atuação docente (Q11)

Na Questão 11, buscamos identificar se, em sua atuação na docência, o respondente já vivenciou situação de inclusão ou de exclusão em educação. Nesta questão estruturada, havia três opções de resposta: *sim*, *não* e *em alguns momentos*, havendo ainda a opção de justificar a respostas (Tabela 12). A questão obteve 100% de participação. Dos respondentes do Grupo A, 75,33% disseram sim, enquanto no Grupo B foram 90,91%. Portanto, é possível perceber que, destes dados, os docentes do Grupo B parecem ter vivenciado mais experiências inclusão ou de exclusão em sua atuação acadêmica. Também nos chama a atenção a participação dos respondentes nesta questão, com 69,56% deles impulsionados a registrarem seus comentários, com destaque para o Grupo B, do qual todos os respondentes fizeram comentários.

Tabela 12 - Contato com situações de inclusão/exclusão na atuação docente.

Opções de respostas	Cachoeiro (A)		Vitória (B)	
Sim	75,00%	9	90,91%	10
Não	16,67%	2	0,00%	0
Em alguns momentos	8,33%	1	9,09%	1
Total		12		11

Fonte: Dados apurados do questionário.

Esses dados serviram à pesquisa com o intuito de identificarmos situações de inclusão/exclusão vivenciadas pelos professores-formadores em sua caminhada docente para que pudéssemos perceber suas reações diante dos fatos e como nomeiam e definem esses casos como fenômenos de inclusão/exclusão. A análise nos permitiu observar nos relatos situações reveladoras sobre a temática, com relação à diversidade de situações e como estas se entrecruzam num processo que denominamos “exclusão na inclusão”. Apesar de não ser objetivo de nossa pesquisa analisar os relatos de experiências, consideramos interessante destacar quatro situações por suas ligações com o Instituto Federal. As duas primeiras experiências vivenciadas se entrelaçam:

Exclusão no Ifes, pois o acesso e permanência privilegiavam quem tinha condições financeiras de se preparar. (R18)

[...] os alunos com dificuldades de aprendizagem e que não tiveram "uma base sólida do Ensino Médio", na perspectiva de muitos professores, não conseguem avançar no curso de Licenciatura de Letras. Não há um apoio psicopedagógico para acompanhar esses alunos. Eles acabam desistindo do curso. (R19)

Historicamente, as antigas escolas técnicas têm, na sua gênese, o atendimento a crianças e adolescentes de camadas menos favorecidas da sociedade, os chamados “desprovidos da sorte” (CUNHA, 2000). Contudo, com o passar do tempo, esse atendimento foi dando lugar a um público mais seletivo de adolescentes e jovens, ou seja, àqueles em melhores condições de serem aprovados nos processos vestibulares, o que, em grande medida, elitizou o público atendido pelas escolas técnicas. Do ponto de vista das novas políticas de governo – esta nova política tem início no primeiro mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva em 2003 –, a nova face do ensino público técnico passou a se capitaneado pelos Institutos Federais, por meio do qual o discurso governamental passou a ser “reverter esse processo de elitização” que dominou as escolas técnicas no decorrer de seus mais de 100 anos de existência.

No entanto, apesar do discurso por uma instituição técnica “mais” aberta, os processos vestibulares permanecem, mantendo-se a elitização, mesmo em face da aplicação de políticas de cota, o que, na prática, acaba gerando seleções dentro do próprio grupo dos candidatos cotistas. Diante desta realidade, surge uma primeira situação perversa: ao trazer alunos cotistas para dentro dos Institutos sem a devida estruturação de apoio, esses alunos encontram grandes dificuldades, mesmo que tenham sido selecionados por provas de conhecimentos. Acabam esbarrando em currículos conteudistas e extensos, e se deparando com professores cujas cargas horárias são elevadas e com poucos apoios didáticos e pedagógicos. Esta, a primeira realidade que dizíamos sobre a “exclusão na inclusão”.

A segunda situação perversa reside no interior dos próprios cursos voltados à modalidade da educação de jovens e adultos, que no Instituto é conhecida como Proeja (Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos), criado em 2006 pelo MEC como política educacional de governo. Os comentários a seguir dão o tom de como tensões podem estar sendo geradas no interior desses cursos a partir da diversidade:

A atuação como docente em turmas do Proeja possibilita-nos experienciar situações em que alunos mais jovens tratam os colegas mais velhos e com mais dificuldade com preconceito, depreciando-os. Se a aceitação, nas escolas, de pessoas que estão, há anos, longe dos bancos escolares significa uma forma de inclusão, as ironias que essas mesmas pessoas ouvem de seus pares (e até de alguns docentes) é uma forma de exclusão educacional. (R14)

No Proeja, há diversos casos de portadores de necessidades especiais. (R18)

De fato, a multiplicidade de sujeitos é uma característica definidora da natureza da educação de jovens e adultos, na qual o docente atua com e na diversidade. Segundo Arroyo (2005, p. 22), a Educação de Jovens e Adultos atende cotidianamente uma gama de gênero, geração, etnia e diferentes opções religiosas e sexuais, ideológicas etc, confrontando-se com os dilemas de uma modalidade de ensino que tem na sua origem a desigualdade e a exclusão (da própria educação). Assim, a experiência de trabalho com grupos de alunos destacadamente diversificados tem se constituído como um dos grandes desafios encontrados pelos sistemas de ensino, marcadamente pelas tensões de garantir uma equanimidade a partir da diversidade.

Não sem motivos, a EJA é definida tanto pelos gestores públicos como pelos grupos que lutam pela sua oferta e melhoria como lugar de tensões.

Entre tensões, entre modos distintos de construir identidades sociais e étnico-raciais e cidadania, os sujeitos da diversidade tentam dialogar entre si, ou pelo menos buscam negociar, a partir de suas diferenças [...] (BRASIL, 2008, p. 1).

EJA é espaço de tensão e aprendizado em diferentes ambientes de vivências, que contribuem para a formação de jovens e de adultos como sujeitos da história. (*ibidem*)

Portanto, para compreender essas tensões, é preciso, nos dizeres de Oliveira (2004, p. 61), “[...] conhecer as especificidades daqueles que são atendidos por essa modalidade de educação, partindo da consciência de sua condição de *peçoas humanas* e de sua condição social: ‘não-crianças’, ‘excluídos’ e ‘membros de determinados grupos e classes sociais’”. Torna-se ainda necessário considerarem-se os jovens, os adultos e os idosos em suas situações concretas existenciais, sociais, econômicas e políticas.

Nos últimos dez anos, novas demandas chegaram à EJA, dentre elas, acolher os alunos com deficiência, relativamente aqueles da primeira geração de integrados no ensino regular. Esses indivíduos, por não “conseguirem” avançar sua escolaridade, foram obrigados a deixar o ensino regular devido ao descompasso idade\serie. Com idade superior aos demais alunos das suas turmas, tiveram como única opção dar continuidade aos seus estudos na EJA, trazendo novos elementos de tensão para esta modalidade de ensino.

Diante desta realidade, qual a capacidade de acolhimento da EJA inserida no discurso oficial que, ao mesmo tempo em que prega um modelo de inclusão, trata esta modalidade

como o lugar onde cabem todos? Acreditamos que essas tensões são potencializadas por este descompasso entre discurso e ação, e que acaba por transformar as tensões características da EJA em tensões entre diferença e desigualdade. O que corrobora as preocupações propaladas pelos respondentes em nossos questionários, considerando que também ocorrem atualmente nos espaços do Instituto Federal.

m) Garantia da inclusão em educação e do ensino voltado para a diversidade (Q12)

Esta variável complementa a Questão 9 (vide p. 152), buscando prospectar dos respondentes sua visão em relação à garantia da inclusão em educação como direito fundamental da pessoa humana. Foi dado aos respondentes quatro opções de respostas estruturadas (Tabela 13). Inferimos que, do total de respondentes, somados os dois grupos (100% responderam), 82,60% têm uma visão objetiva (o que não significa posição a favor) de que inclusão e acolhimento à diversidade em educação são direitos que devem ser garantidos, enquanto 13,04% consideram tratar-se de direitos que as escolas não têm condições de garantir. Em síntese, parte considerável dos respondentes tem uma visão inequívoca da inclusão como um direito a ser garantido.

Tabela 13 - Garantia da inclusão e do acolhimento à diversidade como direito.

Opções de respostas	Cachoeiro (A)		Vitória (B)	
Considero um direito que deve ser garantido.	75,00%	9	90,91%	10
Considero um direito, mas acho que as escolas não têm condições de garanti-lo.	16,67%	2	9,09%	1
Não considero um direito.	0,00%	0	0,00%	0
Não tenho opinião sobre este tema.	8,33%	1	0,00%	0
Total		12		11

Fonte: Dados apurados do questionário.

n) Abordagem dos temas inclusão/exclusão e diversidade na prática docente. (Q13)

A Questão 13 buscou levantar a frequência com que os temas *inclusão/exclusão* e *diversidade* são abordados junto aos alunos durante as práticas docentes. A questão apresenta três respostas estruturadas e uma opção para comentários sobre a resposta escolhida (Tabela 14). Todos os 23 respondentes afirmaram tratar da temática, sendo que 43,47% sempre abordam, e 56,52% abordam em algumas ocasiões. Chama-nos a atenção o fato de 66,667% dos respondentes no Grupo A assinalarem que abordam a temática apenas em algumas ocasiões.

Tabela 14 - Abordagem dos temas inclusão/exclusão e diversidade na prática docente.

Opções de respostas	Cachoeiro (A)		Vitória (B)	
São sempre abordados.	33,33%	4	54,55%	6
São abordados em algumas ocasiões.	66,67%	8	45,45%	5
Nunca são abordados.	0,00%	0	0,00%	0
Total		12		11

Fonte: Dados apurados do questionário.

O primeiro aspecto que inferimos sobre os 11 comentários feitos e que nos chama a atenção é a prevalência de uma visão de que a temática inclusão/exclusão e a diversidade deva ser pautada de forma estanque, ou seja, apenas em determinados conteúdos e/ou integrando determinadas componentes curriculares. Esta prevalência pode ser percebida nos seguintes comentários:

[A temática surge] também na disciplina de prática de ensino quando desenvolvemos projetos de intervenção com vistas a desenvolver novos/outras possibilidades de ensino. (R4)

Trabalho com as disciplinas de História da Educação e de EJA, além de coordenar os cursos do Proeja e do Programa Mulheres Mil, portanto, não tenho como dissociar teoria e prática, pois estou envolvida no cotidiano escolar com essas questões. (R9)

Ou ainda, ser abordada em momentos específicos, como reuniões pedagógicas ou em projetos voltados para estes temas:

A temática surge durante as práticas de estágio supervisionado, principalmente no planejamento de aula, quando os licenciandos nos indagam sobre "como proceder com esses alunos". (R4)

Invariavelmente, de maneira mais, ou menos direta, é de inclusão e mobilidade social via educação, mas não só (para além da responsabilidade inalienável da instituição escolar) que falamos, nas aulas de literatura, quando estudamos o contexto histórico dos períodos, quando abordamos as biografias de autores e quando trabalhamos tematicamente os textos. (R16)

[...] são temas que perpassam os conteúdos abordados na disciplina que leciona[m], tais como a ética e a formação humana. (R13)

Essas citações dos respondentes acima contrastam com algumas compreensões críticas que são apresentadas por seus próprios pares, as quais percebemos estarem em sintonia com a concepção de inclusão/exclusão como dimensão reflexiva sobre o todo. As frases abaixo ilustram o nosso entendimento. Como exemplo:

O fato de eu já ter trabalhado com a disciplina Educação na Diversidade, [...] fez-me compreender a grande necessidade de se formar melhor os professores para que eles busquem conhecimentos além dos conteúdos a serem trabalhados em suas

disciplinas, a fim de auxiliarem na formação de profissionais mais qualificados para trabalhar a formação geral do aluno. (R19)

Em se tratando de uma sociedade capitalista, todos os conteúdos escolares perpassam a dimensão de classe, raça/etnia, cultura, gênero etc. Do ponto de vista objetivo, é impossível separar a ciência [...] de temas ligados a inclusão/exclusão, pois eles refletem a maneira como a sociedade brasileira tratou e trata os grupos sociais ao longo da história da humanidade ao mesmo tempo em que proporciona meios para se pensar formas de romper com a desigualdade que é o alicerce da sociedade capitalista. (R12)

Diante do que inferimos desta variável, surgem duas questões para as quais não buscaremos respostas nos limites de nosso estudo, mas que consideramos importante destacar. Quando os 23 respondentes afirmam abordar a temática inclusão/exclusão e diversidade em suas práticas docentes, qual a qualidade dessas abordagens? E, em que contribuem para que esta temática permeie as ações políticas, as culturas e as práticas de forma integral e não *um passant*? Deixamos para futuras pesquisas as respostas a esses dois questionamentos. Tomamos a importância desses temas em futuras investigações, em especial, para uma compreensão acerca das contribuições dadas pelos docentes para o movimento de inclusão em educação a partir das práticas geradas e experimentadas nos espaços de formação de novos professores, marcadamente nos espaços dos institutos federais.

o) Participação docente nas decisões político-pedagógicas da escola (Q14)

Nesta questão, foi perguntado aos respondentes se eles participam das decisões político-pedagógicas tomadas no curso de licenciatura em que atuam (Tabela 15). O intuito foi identificar se a relação professor/curso se dá de forma democrática, isto é, de forma participativa, considerando a participação como uma dimensão política. De início, apontamos a alta frequência de respostas positivas dadas pelo Grupo A, destacando, em sua quase maioria, uma elevada participação nas decisões, com 91,67% de *sim*. Somados os dois grupos, 76,19% de todos os respondentes a esta questão afirmaram participar das decisões político-pedagógicas que são tomadas em seus cursos.

Tabela 15 – Participação docente nas decisões político-pedagógicas da escola.

Opções de respostas	Cachoeiro (A)		Vitória (B)	
Sim	91,67%	11	66,67%	6
Não	8,33%	1	11,11%	1
Em algumas ocasiões	0,00%	0	22,22%	2
Total		12		9

Fonte: Dados apurados do questionário.

É importante registrar, observando a tabela acima, que dos 11 respondentes do Grupo B, dois ignoraram a questão. Dos nove respondentes, seis afirmaram participar, um não participa, e dois participam algumas vezes. Esses números não significam, no entanto, baixa participação. Constatamos isto quando analisamos os comentários, sendo que todos os nove respondentes do Grupo B manifestaram-se sobre as opções marcadas, alguns justificando suas escolhas:

Trabalhei apenas um semestre no curso de licenciatura em Letras-Português, por isso, entendo que minha opinião sobre as decisões político-pedagógica poderiam ser imaturas, sendo assim, me reservo o direito de me abster. (R12)

Ainda não tenho condições de responder à questão com muita propriedade, pois retornei há pouco do doutorado. (R19)

Por ter uma atuação maior nas turmas de Ensino Médio, minha participação no curso de Licenciatura é esporádica e restrita a ministrar uma disciplina que é oferecida em apenas um semestre por ano. (R15)

Estava afastada para curso de doutorado e ainda não tive oportunidade de participar efetivamente da construção do curso. (R19)

Todavia, o que inferimos do conjunto de comentários dos dois grupos é que a participação se dá, principalmente, por meio das reuniões ordinárias dos colegiados, das coordenadorias e dos NDEs⁵². O que fica claro nos fragmentos abaixo:

Faço parte do Colegiado e sempre somos convocados para discutir essas questões. (R9)

Além de vir fazendo parte do colegiado de curso e do núcleo docente estruturante, sempre sou chamada pelo coordenador (como os demais colegas) a opinar nesse tipo de decisões. (R16)

As decisões são tomadas nas reuniões de colegiado do curso favorecendo a troca de ideias e a gestão democrática. (R17)

Todas as decisões são tomadas mediante reuniões realizadas pela coordenadora do curso, ou seja, são tomadas no coletivo do Colegiado e do NDE. (R4)

Nesta questão, não nos foi possível perceber de forma ampliada se essas participações se dão espontaneamente (pelo professor fazendo valer seu direito político de participar e decidir), ou se se trata de participação concedida, principalmente por se tratarem de reuniões em fóruns ordinários, nos quais nem todas as decisões são tomadas.

⁵² O Núcleo Docente Estruturante (NDE) de um curso de graduação constitui-se de um grupo de docentes, com atribuições acadêmicas de acompanhamento, atuante no processo de concepção, consolidação e contínua atualização do projeto pedagógico do curso. Entre suas atribuições está zelar pela integração curricular interdisciplinar entre as diferentes atividades de ensino constantes no currículo. O NDE foi instituído Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES), por meio da Resolução nº 01 de 17 de junho de 2010.

Sobre a participação nos contextos educacionais, Booth & Ainscow (2011) e Santos (2013) são categóricos ao afirmar que é a natureza principal da inclusão em educação. Esse princípio da participação estrutura todo o conjunto de concepções desses autores quando delineiam as dimensões políticas, culturais e de práticas enquanto dimensões atravessadas pelo princípio da participação. Em uma única expressão, inclusão em educação se define pela participação. Mas, que significa esse “participar”? Por que seu princípio é tão caro à inclusão em educação?

O conceito de *participação* que utilizamos nesta pesquisa é definido como um modo de aproximar, de compreender e de redefinir a relação entre inclusão e realização. Booth (2002, p. 2, tradução nossa) objetiva melhor esta definição ao anotar que

A participação na educação envolve ir além do acesso. Ela implica aprender junto com outros e colaborar com eles em atividades compartilhadas. Trata-se de engajamento ativo naquilo que é aprendido e ensinado, e tendo voz sobre a forma como a educação é experienciada. Porém, a participação também envolve ser reconhecido e aceito como se é. Eu participo quando você me reconhece como uma pessoa como você e aceita-me por quem eu sou.

Ou seja, se a comunidade escolar objetiva apoiar seus alunos para que participem, deve proporcionar oportunidades para que todos possam ser incluídos e realizados. Portanto, a força da ligação entre estes dois conceitos é fundamental. Assim, a inclusão tem pouco significado a menos que o indivíduo experimente a realização, que provavelmente não conseguiria a menos que esteja incluído, o que por sua vez exige a sua plena participação. Participação aqui é, portanto, um conceito ampliado, e por dizer respeito tanto à realização e como à inclusão, necessariamente, relaciona-se com as experiências de toda a comunidade escolar: alunos, professores, técnicos, pais, gestores etc.

Da mesma forma, defende Booth (*ibidem*), a participação é também preocupada com todos os aspectos da vida de uma escola e não apenas o ensino e a aprendizagem que ocorrem nas salas de aula, embora isso também seja importante. Relaciona-se com as políticas formais e práticas educacionais, bem como as inúmeras interações diárias que ocorrem entre os seus membros. Porém, a participação compreende dois processos interligados e intermináveis. Para dar sentido à participação é necessário compreender a sua estreita relação com as barreiras à participação: aumentar a participação reduz as barreiras à participação e vice-versa.

No entanto, aproveitando as palavras de Ballard (1995 apud BLACK-HAWKINS, 2007, p. 47, tradução nossa), estes processos nem sempre são fáceis de identificar. Eles podem ser complexos, ambíguos e opacos. Atividades em uma escola podem aumentar a participação para alguns, enquanto reforçam as barreiras à participação para outros. Estes processos interligados e intermináveis estão constantemente em deslocamento e podem ser difíceis de alterar (*ibidem*). Por isso, como compreende Santos (2010, p. 6), nenhuma instituição educacional é, permanentemente e estavelmente, inclusiva. Isto porque

[...] inclusão não é um estado final ao qual se chegar, mas sim um movimento contínuo de luta, cuja continuidade é proporcional à continuidade de exclusões que marcam as sociedades atuais. Por isto mesmo, toda escola é, ao mesmo tempo, inclusiva e excludente, daí a importância de seus esforços em direção cada vez mais à inclusão, garantida pelo aumento da participação (no sentido decisório do termo) e do sentimento de pertencimento dos atores da escola nas decisões de seu cotidiano e de suas próprias práticas.

Assim, não é sem efeito que buscamos compreender, por meio desta pesquisa, como se efetiva a participação dos professores-formadores nos processos decisórios dos cursos em que atuam, considerando estes, como define Santos et al (2010, p. 2-3), “[...] protagonistas da mediação nos processos de construção de culturas, desenvolvimento de políticas e orquestração de práticas de inclusão e exclusão”, pois tanto representam os gestores dos processos de formulação e implementação das políticas educacionais, quanto aqueles que as executam.

p) Promoção de discussão conjunta sobre a temática da inclusão e a diversidade (Q15)

A Questão 15 serviu ao estudo para complementar e corroborar nossa compreensão acerca dos aspectos analisados na Questão 13 (vide p. 168). Ao perguntarmos se no curso de licenciatura em que atua, há iniciativas em conjunto que promovam discussões acerca dos temas da inclusão e da diversidade em educação, 60% dos respondentes afirmam *sim*, enquanto 35% responderam *não* ou *poucas vezes* (somados) (Tabela 16).

Tabela 16 – Promoção de discussão conjunta sobre a temática da inclusão e a diversidade.

Opções de respostas	Cachoeiro (A)		Vitória (B)	
	Sim	83,33%	10	37,50%
Não	0,00%	0	12,50%	1
Poucas vezes	16,67%	2	50,00%	4
Total		12		8

Fonte: Dados apurados do questionário.

Nota-se que, dos que responderam *sim*, 83,33% refere-se ao Grupo A, e 37,50% ao Grupo B. Se somarmos as respostas dadas a *não* e *poucas vezes*, teremos o Grupo B com 62,5% das respostas. Interessante verificar quanto a esta variável que parece haver uma inversão das experiências dos dois grupos relativas a iniciativas em conjunto que promovam discussões dos temas da inclusão e da diversidade em educação, com uma experiencição mais recorrente entre no Grupo A.

Quando analisamos os comentários deste grupo, observamos que as motivações que parecem explicar o *não* e *poucas vezes* são de ordem institucional, ou seja, mesmo que alguns respondentes afirmem que “Tanto os alunos quanto professores são sensíveis às práticas inclusivas” (R14), parece não haver (ou haver raras) políticas institucionais de promoção às discussões conjuntas sobre a temática da inclusão e a diversidade. Assim:

Quando acontece são ações pontuais, de iniciativas dos professores, não é uma política da instituição ou do curso. (R9)

Os motivos devem vir do asoerramento geral com a manutenção da qualidade do curso, que ainda é bastante recente. (R16)

Entretanto, quando tomamos os comentários do Grupo A, as afirmações que corroboram a recorrência da promoção de discussões ainda permanecem pautadas de forma estanque, em determinados conteúdos ou integrando determinadas componentes curriculares; ou ainda, sendo abordadas em momentos específicos, como reuniões pedagógicas ou em projetos voltados para este tema, ou seja, se dão por meio de ações como:

Criação de uma disciplina optativa com vistas a aprimorar a formação inicial do licenciando em matemática. (R4)

As disciplinas de conteúdos pedagógicos estão desenvolvendo essa abordagem aqui no instituto. (R3)

As iniciativas não se configuram em um trabalho conjunto sempre. Existem propostas de discussão sobre a temática em algumas disciplinas e, em algumas situações, têm-se atividades isoladas para os alunos debaterem os temas de inclusão e diversidade. (R5)

Disciplinas que envolvem discussões a respeito da Diversidade e Inclusão na Escola. (R6)

Assim, as iniciativas identificadas não parecem estabelecer relações entre si, parecendo permanecer isoladas, o que afastaria possibilidades da criação de momentos ampliados de

discussão sobre a temática, isto é, um fórum político abrangente de sujeitos que, por meio de reflexões e ações, gerassem estratégias combinadas “mais ousadas” em favor de um espaço formativo permeado e voltado a princípios inclusivos.

q) Políticas de formação continuada sobre a inclusão e a diversidade em educação (Q16)

Se na Questão 15 a análise dos dados nos conduziu à percepção de não haver (ou haver pouco) políticas voltadas à promoção de discussão conjunta sobre a temática da inclusão e da diversidade nos cursos de licenciatura, a Questão 16 reforça essas impressões. Ao perguntarmos nesta questão se no curso de licenciatura em que atua há políticas que promovam a formação continuada do professor-formador acerca dos temas da inclusão e da diversidade em educação, somente 36,84% dos respondentes afirmaram *sim* (Tabela 17). No entanto, se somarmos as opções *não* e *em alguns casos*, temos 63,15% dos respondentes.

Tabela 17 – Políticas de formação continuada sobre inclusão e diversidade em educação.

Opções de respostas	Cachoeiro (A)		Vitória (B)	
Sim	50,00%	6	14,29%	1
Não	16,67%	2	57,14%	4
Em alguns casos	33,33%	4	28,57%	2
Total		12		7

Fonte: Dados apurados do questionário.

Quanto a esta variável, mais uma vez temos uma inversão de números entre os dois grupos. Enquanto no Grupo A, 50% afirmam *haver* a política, no Grupo B, 57,14% afirmam *não haver*. Portanto, somos levados a realizar duas inferências. Primeiro, de que parece não haver, de fato, política para esta variável em nível de Instituto. Segundo, se há iniciativas, essas parecem estar localizadas, ou no dizer de Ball (1989, p. 42), estariam na micropolítica de cada *campus*, instituídas por suas próprias comunidades escolares. Os comentários dos respondentes corroboram esta análise quando alguns revelam de fato não haver políticas voltadas a promoverem a formação continuada do professor-formador sobre esta temática. Segundo justificam, isso ocorreria

Por que não é uma política institucional. (R9)

Creio que não o haja pelas mesmas razões acima citadas [Os motivos devem vir do assoberbamento geral com a manutenção da qualidade do curso, que ainda é bastante recente.], acrescidas da inércia do próprio instituto com relação ao tema. (R16)

Respondo afirmativamente, no entanto, parece-me que as iniciativas são mais individuais. (R19)

No entanto, há comentários que merecem atenção não pelo que falam, mas pelo que deixam revelar. Alguns respondentes afirmam não “poder” opinar por não saberem “nada sobre” as discussões/ações acerca dessas temáticas desenvolvidas na escola ou por não terem “participado” delas:

Não saberia dizer, pois trabalhei apenas um semestre no curso de licenciatura em Letras-Português, por isso, entendo que minha opinião sobre as decisões político-pedagógica poderiam ser imaturas, sendo assim, me reservo o direito de me abster. (R12)

Ainda não tenho condições de responder à questão com muita propriedade, pois retornei há pouco do doutorado. (R19)

Não sei. (R15)

Alguns questionamentos parecem pertinentes sobre essas falas. Como um professor-formador de professores, em um curso de licenciatura, mesmo que por um semestre letivo (portanto, algo em torno de cinco meses de aula), não tem conhecimento sobre se foram criadas possíveis políticas para o curso em que ora atua? Como retornar à Cadeira e entrar em sala de aula, após prováveis quatro anos de afastamento para um doutorado pelo qual se buscou melhorar os fundamentos sobre a profissão docente ou conhecimentos afins, sem ter se inteirado das políticas instituídas (ou não) durante esta ausência? Como lecionar para um curso onde se busca formar futuros professores a partir de um viés crítico se se responde “não saber” se há políticas (sendo) instituídas sob os pés?

Por outro lado, não podemos deixar de registrar quando um respondente revela que, quando há iniciativas da escola, “Geralmente a instituição convida para cursos etc. [Porém] Poucos participam” (R14). Sobre este “não participar” ou este “não ser informado”, “não procurar saber” sobre as políticas implementadas, denota uma cultura que, no cotidiano da Instituição, é comum presenciarmos (aqui a partir da experiência vivida por nós): o baixo número de participações em eventos ou em iniciativas de interesses da comunidade escolar. E para esta afirmação, não precisamos de levantamentos sistematizados, bastando verificar *in loco*. Porém, não se está culpabilizando o professor por esta ausência, mas apenas registrando que esta é uma cultura comum em alguns *campi*. Conquanto, o que tentam dizer os professores com este gesto (a ausência)? O que explica este não participar? Há carga horária disponível para participar? São políticas discutidas de forma democrática ou já vêm prontas, bastando

somente que os professores as ratifiquem? Assim, não se reconhecendo como sujeitos de proposição e discussão dessas políticas, não estariam decidindo por não assumi-las? Não seria também pela correria do dia a dia a que esses profissionais estão submetidos, pela ampliação das tarefas que hoje os Institutos Federais experimentam, como ilustrado na fala abaixo:

Isto ainda não ocorreu, pois são muitas demandas, e infelizmente, a rotina diária nos faz priorizar algumas em função de outras. (R4)

Acreditamos que inúmeros fatores podem levar a essas ausências, e que precisam ser desvelados. É importante não perder de vista que inúmeros *campi* ainda não foram consolidados, faltando-lhe servidores, salas, laboratórios, bibliotecas etc, levando os docentes que lá estão, por exemplo, a cumprirem uma elevada carga de aulas e planejamento. Ademais, como já dissemos anteriormente, os professores dos IFs são docentes também nos cursos de nível médio, levando muitos a preencherem suas cargas horárias com atendimentos ao aluno no contraturno e com as recuperações paralelas, além de assumir o perfil atual de um docente pesquisador e extensionista. A partir desta realidade, cabe aqui outro questionamento. Que política de participação a Instituição fomenta entre seus servidores? Ou estaria programando eventos “pseudodemocráticos” apenas para preenchimento de tabelas estatísticas favoráveis?

Vemos nestes aspectos expostos uma interinfluência entre as dimensões culturais, políticas e de práticas, onde a política de “nada propor” pode estar gerando culturas de “nada reivindicar”, o que por sua vez gera práticas de “nada fazer” em favor de uma abordagem inclusiva de educação e vice e versa. Assim, nas palavras de Santos (2013, p. 28),

Qualquer provocação ou inovação nesta situação alterará o interjogo entre as dimensões. E saber lidar com esta complexidade é a proposta prevista no desenvolvimento de um olhar omnilético⁵³, que considero proativo e emancipador, porque sempre apontará para a possibilidade de mudança.

Isto significa, portanto, que estão em jogo, ao mesmo tempo, culturas, políticas e práticas divergentes e convergentes, que conduzem os indivíduos a diferentes posições culturais, as quais resignificam as políticas e suas práticas à medida que as vão percebendo.

⁵³ O termo *omnilético* aparece pela primeira vez na literatura científica proposto por Santos (2012) para caracterizar uma perspectiva de análise que significa, em última instância, compreender os fenômenos sociais em sua integralidade visível e em sua potencialidade invisível – invisível, mas não necessariamente ausente, seja por estar apenas oculta, seja por existir, ainda, apenas potencialmente. Segundo essa autora, entender a integralidade discursiva (oral ou textual) significa tomá-la em seus elementos únicos e íntima e dialeticamente relacionados e complexos, o que envolve as dimensões culturais, políticas e práticas.

r) Influência das políticas educacionais sobre os cursos de licenciatura (Q17)

As questões 17 e 19, apesar de terem sido intercaladas pela Questão 18, complementam-se. Esta intercalação foi intencional para não confundir o respondente, já que aquelas duas questões contêm perguntas bastante assemelhadas, com diferenças apenas em suas opções de respostas (Tabela 18). Tanto a Questão 17, quanto a 19 tiveram o objetivo de identificar aspectos advindos das políticas externas ao *campus* (do nível governamental ou da reitoria, as macropolíticas) e aquelas geradas no próprio *campus* (as micropolíticas). Intencionamos ainda, com estas duas questões, identificar as relações dos sujeitos da educação com essas políticas, e se eles percebem a influência destas no contexto de formação.

Tabela 18 – Influência das políticas educacionais sobre os cursos de licenciatura.

Opções de respostas	Cachoeiro (A)		Vitória (B)	
Cumpro-as integralmente.	33,36%	4	0,00%	0
Ressignifico para melhor adaptá-las ao contexto do curso.	54,55%	6	88,89%	8
Ressignifico quando são proposições das quais não participei da sua elaboração.	9,09%	1	11,11%	1
Total		11		9

Fonte: Dados apurados do questionário.

A Questão 17 que ora analisamos é semiestruturada, com três opções de respostas e um campo aberto para comentários. Foram feitos dois comentários pelos respondentes, justificando “não saber” sobre o tema da questão. Portanto, mesmo que esses comentários nos mostrem um aspecto do sujeito que atua nos contextos, mas que desconhece pontos importantes do que ali ocorre, não tomaremos esses comentários na análise. Os dados colhidos serão analisados por grupo, pois consideramos importante apresentar ao leitor a posição de cada grupo, considerando tratar-se de dois *campi* com tempos de existência distintos, o que pode apontar sujeitos da educação com envolvimento políticos também distintos.

Assim, nesta Questão, ao perguntamos sobre as políticas educacionais propostas interna e externamente e que têm influência sobre o curso de licenciatura, do Grupo A, 54,55% afirmam significá-las para melhor adaptá-las ao contexto do curso; enquanto 36,36% dizem cumpri-las integralmente; e 9,09% as resignificam quando são proposições das quais não participaram da sua elaboração. Já no Grupo B, 88,89% dos respondentes afirmaram que as resignificam, e 11,11% as resignificam quando não são proposições das quais não participaram.

É importante fazer duas observações sobre estes primeiros dados. Primeiro, entendemos o aspecto “resignifico quando não participo” não somente como uma participação física, corpórea, *tête-à-tête*, mas como participação ideológica, isto é, “resignifico quando não me identifico ideologicamente nestas políticas”. E aqui não estamos falando apenas de uma ideologia política, mas da concepção de valores, de uma cultura. A segunda observação é que não foi dada ao respondente a opção de resposta “não cumpro as políticas”, pois não consideramos esta possibilidade. Mesmo assim, foi dada abertura nos campos de comentários para justificativas quanto a esta possível opção. Desse modo, a partir de nossa análise, não nos é possível afirmar que os respondentes “resignificam as políticas quando são proposições das quais não participam da sua elaboração”, mas é possível inferir, tanto no restrito quanto no todo, que há “resignificação para melhor adaptá-las ao contexto dos cursos”.

A partir destas constatações, cabem alguns questionamentos. Se as políticas são resignificadas e adaptadas ao contexto da prática, não deveriam essas políticas já serem elaboradas adequadas a esses contextos? Por suposto, poderíamos afirmar que, ou o legislador não conhece o contexto para o qual legisla, ou não intenciona que as políticas sejam elaboradas a partir das realidades locais?

Portanto, de que (ou de quais) política estamos falando? Da visão política tradicional (de Platão e de Aristóteles), que se empenha na realização do bem comum, do bem da coletividade, ao qual se aplica como a um propósito final; ou das interpretações mais atuais (de Maquiavel), que se esforça para conquistar e manter estável o poder, pela qual o fazer o bem não seria propriamente um fim, mas um meio para a conservação e a estabilização do poder?

Não buscamos respostas para estes questionamentos em nosso estudo, pois o nosso direcionamento está em prospectar e identificar fatores e aspectos que atuam sobre a prática docente nos *loci* de formação. Assim, sugerimos futuros estudos que busquem essas respostas. Porém, no limite de nossa pesquisa, cabe-nos apontar que 70% dos respondentes (somados os dois grupos) afirmaram “resignificar as políticas” – ou no dizer de Ball (1993), os textos, os discursos das políticas de educação. Daí caberiam futuras pesquisas sobre quais as consequências dessas resignificações (ou releituras dos discursos políticos) para os fins da escola, que são os êxitos educacionais. E, claro, as consequências dessas resignificações para os sujeitos que a resignificam enquanto

profissionais da educação. Em que afetam o seu trabalho e a sua vida? E quais tipos de consequências retornam para o legislador?

Considerando que as reeleituras apresentadas pelos dados são apenas ações normais e cotidianas de assentamento das políticas no contexto da prática, e considerando haver “boa vontade” dos legisladores em atender demandas dos sujeitos da educação: estão sendo criados espaços de influência para que estes participem das elaborações de políticas? Há dialogo e negociação em torno das reivindicações desses sujeitos? Como aponta Ball (*idem*, p. 3),

O texto e seus leitores e o contexto de resposta todos têm histórias. As políticas introduzem padrões [...]. Elas impactam ou são tomadas de maneira diferente como um resultado [...]. A política não é alheia às desigualdades ainda que pode mudá-las; ela é também afetada, modificada e desviada por estas.

Assim, com efeito, é impensável não haver determinadas intencionalidades nas ações que elaboram os textos políticos educacionais. Este seria um pensamento ingênuo. Mas, como afirma Ball (*idem*, p.17), “[...] o texto físico que chega à escola ou em qualquer outra parte, não chega como ‘caído do céu’. Tem uma história representada e interpretada – e também não ingressa no esvaziamento social ou institucional”, ou seja, abrem-se “[...] brechas e espaços para a ação e a resposta são abertas ou reabertas como resultado”.

Ficam as sugestões para futuros estudos, até mesmo utilizando-se do *ciclo de política* de Ball et al (*ibidem*), dando ênfase ao *contexto de influência*, que são arenas de lutas e influências sobre os discursos que serão elaborados, e o *contexto dos resultados* (efeitos), analisado em termos do seu impacto e interações com desigualdades existentes, isto é, com preocupação sobre os efeitos que essas políticas geram sobre de justiça, igualdade e liberdade individual.

s) Interesse do licenciando sobre os temas da inclusão e a diversidade em educação (Q18)

Na Questão 18, por meio do olhar do professor-formador, objetivamos conhecer o interesse do licenciando acerca dos temas da inclusão e da diversidade em educação. Nesta questão, dois aspectos foram levantados: o interesse e a reivindicação de que os temas sejam abordados. No Grupo A, 75% dos respondentes afirmaram que seus licenciandos sempre demonstram interesse pelos temas, enquanto no Grupo B, 80% afirmam que seus alunos demonstram interesse sempre (Tabela 19). Sobre esta temática

ser trazida para o centro das abordagens, inferimos não ser comum esta reivindicação pelos licenciandos em nenhum dos dois grupos.

Tabela 19 – Interesse do licenciando sobre os temas inclusão e diversidade em educação.

Opções de respostas	Cachoeiro (A)		Vitória (B)	
Os licenciandos SEMPRE demonstram interesse acerca dos temas da inclusão e da diversidade em educação.	75,00%	9	80,00%	8
POUCAS vezes demonstram interesse.	16,67%	2	20,00%	2
NUNCA demonstram interesse.	0,00%	0	0,00%	0
SEMPRE demonstram interesse e reivindicam esses temas.	8,33%	1	0,00%	0
NUNCA reivindicam esses temas.	0,00%	0	0,00%	0
Total		12		10

Fonte: Dados apurados do questionário.

É importante destacar desta questão que, quando da sua estruturação, poderíamos ter aberto para comentários, o que possivelmente nos possibilitaria identificar quais tipos de interesses os licenciandos demonstram e quais as suas preocupações sobre esta temática. Todavia, reiteramos não ser objetivo deste estudo aprofundar-se na questão a partir do olhar do aluno.

t) Ampliação das questões da inclusão pelas políticas internas e externas (Q19)

Consideramos a Questão 19 de análise complexa, porém elucidativa à compreensão sobre os fenômenos que são objetos do nosso estudo. Ao oferecermos aos respondentes uma questão com opções de respostas variadas e abertas, obtivemos um conjunto de dados que podem tanto ser interpretados pela recorrência com que as respostas foram citadas, ou de forma transversal, fazendo-as dialogarem. Assim, apresentamos a leitura dos dados individualizada, por grupos, e a análise, de forma somativa, pelos dados gerais (Tabela 20).

Quando passamos à análise dos dados advindos do Grupo A – tivemos neste grupo 11 respondentes –, encontramos nove menções a esta primeira opção, três menções à esta segunda, e três menções à resposta “*Os professores-formadores reivindicam a ampliação dessas questões*”. Já no Grupo B, tivemos a participação de 10 respondentes. Se utilizarmos apenas as recorrências por questão (desconsiderando o número de respondentes), veremos que a opção “*As políticas educacionais se preocupam em ampliar as questões da inclusão e da diversidade em educação na formação do licenciando*” foi citada seis vezes, seguida pela

opção *"As políticas educacionais se preocupam em ampliar as questões da inclusão e da diversidade em educação na formação do licenciando"*, citada cinco vezes.

Tabela 20 – Ampliação das questões da inclusão pelas políticas.

Opções de respostas	Cachoeiro (A)		Vitória (B)	
As políticas educacionais se preocupam em ampliar as questões da inclusão e da diversidade em educação na formação do licenciando.	81,82%	9	60,00%	6
As políticas educacionais NÃO se preocupam em ampliar essas questões.	0,00%	0	10,00%	1
As políticas educacionais se preocupam, mas os professores-formadores NÃO são conclamados a participarem da elaboração dessas políticas.	27,27%	3	50,00%	5
Os professores-formadores reivindicam a ampliação dessas questões.	27,27%	3	20,00%	2
Os professores-formadores reivindicam participarem da elaboração dessas políticas.	18,18%	2	0,00%	0
Total de questionários: 11 / 10				

Fonte: Dados apurados do questionário.

Quando analisamos os dados de forma transversalizada, é possível inferir que, para os dois grupos indistintamente, as políticas educacionais se preocupam em ampliar as questões da inclusão e da diversidade em educação na formação do licenciando. Entretanto, apesar desta preocupação, os professores-formadores não são conclamados a participarem da elaboração dessas políticas, apesar de reivindicarem a ampliação destas questões – este último aparece, marcadamente, nos dados do Grupo A, também, para o qual *"Os professores-formadores reivindicam participarem da elaboração dessas políticas"*.

Além das inferências acima, há ainda um ponto que nos chama a atenção nos dois casos e que consideramos fundamental ser destacado. A opção *"As políticas educacionais se preocupam em ampliar as questões da inclusão e da diversidade em educação na formação do licenciando"* pode apresentar dois sentidos ao respondente: uma preocupação de fato – com a conseqüente materialização das políticas no contexto da prática, possibilitando um ambiente onde as práticas possam ser mais bem realizadas –, e/ou uma preocupação apenas na esfera do discurso, fazendo-crer a esses sujeitos (e não somente a eles, mas a toda a comunidade escolar) que há um processo de políticas de inclusão em curso. Por isto, ao tomarmos para análise esta opção de resposta, que recebeu a maior quantidade de citações, cuidamos para que o nosso olhar não se perca no que vemos no primeiro plano dos dados.

Tentamos lançar uma luz sobre esta questão a partir das próprias respostas dadas. Se considerarmos que, nos dois grupos, os professores-formadores não são conclamados a participarem da elaboração dessas políticas, apesar de reivindicarem a ampliação dessas questões (como eles mesmos afirmam), cremos que caiba aqui questionar a qualidade dessa preocupação (pelos gestores). Partindo da nossa filiação de que para um ambiente educacional ser ideal tem de ser um ambiente participativo, somos levados a acreditar que a preocupação de que falamos parece estar no plano dos discursos políticos.

A título de definição, entendemos o discurso como objeto e produto da argumentação, como concebem autores como Perelman (2005, p. 26), considerando a argumentação, por sua vez, como a ação de promover uma “adesão de espíritos”, isto é, de angariar a audiência e o apoio para uma proposição. Assim, a que ponto a afirmação dos respondentes de que há “uma preocupação das políticas” é uma preocupação de fato. Ou se trata de pura retórica? Até que ponto os sujeitos respondentes podem ter aderido a um discurso que pode ser apenas retórico? Qual o nível de criticidade desses sujeitos em relação ao que afirmam ser “uma preocupação”?

Se percebermos que a recorrência dessa primeira resposta se dá nos dois grupos, seria possível considerar que esta argumentação estaria acima da simples persuasão (direcionada a este ou àquele *campus*), ou seja, de uma argumentação convincente lançada para o Instituto como um todo? Nossa preocupação com essas colocações não é precisamente com o “pensamento ingênuo”, mas, por suposto, com o “pessimismo ingênuo”, como assinala Jameson (1984, p. 57, tradução nossa):

Na medida em que o leitor [dos discursos políticos] chega a sentir-se como carente de poder, ou de vontade teórica, constrói uma máquina fechada e terrível ao extremo tal, que ele perde a capacidade crítica de seu trabalho, paralisa-se por isto, e os impulsos de negação e rebelião, para não mencionar aqueles de transformação social, são progressivamente percebidos como vãos e triviais frente ao próprio modelo [instituído].

Partindo desta visão, nossa análise sobre a Questão 19 busca contribuir com a atenção que deve ser dada às estratégias de criação de políticas no e para o Instituto. Conhecer essas estratégias seja, talvez, mais importante do que desvelar o discurso em si; conseguir identificar como os discursos são elaborados, que formatos encerram etc. E esta tarefa exige, antes, um *animus* dos sujeitos envolvidos com a educação no contexto da prática. Portanto,

são ações de resistência, por exigirem uma constante leitura crítica por estes sujeitos sobre o seu trabalho e como este trabalho está sendo influenciado pelas políticas em curso.

u) Adoção da inclusão e a diversidade como princípios pelo conjunto de servidores (Q20)

Nesta questão, buscamos perceber os aspectos ligados às atitudes dos profissionais da educação⁵⁴, que atuam neste espaço, em relação à dimensão de cultura de inclusão. Entendemos por *profissional da educação* a definição dada por Freitas (1992, p. 8): “[...] aquele que foi preparado para desempenhar determinadas relações no interior da escola ou fora dela, onde o trato com o trabalho pedagógico ocupa posição de destaque, constituindo mesmo o núcleo central de sua formação”. Portanto, não se trata somente do docente, mas de todas as categorias que atuam voltadas para o processo educacional (técnico em assunto educacional, pedagogo, bibliotecário, inspetor, psicólogo, assistente social etc.), e que acabam por influenciar o trabalho de formação.

Tabela 21 – Adoção da inclusão e a diversidade como princípios.

Opções de respostas	Cachoeiro (A)		Vitória (B)	
Sim	83,33%	10	25,00%	2
Não	8,33%	1	25,00%	2
Poucas vezes	8,33%	1	50,00%	4
Total		12		8

Fonte: Dados apurados do questionário.

De forma não aprofundada, buscamos ligar essas atitudes à questão de um “clima” favorável ao ensino, voltado a dimensões de inclusão. Ou seja, partimos do seguinte questionamento: como em um determinado *lócus* pode haver a formação de professores para atuação numa perspectiva de inclusão se este mesmo espaço não se mostrar inclusivo? É fundamental deixarmos claro que não se trata de uma análise baseada em juízos de valor. Tampouco, de afirmar que o fato do espaço não ser integralmente inclusivo não terá possibilidades de formar um professor nesta perspectiva. Mas apenas de apontar que, neste espaço que forma, há atitudes não positivas em relação à inclusão.

Assim, ao perguntarmos se a inclusão e a diversidade em educação são princípios adotados cotidianamente pelo conjunto de servidores que atuam nesse curso de licenciatura, apenas

⁵⁴ Para efeito deste estudo, entendemos por profissional da educação todos os sujeitos diretamente envolvidos com as ações pedagógicas, didáticas e organizacionais da educação em um ambiente escolar.

dois respondentes ignoraram a questão (Tabela 21). Analisando os dados por grupo (nesta questão, consideramos importante analisar deste modo), a tabela mostra claramente que, na percepção do Grupo A, 83,33% dos servidores que atuam neste espaço adotam princípios inclusivos, enquanto para 50% do Grupo B, os princípios são adotados *poucas vezes*. Se somarmos *poucas vezes e não*, o Grupo B apresenta um percentual de 75%. Partindo desses dados, há indícios de não serem adotados esses princípios integralmente em nenhum dos dois espaços, sendo que no Grupo B essa não adoção é bastante contundente.

No caso dos dois espaços, porém, os dados não foram levantados a partir de amostragens estatísticas. Portanto, não há intuito generalizador, não nos cabendo fazer afirmações categóricas sobre esses fenômenos. Já sobre os comentários, foram poucos se comparados ao número de indivíduos que responderam as questões optativas, não havendo, assim, nenhuma contribuição à análise. Porém, consideramos a importância de trazer algumas observações conceituais sobre esta temática, marcadamente, sobre participação e interações cotidianas, sintetizando-as no que Southworth (1994) define como “escola de aprendizagem”.

Quando Booth & Ainscow (2011) e Santos (2013) delineiam seu referencial de pensamento, tomando a participação como princípio básico da inclusão em educação, o fazem a partir de uma matriz ampliada do que entendem por participação. Significa, no nosso entender, uma compreensão de “educação participativa”, o que deve incluir não somente estudantes e professores, mas ser estendida para incluir todos os membros da comunidade escolar. Participação por meio da aprendizagem, que também para os Outros (comunidade) deve ser ativa e colaborativa, tratando-se do que Southworth (*op. cit.*, p. 53, tradução nossa) define como “escola de aprendizagem”, onde

[...] uma das características centrais de uma organização de aprendizagem é que todos os funcionários devem estar envolvidos na aprendizagem colaborativa [...]; o foco é sobre os alunos e sua aprendizagem; [noutra] [...] a escola (todas aquelas pessoas que constituem a escola) descobre o caminho para avançar, ou seja, a escola como uma organização é um sistema de aprendizagem.

Southworth (*ibidem*) defendendo ainda que

[...] o tipo de cultura que precisamos nas escolas de hoje é caracterizado pela colaboração e liderança compartilhada. Culturas de aprendizagem bem sucedidas possuem o diálogo profissional, com os professores e dirigentes escolares compartilhando suas experiências, dentro e fora das salas de aula.

Assim, nessa “escola colaborativa”, a contribuição dos docentes e dos não docentes, bem como dos alunos, pais e gestores, é para que as diferenças sejam reconhecidas e incentivadas, por fornecerem uma gama de experiências, compreensão e interesses que fazem a “pertença” a uma escola. Não é sem efeito, portanto, que os autores acima propõem a concepção de um espaço participativo para o êxito da inclusão. Entretanto, não se pode perder de vista que, para atuar neste espaço, exige-se para os seus membros o direito ativo de participar, como única opção de um *lócus* que deve ser gerido por um único princípio: o da inclusão. Trata-se mesmo de assumir, neste caso, a filosofia da inclusão total, por compreender que não há sentido em servir a um ideal do qual não se acredita apenas pelo que se irá receber para fazê-lo.

Neste caso, não cabem posturas que não se coadunam com a filosófica com que um espaço inclusivo deve ser pensado e organizado. Não “se pede amor ou paixão” pelo Outro. O que se defende é, no mínimo, alteridade. Algo que nas palavras de Boff (1987, p. 137) significa ser capaz de apreender o outro na plenitude da sua dignidade, dos seus direitos e, sobretudo, da sua diferença. Quanto menos alteridade existe nas relações pessoais e sociais, mais conflitos ocorrem. Ou, como aponta Oliveira (1996, p. 40, citando o filósofo francês Alain Badiou⁵⁵):

O outro, esse desconhecido anônimo, é alguém que potencialmente me ameaça. Respeito-o, porque não quero ser desrespeitado, não invado seu espaço porque não quero ter meu espaço invadido, enfim, o que norteia minhas ações é uma série de não. A partir daí, o outro será tão mais reconhecido, quanto mais se aproximar de minha imagem refletida no espelho. É a mim mesmo que desejo respeitar, não a um outro diferente de mim.

Em alguns contextos, posturas profissionais de desacordos são pertinentes, como na política e em programas de debates jornalísticos por exemplo. Mas, no caso da educação atual, principiada constitucionalmente, não se é possível “não querer incluir”. Não há duas opções. Disto, levanta-se uma crítica, encerrando-se com as palavras de Boff (*ibidem*): “O homem emancipador, satisfeito com as suas conquistas [não pode não estar] disposto a assumir a responsabilidade social pela situação de cativo da maioria dos homens”. Portanto, escola de aprendizagem é, antes de qualquer coisa, a aprendizagem de que, na escola inclusiva, o direito do aluno é o dever do servidor.

⁵⁵ Alain Badiou (1937-) é tido como um dos principais filósofos franceses da atualidade. É professor emérito da École Normale Supérieure de Paris, e sua trajetória está marcada pelo ativismo político. Em sua obra atual, Badiou define o processo político contemporâneo como uma “guerra das democracias contra os pobres”, uma crítica de caráter multidisciplinar ao que chama de “materialismo democrático”, ou seja, um sistema humano onde tudo tem um valor mercantil.

Reiteramos mais uma vez nossa posição de que se faz necessário, entretanto, conhecer as razões do “não incluir”. Por que não incluir? O que gera a não participação de alguns nas ações de inclusão? Em que nível o próprio profissional da educação encontra-se excluído dentro do seu espaço de atuação? O que contribui para isto? Quais as suas condições de trabalho físicas e psicológicas? Desse modo, acreditamos que participar é estar junto em interações cotidianas; e estar junto é desmistificar o medo que nos faz tentar dominar o que nos amedronta, excluindo a liberdade do relacionamento e nos levando a ações autodestrutivas (à não alteridade).

r) Fatores que podem afetar a prática pedagógica de formação do licenciando (Q21)

A Questão 21 é a última a compor o Questionário aplicado junto aos professores-formadores. Esta questão foi estruturada de forma que os respondentes pudessem elencar fatores potenciais que acreditam poder afetar a sua prática pedagógica no curso de licenciatura, criando entraves à formação de um licenciando crítico na atuação em contextos inclusivos e diversos. Foram disponibilizados na questão três campos abertos para que os respondentes apontassem por ordem de importância esses fatores a partir de suas percepções, mas que o fizessem de forma livre, sem indicações nossas *a priori*. O objetivo com esses dados foi de realizar uma triagem final que desvelasse aspectos não surgidos nos dados das questões anteriormente analisadas.

Tabela 22 – Distribuição dos respondentes por participação na questão.

Opções de respostas	Cachoeiro (A)		Vitória (B)	
Responderam	50%	6	81,81%	9
Ignoraram a questão	50%	6	18,18%	2
Total				11

Fonte: Dados apurados do questionário.

Pela forma como foram sendo elencados os três fatores pelos respondentes, percebemos que, por mais que houvesse por parte deles a intenção de imprimir uma ordem de importância, os dados finais nos mostraram que este critério de ordenamento (por importância) não teria muito a acrescentar ao método de análise. Entretanto, a recorrência com que alguns aspectos foram citados, esta sim emprestaria à análise uma importância. Por isso voltamos nosso foco para este critério: o da recorrência. Assim, organizamos todos os dados a partir de dois ordenamentos: (a) por curso (reunindo os dados de cada grupo separadamente); e (b) geral (integrando os dados dos dois grupos). Desse modo,

podemos perceber os contrastes dos fatores citados pelos grupos distintamente e a convergência desses fatores de forma ampliada.

Os dados foram bastante elucidativos por trazerem aspectos que não apareceram nas análises anteriores e quanto à recorrência com que aparecem nas citações dos respondentes. No primeiro conjunto de dados, referente ao Grupo A, foram apontados 13 aspectos pelos sujeitos do estudo os quais agrupamos em seis fatores temáticos⁵⁶. Já referente ao Grupo B, foram 18 aspectos, agrupados também em seis fatores temáticos. É interessante destacar que, dos 31 fatores temáticos citados pelos dois grupos somados, os cinco fatores mais recorrentes praticamente se repetem nos dois grupos, havendo apenas uma diferença quanto à ordem em que aparecem. Assim, cinco os fatores temáticos mais recorrentes nos dois grupos são:

- i) Questões político-pedagógicas institucionais;
- ii) Exiguidade temporal;
- iii) Necessidade de formação continuada;
- iv) Déficit de profissionais e materiais;
- v) Desinteresse pela temática.

Em seguida, o sexto fator que aparece em cada grupo (distintamente) são:

- vi) Questões de metodologia (aparece apenas no Grupo A);
- vi) Preconceito (aparece apenas no Grupo B).

No grupo A, os aspectos mais citados (necessariamente nesta ordem) apontam para os fatores:

- i) Exiguidade temporal;
- ii) Questões político-pedagógicas institucionais;
- iii) Necessidade de formação continuada.

⁵⁶ Utilizamos o termo *fatores temáticos* para nomearmos as palavras-chave elencadas pelos respondentes unicamente nesta questão, como forma de diferenciar essas palavras das *unidades de significação* que compõem a categorização no método que utilizamos. Portanto, o termo *fatores temáticos* é utilizado aqui apenas para que não se gere confusão ao leitor.

Já no grupo B, os fatores são:

- i) Questões político-pedagógicas institucionais;
- ii) Necessidade de formação continuada;
- ii) Exiguidade temporal.

A primeira inferência que fazemos sobre esses dados, leva-nos a perceber uma prevalência de fatores (ou dimensões) políticos-pedagógicos. Neste caso, o “pedagógico” não está diretamente relacionado à prática educacional em si, mas surge como qualificador da política educacional. Com efeito, há nesses três fatores temáticos interpenetrações das dimensões de cultura e de práticas, considerado os fatores *Necessidade de formação continuada* e *Exiguidade temporal*, mas é evidente a prevalência de fatores ligados à dimensão política nos dados dos grupos A e B. Se tomarmos, então, os fatores no seu todo, teremos, dos cinco fatores citados, quatro ligados à dimensão política. Esta dimensão, portanto, parece ser o ponto de intersecção entre os dois cursos. Ou seja, é onde o fator “instituição” (as macropolíticas) tem forte procedência sobre as ações locais dos *campi* (micropolíticas).

Importa observar que, quando falamos sobre interpenetrações das dimensões, referimo-nos a alguns aspectos que levam fatores como *necessidade de formação continuada* e *exiguidade temporal* a estarem em dimensões diferentes, dependendo de como estes são experienciados. Sabemos, por exemplo, que a formação continuada é inerente à profissão docente, portanto, cabendo ao professor zelar por sua própria qualificação e requalificação, percebendo o momento de rever suas práticas e conhecimentos. Este é, assim, um aspecto da prática profissional. No entanto, a responsabilidade do gestor sobre esta requalificação é ainda maior. Primeiro, por depender das qualificações do professor, e segundo, por poder possibilitar ao docente as condições para que este possa atualizar a sua formação, marcadamente por meio de políticas de incentivo à formação continuada (e não a “formação em trabalhando”, trabalhando). Portanto, para isto, são necessárias políticas que, além de incentivar o docente, possibilitem flexibilizações de carga horária, custeamento da formação, incentivo remunerativo etc.

Já a *exiguidade temporal* parece ser outro ponto de tensão presente nos institutos federais atualmente, a partir da visão dos respondentes. Quanto ao tempo, sabemos que o professor tem designado parte da sua carga horária para planejamentos e outras ações em prol da Instituição. Porém, também sabemos que há professores cujas práticas de planejamento

são negligenciadas por uma cultura do “não planejar”, da improvisação, do “depois eu faço”. Desse modo, o aspecto da otimização do tempo é uma responsabilidade docente. Entretanto, sabemos também haverem demandas que o Instituto traz ao docente para além do lecionar e do planejar. Assim, é preciso considerar as inúmeras tarefas “à mais” que o professor acaba tendo que incluir em sua carga horária de trabalho, como participações em comissões, bancas, grupos de trabalho etc, sem contar as tarefas vinculadas ao tripé ensino, pesquisa e extensão, princípio fundante dos IFs. É neste ínterim que a questão da carga horária assume sua dimensão política.

A partir desses vieses, temos um ciclo claro de tensão que possivelmente gera barreiras na busca por um ambiente inclusivo: a necessidade da formação continuada requer tempo. Porém, o tempo disponível do professor não o permite lançar-se a formação continuada. Assim, a questão político-pedagógica institucional surge como sendo um ponto de tensão no equilíbrio das ações de inclusão da comunidade escolar. E são essas tensões que acabam por levar os sujeitos da educação a resignificarem no contexto da prática as políticas existentes e/ou as inexistentes, posto que na vacância de regras, as relações de poder não fixadas acabam por desterritorializar os sentidos que se pretendiam [pelas políticas], sendo resignificadas em novos discursos e textos da micropolítica, ou seja, pelos sujeitos locais (LOPES & MACEDO, 2011). Assim, os sujeitos acabam por criar suas próprias estratégias para a solução de problemas a partir de suas histórias, experiências, valores e propósitos (*ibidem*).

Quando os respondentes apontam que estes espaços de formação sofrem com “A falta de uma política institucional” (R9), a “Falta de uma política geral do instituto que seja posta claramente aos professores de licenciatura” (R16); a “Carência de discussão em colegiado” (R19); A “Falta de disposição ao diálogo” (R11); e “A instituição assumir seu papel de educadora” (R13), desse modo, acreditamos que a recontextualização das políticas que chegam ou que já estão em curso na escola, será ainda mais potencializada diante dessas faltas e ausências. Somadas estas, ainda, a fatores materiais, como “Escassez de material” (R14); “Ausência de espaços físicos apropriados” (R16); “Ausência de acervo bibliográfico específico” (R16); “Ausência de material didático” (R16); “*Deficit* de docente especializado” (R10), como citados pelos sujeitos do estudo, inferimos haver descompasso entre o discurso de inclusão em voga nos textos governamentais e a arena de atuação dos professores nos espaços de formação, por exemplo.

Por conseguinte, em se tratando de instituição educacional, cujo espaço deveria ser ambientado para a inclusão, estas políticas ou “não políticas” (o que dá no mesmo, pois não fazer política é ser político) geram barreiras à construção de ambientes desta natureza. Surgem, com isto, duas questões a partir dessa realidade. Por que um ente público (a escola) que deve ter natureza includente, pois assim determina a Constituição Federal brasileira, não o tem de fato? Por que há discursos governamentais conclamando à inclusão, mas não há estrutura material suficiente para o desenvolvimento de ações que objetivem esses discursos? Por que há descompasso entre a necessária formação docente continuada e a exiguidade do tempo para que se passe por esta formação?

Ao contrário do que possa parecer, a autonomia que parece haver quando o sujeito em sua arena de atuação significa à sua maneira e age a partir dela é falsa. Em nosso ver, não há autonomia real fora da democracia. E neste caso, em especial, entendemos democracia como a realização de ações (no caso do professor) circunscritas ao conjunto de políticas instituídas, desde que essas políticas sejam elaboradas a partir de discussões ampliadas com esses sujeitos. De outro modo, sem participação dos sujeitos inseridos no espaço de formação, não pode haver ambiente de inclusão, fomentando-se a queda de braço entre aqueles que criam as políticas educacionais e aqueles a “descaracterizam” para adaptá-las à sua realidade, já que não pode contar com as políticas como elas são concebidas. Ou, como adverte Michels (2006, p. 420), a política pública, que deveria dar apoio e sustento ao processo de inclusão, torna-se ideológica e mascara a realidade exclusiva e dominadora, pois apenas ergue a bandeira da inclusão, mas não a provém maciçamente de aparatos e recursos suficientes para que de fato esta aconteça.

Diante dessa breve reflexão, podemos apontar, a partir das citações feitas pelos respondentes nesta Questão, que há um descompasso entre as condições materiais existentes nos espaços de formação e as políticas que deveriam garantir um ambiente propício ao trabalho pedagógico. Marcadamente, esse descompasso pode ser caracterizado, a partir dos dados, por questões politico-pedagógicas institucionais, como a falta de diálogo e de uma política geral do Instituto que seja posta claramente aos professores de licenciatura, a falta de tempo para realizar ações para além de planejar e ensinar, a formação continuada do professor-formador, o *déficit* de profissionais e de materiais, o desinteresse pela temática dentre outros.

6.2 Análise do *corpus* documental

Para realizar a análise documental, tomamos como documentos centrais os projetos político-pedagógico de curso (PPC) das licenciaturas em Matemática e em Letras-Português. Os dois PPCs foram escolhidos para que pudéssemos identificar aproximações e distanciamentos entre os discursos presentes em seus textos e os discursos presentes nos dados dos questionários aplicados junto aos professores-formadores. Assim, esses discursos e suas análises iniciais serão cruzados em momento ulterior, na triangulação dos dados. Com esta dinâmica, acreditamos ser possível compreender como as questões da inclusão/exclusão e da diversidade em educação permeiam os discursos textuais e o contexto da prática nos *loci* de formação inicial de professores dos dois *campi* e o que dizem dessa formação.

Outros documentos compõem o *corpus* documental com o objetivo de apoiarem nossas compreensões sobre as leituras e análises dos PPCs. O *corpus* é composto de onze textos, e a análise de seus dados foi delineada de modo a responder ao seguinte objetivo específico:

- a) Mapear e analisar *corpus* documental que concebe e/ou organiza a oferta de licenciaturas nos Institutos Federais, buscando identificar em seus textos como preveem e tratam as questões relacionadas à temática da inclusão/exclusão e da diversidade, em suas dimensões culturais, políticas e de práticas, como dimensões elementares à formação inicial de professores.

Para responder a este objetivo específico partindo de um conjunto de documentos, organizamos a etapa de análise do *corpus* em três momentos: (i) mapeamento do *corpus*; (ii) indicação dos objetivos de análise das variáveis temáticas; e (iii) análise dos documentos.

(i) mapeamento do *corpus*

O *corpus* documental é composto a partir de documentos externos e internos. Os documentos externos são considerados aqueles produzidos em nível nacional; são os documentos coletivos, comuns para todos os Institutos componentes da Rede Federal de Educação Técnica e Tecnológica. Já os documentos internos são os documentos únicos, isto é, aqueles produzidos no contexto interno pela Reitoria ou intra *campus*. Foram selecionados cinco documentos externos e seis internos (Quadro 5).

Quadro 5 - Tipificação do *corpus* documental.

Tipo	Código	Descrição
Documentos externos	D1	Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008 – Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências.
	D2	Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de Fevereiro de 2002 - Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.
	D3	Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - Institui as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
	D4	Lei nº 13.005, de 25 de Junho de 2014 - Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências.
	D5	Texto: Contribuições para o processo de construção dos cursos de licenciatura dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Brasil, 2010.
Documentos internos	D6	Estatuto do IFES.
	D7	Termo de Acordo de Metas e Compromisso (TAM).
	D8	Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) IFES 2009-2013.
	D9	Plano Político-pedagógico Institucional (PPI) IFES 2009-2013.
	D10	Projetos Político-pedagógico de Curso (PPC) – Curso de Licenciatura em Matemática - IFES.
	D11	Projetos Político-pedagógico de Curso (PPC) – Curso de Licenciatura em Letras-Português - IFES.

(ii) Indicação dos objetivos de análise das variáveis temáticas

As questões e os objetivos de análise dos documentos partiram basicamente das mesmas concepções que adotamos para a constituição do Questionário de Pesquisa, excetuando as variáveis de caracterização e algumas variáveis de cunho perceptivo do professor-formador que somente caberiam por meio de um instrumento de inquérito (tipo questionário, entrevista etc). Assim, para a investigação documental, indicamos *a priori* quatro questões e objetivos de análise (Quadro 6).

Quadro 6 - Questões e objetivos de análise do *corpus* documental.

Questões da análise documental (codificação)	Objetivos de análise
QD-1	Identificar como os PPCs concebem de forma conceitual a inclusão em educação e a diversidade;
QD-2	Identificar como os PPCs compreendem inclusão em educação a partir do preceito constitucional que a toma como direito;
QD-3	Identificar como os PPCs preveem a participação docente e discente nas decisões político-pedagógicas do curso;
QD-4	Identificar como os PPCs concebem a formação do licenciando para uma abordagem educacional inclusiva e diversa.

(iii) Análise dos documentos

Durante o processo de análise, optamos por modificar o conjunto de documentos que havíamos proposto inicialmente. Esta estratégia buscou centralizar-se nos dois Projetos Político-pedagógicos de Curso (PPC), da Licenciatura em Matemática, *campus* Cachoeiro de Itapemirim, e da Licenciatura em Letras-Português, *campus* Vitória, focando nos elementos mais diretamente ligados aos nossos objetivos, isto é, procurando não desviar a atenção para documentos que já sabíamos trazerem princípios acerca da inclusão e da diversidade que já são, em alguma medida, de conhecimento do leitor envolvido com a educação, como a Constituição Federal (1988), a LDBen (1996) e a Lei nº 11.892/2008 (que criou os Institutos Federais). Este critério também vale para o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e o Plano Político-pedagógico Institucional (PPI) do IFES, vigentes entre 2009 a 2013, que na prática já estão refletidos na base textual dos PPCs.

Desse modo, direcionamos os nossos olhares para esses Planos de Curso por ainda serem pouco analisados e de conhecimento restrito do leitor. Outro intuito, com esta mudança de critério é poder realizar uma intertextualidade mais fluida, fazendo dialogar os textos à medida que os vamos analisando e compreendendo. Contudo, no decorrer na análise, não deixamos de recorrer aos demais documentos, buscando complementar nossa leitura, percepções e inferências sobre estes.

A priori, mantivemos as três categorias (ou dimensões) propostas para o estudo: culturas, políticas e práticas, e a partir delas elencamos quatro objetivos de análise documental. A partir desses objetivos, definimos quatro subcategorias (ou unidades de contextos), e com base nessas unidades, buscamos identificar por recorrência palavras-chave que apontassem para as dimensões de culturas, políticas e práticas sempre em relação com a temática inclusão/exclusão e diversidade em educação. Portanto, essas palavras-chave não foram definidas *a priori*, surgindo ao longo das leituras flutuantes dos Planos de Curso. Assim, após essas leituras, identificamos 15 palavras-chave relacionadas que se repetiram num total de 262 vezes ao longo dos dois textos (Tabela 23). A partir dessa categorização, a análise que empreendemos toma como referência as unidades de contexto.

Tabela 23 - Categorização do *corpus* documental.

Categorias	Subcategorias (Unidades de contexto)	Unidades de Registro	MATEMÁTICA	LETRAS	Tot. %
			Quant.	Quant.	
Culturas	a) Concepção conceitual da inclusão em educação e da diversidade. (QD-1)	Cultura	9	19	18,18
		Ética	2	9	7,14
		Acolhimento	0	1	0,65
Políticas	b) Compreensão da inclusão em educação enquanto direito. (QD-2)	Participação	9	27	23,38
		Democracia	3	5	5,19
		Cidadania	5	1	3,90
	c) Participação docente e discente nas decisões político-pedagógicas. (QD-3)	Cidadão	0	2	1,30
		Inclusão	1	1	1,30
		Exclusão	0	0	0,00
Práticas	d) Formação do licenciando para uma abordagem educacional inclusiva e diversa. (QD-4)	Formação	20	18	24,68
		Diversidade	2	6	5,19
		Diferença	2	5	4,55
		Necessidades especiais	1	3	2,60
		Deficiência	1	0	0,65
		Dificuldade de aprendizagem	1	1	1,30

a) Concepção conceitual da inclusão em educação e da diversidade (QD-1)

As leituras realizadas dos dois Planos de Curso mostraram não haver uma definição específica e direcionada do que esses textos concebem como *educação inclusiva*. Interessante notar que, nos dois PPCs, o termo *inclusão* é citado apenas uma vez em cada texto, e o termo *exclusão* sequer é citado. No PPC da Matemática, o termo *diversidade* é citado duas vezes, enquanto no PPC da licenciatura em Letras-Português aparece em seis citações no corpo do texto (excetuando-se as ementas de componentes curriculares). Destaque-se que, quando recorremos ao PDI e ao PPI que servem de base aos PPCs, também não encontramos uma definição de inclusão em educação ou mesmo de inclusão, ideias estas que parecem estar sempre associadas nos discursos dos textos em função de uma ação processual (ideia de algo em curso) ou de um fim, mas nunca a partir da sua natureza, do seu *a priori*, isto é, de um “definir-se” para que o leitor possa identificar de que inclusão se fala.

Essa postura do “planejador” acaba por trazer para o texto um conceito de inclusão abrangente, que abarca todo um produto dos diversos tipos de vulnerabilidade⁵⁷ que possam

⁵⁷ Para Rogers & Ballantyne (*op. cit.*), a vulnerabilidade pode ser amplamente definida como as situações de risco que indivíduos estão de serem prejudicados devido a uma menor capacidade de protegerem seus interesses básicos.

afetar o acesso e a permanência na educação. Como bem definido por Rogers & Ballantyne (2008, p. 23), um conceito “guarda-chuva”, que abriga diferentes formas de exclusões (ou vulnerabilidades humanas), desde o abandono intelectual (na relação pais-filhos) até o fenômeno-conceito das “necessidades especiais”, este também um fenômeno guarda-chuva que, por definição, nada define, justamente para que nele caibam todos os tipos de definições possíveis. Neste ínterim, uma questão é suscitada diante desta indefinição conceitual. De que forma podem-se delinear políticas de ação sobre determinado fenômeno a partir de conceitos imprecisos ou inexistentes do que significa este fenômeno?

Em prosseguimento à análise, no próprio PDI e no PPI, além das suas composições meio e fim, o termo inclusão é constantemente utilizado compondo expressões como “inclusão social”, “inclusão de pessoas com necessidades educacionais”, “políticas públicas de inclusão”, “capacitação inclusiva” e “avaliação inclusiva”. Portanto, é possível inferir que, nestes documentos, *inclusão em educação* assumiria um conceito multidimensional, isto é, não se trata de inclusão, mas de inclusões, estando presente em diferentes ações e contextos. A partir desta constatação, buscamos no PDI alguns indicativos que possam delinear o que os PPCs adotariam como inclusão. O primeiro indicativo para compor o conceito, e o mais amplo, defende que

A inclusão escolar implica a inserção de todos, sem distinção. A educação inclusiva é, antes de tudo, uma questão de direitos humanos, pois prevê que não se pode segregar nenhuma pessoa como consequência de sua deficiência, dificuldade de aprendizagem, gênero ou etnia, por suas condições emocionais, socioeconômicas, éticas, físicas, linguísticas e sensoriais. (PDI, p. 133)

Este trecho em destaque denota a inclusão como um preceito abrangente, corroborando os princípios da CF de uma “educação como direito de todos” (Art. 6º) e da LDB, de um ensino a ser ministrado com base na “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (Art. 3º, inciso I) – estes preceitos são complementados pelos artigos 205 e 206 da CF, e pelos artigos 12 e 13 da LDBen.

Trata-se, portanto, de um preceito-ação (como citado no PPC em destaque) a ser objetivado no contexto da prática por meio da formação de professores, como previsto na Resolução CNE/CP Nº 1, de 18 de Fevereiro de 2002 – esta Resolução institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior de licenciatura plena. Para tanto, orienta a Resolução, a organização

curricular de cada instituição observará, além de outras formas de orientação inerentes à formação para a atividade docente, o preparo para “[...] o acolhimento e o trato da diversidade” (Art. 2º, inciso II). Desse modo, o PDI filia-se a uma concepção de inclusão ampliada, a partir do atendimento a sujeitos diversos.

Apesar da aproximação que o discurso presente no PDI guarda com concepções progressistas de inclusão, por exemplo, como o adotado na Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), ele vai de encontro a outro, também presente no PPC, e que merece ser refletido:

Desse modo, **a proposta da educação inclusiva considera um currículo único para todos os discentes** e uma ação pedagógica voltada para a igualdade de oportunidades, **no sentido de a instituição educacional oferecer a cada educando aquilo de que ele necessita**, disponibilizando, para isso, os recursos e as estratégias de ensino necessárias. (p. 137, grifo nosso)

Quanto à “instituição oferecer a cada educando aquilo de que ele necessita”, esta ação está em sintonia com o que Santos (2013, p. 14) define como igualdade democrática de direitos à inclusão educacional. No entanto, quanto à proposta da educação inclusiva considerar “um currículo único para todos os discentes”, trata-se de uma afirmação preocupante. É preciso não perder de vista, como alerta Santos (*idem*, p. 15), que “[...] a inclusão é considerada como um processo, um aporte teórico e prático, a partir do qual uma série de relações precisam ser resignificadas para que se chegue a um objetivo maior”: a igualdade democrática. O que essa autora busca nos dizer é que igualdade não é homogeneidade, ou seja, igualdade em educação não significa igualdade de atendimento. Cada atenção deve ser individualizada, considerando as particularidades de cada sujeito. Portanto, visões que tomem a inclusão a partir de um conceito de igualdade, do tipo “a todos, tudo igual”, afasta-se de uma concepção da inclusão como processo, colocando-a na esfera de uma dimensão estruturada e estruturante.

Em síntese, o primeiro indicativo para compor um entendimento da inclusão aponta para um acolhimento da diversidade e das diferenças, tomando um sentido social de inclusão. Este social, *per se*, empresta à inclusão um aspecto de abrangência. Portanto, é possível inferir que, para efeito de concepção a partir dos PPCs em análise, *inclusão em educação* assumiria um conceito multidimensional, presente em diferentes ações e contextos. O segundo indicativo que dizíamos é a citação sobre “capacitação inclusiva”

docente. O PDI faz duas referências à formação continuada dos professores voltada para abordagens inclusivas de educação. Esses destaques referem-se tanto à formação para o atendimento a pessoas com necessidades educacionais especiais como a uma atenção mais ampliada da educação inclusiva. Assim,

O Ifes, por meio de programas específicos, viabilizará política de capacitação inclusiva permanente para docentes e técnicos administrativos em educação [...] bem como desenvolvimento de atividades de extensão e pesquisa. (PDI, p. 87)

[...] [e] implementar a capacitação permanente (formação continuada) sobre educação inclusiva, preparando os docentes e demais servidores para o atendimento especializado a essa demanda; (*idem*, p. 137)

Estas duas citações integram a descrição do Programa de Acessibilidade do IFES, que visa promover a inclusão garantindo as condições para o acesso e a permanência de pessoas com necessidades educacionais especiais (PNEE) em seus cursos. Apesar de se referirem diretamente à PNEE, os objetivos do Programa também citam a formação para uma educação inclusiva (em nossa concepção, uma expressão mais ampliada de inclusão), deixando dúvidas sobre a extensão do programa: se se trata apenas de indivíduos com deficiência ou se abraça todos os indivíduos. Portanto, é possível que o “planejador” defina a todos os indivíduos em situação de inclusão como pessoas com necessidades educacionais especiais, afastando-se assim de um conceito progressista de inclusão.

O terceiro e último indicativo nos é dado pela citação sobre “avaliação inclusiva”. É interessante notar a abrangência que o Plano de Desenvolvimento Institucional busca dar à questão da inclusão, prevendo até mesmo que os processos avaliativos devam ser inclusivos, o que vem corroborar sua política referenciada num paradigma inclusivo de educação (como preceito ampliado) – isto, ao menos no plano do discurso documental. Portanto, a avaliação é entendida nesse documento:

[...] como parte integrante do processo ensino-aprendizagem, apresenta caráter formativo, sendo concebida como diagnóstica, contínua, inclusiva e processual, com priorização dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos, visando ao aprofundamento dos conhecimentos e ao desenvolvimento de competências, habilidades e atitudes. (*idem*, p.100)

Trata-se, desse modo, de uma avaliação que deve partir, por sua vez, de um ensino que possibilite ao discente “[...] produzir, criar, superar a mera reprodução, uma vez pretendida a

formação de um sujeito apto para intervir na sociedade de forma criativa, reflexiva e transformadora”, priorizando “[...] aspectos qualitativos sobre os quantitativos” (*ibidem*).

Em síntese, na busca por delinear uma concepção possível de *educação inclusiva* a partir deste documento, poderíamos em linhas gerais apontar para uma educação sistêmica⁵⁸, social, em atenção à diversidade, a partir de métodos de ensino-aprendizagem personalizados a cada diferença e métodos de avaliação que partem do desenvolvimento humano e não de suas limitações. Portanto, trata-se da educação como um processo ao mesmo tempo dialético e complexo.

Quando passamos especificamente para a análise do PPC da licenciatura em Letras-Português, também constatamos não haver definição para *educação inclusiva*. O próprio termo *inclusão* é citado apenas uma vez em seu texto, porém, não atendendo ao sentido que buscamos para esta análise, e o termo *exclusão*, ao seu tempo, não é referenciado. Por isto, buscamos também delinear uma compreensão do que os discursos presentes neste documento conceberiam como processos ou ações que remetam à inclusão em educação.

O primeiro indicativo pode ser destacado dos princípios adotados para o curso, norteados por valores relacionados a aspectos profissionais e éticos do licenciando. Esses valores seriam os compromissos com a igualdade e com a ética. Pelo compromisso com a igualdade, acredita o documento ser possível romper com o círculo vicioso da desigualdade social por meio da apropriação, por todas as pessoas, das informações e dos avanços da ciência. Esse processo, supomos, se daria por meio da educação. Já o compromisso com a ética, dimensão que o texto defende que se some aos aspectos técnicos, relaciona-se com o estrito exercício do magistério, vinculando-se ao estabelecimento de relações humanas baseadas no respeito ao próximo e a si mesmo (ao licenciando).

Esses princípios, antropológicos e filosóficos, são retomados por diversas vezes ao longo do PPC, delineando uma oferta educativa pela qual o licenciando desenvolva suas ações a partir de dimensões humanas éticas. Tem-se até aqui, portanto, a preocupação com uma formação, como nos dirá Nóvoa (1991, p. 25), com foco no desenvolvimento pessoal daquele ao qual se

⁵⁸ Entendemos por sistêmico uma forma de abordagem da realidade em contraposição a um pensamento "reducionista" e "mecanicista". O pensamento sistêmico não nega a racionalidade científica, mas acredita que ela não oferece parâmetros suficientes para o desenvolvimento humano, devendo ser desenvolvida conjuntamente com a subjetividade. Por definição, aliás, o pensamento sistêmico inclui a interdisciplinaridade (VASCONCELLOS, 2003).

busca formar, ou seja, de um "professor total", passando da dimensão do "formar" para a dimensão do "formar-se", na qual "[...] a formação não se constrói por acumulação (de cursos, conhecimentos ou técnicas), mas sim por meio das práticas e de reconstrução permanente de uma identidade pessoal". Inferimos, de pronto, que para a formação de um professor total, torna-se fundamental, como ponto de partida, que o professor-formador atue a partir desses mesmos aspectos objetivos e subjetivos enquanto profissional docente. Essa filiação, portanto, visa articular aspectos pessoal e profissional da formação, juntando de um lado a pessoa (o professor total), e de outro, necessariamente, a comunidade do *loci* de formação na qual o sujeito se faz aprendente coletivamente.

No segundo indicativo levantado, vemos que o PPC da Letras reconhece (citando a Lei nº 9.394/06, em seu Art. 35) que, para além da formação de professores a partir de um acumulado de conhecimentos adquiridos, deva se dar a mesma importância

[...] às finalidades referentes ao desenvolvimento cultural, pessoal; ao aprender contínuo, à postura ética e à flexibilidade nas relações e no viver com a diversidade. (PPC Letras, p. 11).

[Assim, cabe ao curso contribuir para a construção dessas habilidades,] [...] para que o profissional de licenciatura em Letras-Português tenha condições de assumir o papel de agente transformador da sociedade e seja capaz de provocar mudanças por meio de novos valores na sua práxis. (PPC Letras, p. 18).

Estes aspectos também se relacionam à filiação do desenvolvimento pessoal do futuro professor, adotado por Nóvoa (*idem*, p. 102) como uma *perspectiva crítico-reflexiva* "[...] que viabilize um pensar e um agir autônomos, integrados ao processo de reorganização do sistema escolar; construção de uma identidade pessoal que também seja uma identidade profissional". Tem-se, portanto, um sujeito dual, na qual a composição de uma identidade implica a (re)composição da outra. Desse modo, o PPC concebe-se uma definição integral e holística da formação docente, cujo currículo pleno deve contemplar questões relativas à educação das relações étnico-raciais e a educação em direitos humanos, ainda, contemplando diretrizes como o acolhimento e o trato da diversidade. A (valorização da) diversidade, alias, é um termo recorrente neste documento, assumida sempre em relação de interdependência com termos como emancipação, dignidade, igualdade, laicidade e democracia.

Assim, um delineamento de *inclusão* a partir do PPC da Letras, mostra-nos uma educação preocupada, antes, com a formação humana ética do licenciando, onde estão inseridos o

respeito ao fazer docente em si e ao Outro, como compromisso com a igualdade e pelo qual o atendimento à diversidade torna-se consequência dessa postura, acreditando-se, a partir desse viés, num atendimento progressista da diversidade e das diferenças. Enquanto que, no PPC da Matemática, a diversidade compõe a forma de olhar e ver do futuro professor em seu papel social de educador capaz de inserir-se em diversas realidades com sensibilidade para interpretar as ações dos educandos.

b) Compreensão da inclusão em educação enquanto direito (QD-2)

Esta unidade de contexto foi extraída dos Planos de Curso com o intuito de identificar como *inclusão em educação* é compreendida nos dois PPCs a partir do preceito constitucional que a toma como direito social. Ao analisarmos o PPC do curso de Matemática, observamos que neste documento é adotada uma educação centrada a partir de duas dimensões: a dimensão humana e a dimensão sociopolítica. Quanto à dimensão humana, esta se delinea

[...] como horizonte à formação integral, mirando os interesses humanos como eixos básicos de um currículo destinado à formação de profissionais educadores matemáticos. [...] Nesse sentido, e concordando que a construção do currículo é um ato de comprometimento e social, este curso tem como fundamento ontológico a constituição do homem enquanto ser que se humaniza por meio da educação. (*idem*, p. 3)

Necessariamente, esta visão ativa a dimensão sociopolítica como fator garantidor da educação enquanto dimensão humanizadora, com isso, devendo ser fator de garantia do acesso e da permanência na escola. Entretanto, neste documento, essa garantia não é explicitada, mas mesmo em detrimento desta lacuna a síntese dessas duas dimensões se liga à dimensão da cidadania e da emancipação.

É interessante notar que nesse PPC, a cidadania não é tomada como um fim, mas como dimensão processual, isto é, esforça-se o “planejador” para garantir os princípios do direito ao exercício da cidadania. Aí parece residir o aspecto processual da cidadania, como algo em constante exercício. Portanto, se se adota uma educação inclusiva a partir desse viés, tem-se uma educação também processual, como defendido por Santos (2010, p. 6), ao afirmar que a inclusão requer um trabalho de conscientização, reflexão, diálogo, processos de formação e ressignificações constantes, considerando que nenhum espaço ou ambiente é inclusivo permanentemente e estavelmente.

Isto porque inclusão não é um estado final ao qual se chegar, mas sim um movimento contínuo de luta, cuja continuidade é proporcional à continuidade de exclusões que marcam as sociedades atuais. Por isto mesmo, toda escola é, ao mesmo tempo, inclusiva e excludente, daí a importância de seus esforços em direção cada vez mais à inclusão, garantida pelo aumento da participação (no sentido decisório do termo) e do sentimento de pertencimento dos atores da escola nas decisões de seu cotidiano e de suas próprias práticas. (*ibidem*)

Desse modo, para esta autora, esses são processos infinitos e, como tal, não há um ponto de chegada. Assim, não há instituição educacional totalmente inclusiva ou totalmente excludente.

Quando passamos à análise do PPC da Letras, vemos que esse documento também adota as dimensões humanas e sociopolíticas como definidoras do direito à educação – apesar de focar, de forma mais recorrente, a questões humanas. A dimensão humana, materializada pela adoção dos direitos humanos no discurso textual, é incorporada até mesmo no currículo do curso, delineando

[...] práticas educativas fundadas nos Direitos Humanos e em seus processos de formação, proteção defesa e aplicação na vida cotidiana e cidadã de sujeitos de direitos e de responsabilidades individuais e coletivas. (PPC Letras, p. 34)

Portanto, a dimensão humana como fundante do direito social é concebida pelos dois PPCs e concebida como prevista na Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012, que visa à promoção da educação para fins de transformação social, fundamentada em princípios de emancipação do sujeito. Já a dimensão sociopolítica complementa a educação como direito, marcadamente, com base no Art. 3º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que prevê um ensino “[...] ministrado com base na igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola” (LDBen, 1996). Aqui, toma-se também a assistência estudantil como direito, ou melhor, como “[...] espaço prático de cidadania e de dignidade humana, buscando ações transformadoras no desenvolvimento do trabalho social” (*idem*). Assim, nesse ínterim, também as duas dimensões são sintetizadas na dimensão da cidadania, apesar de, no PPC da Letras, a cidadania não aparecer como um processo, mas como algo a se atingir.

É interessante notar que a cidadania é tomada em alguns textos legais como síntese na qual estariam contidas questões como a inclusão, como a Lei nº 11.892/2008, que institui os IFs. Este documento, *per se*, não apresenta em seu texto referências diretas à inclusão/exclusão ou à diversidade por meio de termos ou expressões ligadas ao direito à educação. Entretanto, expressa em dois incisos a questão da cidadania:

[...] ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, **formando e qualificando cidadãos**, com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional; (inciso I, do Art. 6º, grifo nosso)

[...] estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e **à emancipação do cidadão** na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional; (inciso V, do Art. 7º, grifo nosso)

Observe-se neste texto legal não haver termos ou expressões claras diretas à inclusão/exclusão ou à diversidade – é importante não perder de vista que a Lei nº 11.892 é uma carta de criação institucional e que define finalidades e características (seção II) e objetivos (seção III) dessa nova instituição. Ademais, ao analisarmos os incisos acima citados, a questão da cidadania está sempre relacionada ao desenvolvimento socioeconômico, como se a inclusão dependesse apenas do trabalho e da renda do indivíduo. Assim, suscitamos mais um questionamento. Por meio de que fatores deve se dar a emancipação tão propalada neste documento? Deveríamos falar de emancipações (e não de emancipação), e uma delas seria a econômico-social? Esta lei, no entanto, abre-se à citação de alguns fenômenos relacionados à inclusão – fenômenos que acabam ficando deslocados/isolados dentro desse documento por não fazerem nenhuma citação a outros tipos de inclusão:

[...] ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e **para o público da educação de jovens e adultos**; (inciso I, do Art. 7º, grifo nosso)

[...] ministrar cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, objetivando a capacitação; (inciso II, do Art. 7º)

Nossa crítica acerca da ausência da dimensão inclusão/exclusão na Lei nº 11.892 se deve ao fato desta estar acima dos PPC e de servir de referência a estes Planos. Como entende Bucci (2006, p. 255), uma política pública pode ser instituída por lei, decreto, emenda constitucional, ato administrativo, planos ou por programas, não havendo um padrão jurídico para a sua exteriorização. Porém, essa falta de padrão, segundo este autor, causa anseio na sociedade, visto que se torna mais complexo perceber a vinculatividade de tais políticas, ou seja, de identificar na exteriorização de suas propostas os objetivos estabelecidos pela política, os instrumentos de sua realização e condições de implementação.

Hoje, o desafio da atuação estatal, num Estado como o brasileiro, é exatamente o da coordenação para a execução das políticas, pois o que se tem verificado é que há uma profusão de leis e normas de cunho declaratório (ou meramente retórico) que não encontram eficácia, uma vez que seu 'poder coativo' se perde no espaço intraestatal entre os momentos da decisão e da execução. (*op. cit.*, p. 40)

Nosso entendimento é de que barreiras ao desenvolvimento de políticas de inclusão são iniciadas justamente na ação de exteriorização dos discursos objetivados nos textos legais, seja quando estes discursos são ausentes ou pela falta de clareza do que objetivam, seja pela incongruência do que propõem ou como propõem realizar seus objetivos. Ao chegarem aos contextos da prática, acabam sendo resignificados de pronto pelos sujeitos da educação por nada dizerem, ou por proporem objetivos fora da realidade contextual. Portanto, a nosso ver, essa exterioridade não se dá apenas na falta de clareza e ou na ausência de informações textuais, mas na incongruência do que propõem, gerando tensões entre o incluir e o não incluir, ou no dizer de Bucci (*idem*), “do anseio gerado na sociedade”.

Portanto, a garantia da inclusão em educação vista enquanto direito não passa apenas pela esfera da concepção ideológica – que por sua vez é marcadamente influenciada por correlações de forças políticas –, mas também pela forma como é concebida e objetivada na esfera do discurso textual e materializada no contexto da prática. Como defende Duarte (2004, p. 114), deveria partir de o Estado advogar os preceitos constitucionais – isto fica claro no artigo 6º da Constituição Federal –, incluindo entre seus compromissos a promoção dos direitos sociais, entre eles o da educação. Como ponto de partida, esse dever-fazer deveria se objetivar por meio de um conjunto próprio de instrumentos **que dê visibilidade e sustentação aos direitos** sociais, coletivos e individuais (grifo nosso), ou seja, passa necessariamente pela sua expressão, e como defende Bucci (*ibidem*), pela eficácia de um “poder coativo” que não se perca no espaço intraestatal entre os momentos da decisão e da execução.

De forma resumida, os dois Planos de Curso em análise remetem a conjuntos legais macro ao adotarem a educação como direito humano e sociopolítico, portanto, adentrando à esfera não da inclusão, mas da “não exclusão”, isto é, apesar de não deixarem claro o que adotam como conceito de inclusão – vimos isto no tópico anterior –, há menções suficientes para nos levar a acreditar na adoção de princípios inclusivos nos *loci* de formação (ao menos na esfera discursiva). Questões como respeito, ética, diversidade, humanidade, igualdade, emancipação etc apontam para este entendimento. Assim, inferimos que, para esses dois cursos, a questão do direito à educação passa necessariamente por um processo continuado de conquista e preservação da cidadania como sinóníma de “emancipação do cidadão”.

c) Participação docente e discente nas decisões político-pedagógicas (QD-3)

A terceira unidade de contexto que analisamos objetiva identificar como os PPCs preveem a participação de docentes e discentes nas decisões político-pedagógicas que são tomadas no curso de licenciatura em que atuam. Para a análise desta variável, partimos do suposto de que a defesa da participação em uma escola deve preocupar-se com todos os aspectos da vida acadêmica para além da participação no ensino e na aprendizagem apenas. Trata-se, portanto, de concebê-la como dimensão que perpassa vários outros aspectos, marcadamente, relacionando-se com as políticas formais e as práticas escolares, bem como as inúmeras interações diárias que ocorrem entre os seus membros por meio de relações culturais, ou seja, pelas posições relacionais.

Both & Ainscow (2012), Santos (2013), Melo (2010) e outros adotam a participação como um contraponto da exclusão. Significa dizer que não há inclusão sem participação, e se não há, a consequência é a exclusão. Não sem efeito, a participação é tomada por estes autores como dispositivo necessário à criação de ambientes inclusivos a partir do envolvimento de todos os indivíduos que compõem a comunidade de aprendizagem. Daí a importância de identificarmos como e em que medida as participações de docentes e discentes nas tomadas de decisões de seus cursos se efetivam.

Portanto, a participação pode ser um indicador do grau de inclusão de uma escola – apesar de não ser a garantia, considerando que, a nosso ver, a efetiva inclusão vai além da dimensão política, estando também e fortemente como função da relação humana ética de aceitação do Outro, o que não pode ser garantido por textos legais. Assim, buscamos nesta subcategoria (ou unidade de contexto) indicações de uma participação a partir dessa visão ampliada. Ao analisarmos de forma conjunta os dois PPCs, identificamos o termo *participação*, ao longo de suas páginas, relacionado a variados aspectos, desde a participação em atividades culturais até a participação em processos avaliativos institucionais. Em ambos, a questão da participação docente é tomada, *a priori*, a partir da reprodução da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu artigo 13, pelo qual os docentes incumbir-se-ão de:

- I) participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- II) elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

III) zelar pela aprendizagem dos alunos;

IV) estabelecer estratégias de recuperação dos alunos de menor rendimento; ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional; colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

Interessante notar que nestes PPCs, apesar de destacarem esse rol de incumbências do professor, também é ponderado que

[...] ainda que a legislação nos traga as diretrizes gerais da atuação docente, a partir dela podemos estabelecer especificidades dessa atuação, que são diversas em cada período histórico e em cada *lôcus*. (PPC Matemática, p. 12; PPC Letras, p. 21).

Com efeito, não se tratam de participações a partir do viés político decisório, mas de influências, o que, na prática, é garantido pelos mesmos fóruns e colegiados já citados anteriormente, isto é, “[...] participar das reuniões e dos trabalhos dos órgãos colegiados e/ou coordenação a que pertencer, bem como das comissões para as quais for designado” (*ibidem*, p. 13; p. 22). Este elenco de participações do docente prossegue pela esfera do planejamento, da organização, da reflexão e da avaliação das disciplinas pedagógicas. Esta esfera é tomada como complemento pelo PDI como aspecto de grande importância para a garantia da excelência na aplicabilidade dos Planos [quanto às] reais necessidades da comunidade acadêmica. Para tanto, assume como fundamental

[...] administrar desafios não apenas na mudança estrutural, mas no esforço para consolidar um modelo de gestão centrado na participação coletiva, respeitando a pluralidade das ideias e das aptidões, fortalecendo a ética nas relações com o mundo científico, social, econômico, cultural e artístico (PDI, p. 11).

Adotam, portanto, o que está previsto no próprio Plano de Desenvolvimento Institucional do IFES, de uma gestão a ser executada com foco no princípio da coletividade participativa e na diversidade de ideias, sedimentando um conceito de gestão democrática.

O Plano, que permitirá a Instituição planejar e executar o fazer acadêmico de forma democrática e aberta aos interesses da sociedade, dá prosseguimento a um processo de mudança cultural que valoriza o planejamento. (PDI IFES 2009-2013, p. 11-12)

Estes direcionamentos presentes nos textos destes PPCs, e que também estão postos no PDI, são referenciados, *a priori*, a partir das recomendações do Decreto 5.773, de 9 de maio de 2006, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de cursos superiores

de graduação no sistema federal de ensino. Assim, cada PPC traduz para a sua área de influência (no caso, os *loci* dos cursos de licenciatura em Matemática e em Letras), os princípios presentes neste decreto-diretriz. Portanto, colocam-se como instrumentos direcionadores da política institucional macro no curso, “[...] aproveitando suas potencialidades e oportunidades de ambientes acadêmico, tecnológico e científico” (PDI, *idem*, p. 11). A partir desse discurso de viés democrático, a participação docente nas questões político-pedagógicas está indicada, marcadamente, em dois momentos. No primeiro, é garantida pela própria estrutura organizacional dos cursos de graduação, ou seja, de participação nas reuniões de Coordenadoria e de Colegiado de cursos, e no Núcleo Docente Estruturante – neste caso, para os docentes escolhidos (ou eleitos) para compor este Núcleo.

No segundo momento, a participação docente é indicada pelos Planos como princípio a ser garantido por meio do envolvimento do professor nas decisões ampliadas da comunidade escolar, como as discussões de elaboração de estatutos, regulamentos, projetos e planos, de comissões; e para citar o PDI, nas ações de organização, cuja participação do professor é assumida pelos textos dos PPCs como “[...] fundamental para o reforço de uma cultura de planejamento” (PDI, p. 155), a partir da construção de cenários delineados por meio da percepção dos sujeitos (que compõem cada *campus*) das suas potencialidades e limitações. Agrega-se ainda a participação do docente, especialmente no funcionamento e na representatividade dos colegiados externos em nível de Reitoria – destaque-se a previsão de que estes fóruns devem ser avaliados quanto à sua independência e autonomia na relação com a mantenedora.

Para o discente, por sua vez, o Plano de Curso da Matemática busca garantir sua participação “ativa”, inicialmente, nos processos de aprendizagem desenvolvidos no curso, prevendo que esta participação dar-se-á por meio de processos dinâmicos e contextualizados. Segundo este PPC, o próprio curso é concebido articulado, entre outras dimensões, pela participação, subentendo-se que o aluno é tomado como um sujeito de participação neste processo de formação, onde as componentes curriculares também se “[...] constituem num lugar de participação, comunicação, produção de conhecimento e relações sociais e pessoais”. No curso de Letras, seu PPC também toma a participação discente prevendo-a nas atividades de formação.

É interessante destacar que algumas participações discentes são citadas pelo PDI numa inversão de valores, ao colocar a participação como o direito de participar dos direitos, ao

proporem-se programas de apoio ao ensino e à aprendizagem e programas de assistência social, visando estimular a manutenção da permanência do aluno e sua continuidade nos estudos. Por estes programas, o aluno contaria com

[...] oferta de bens e serviços, de modo a favorecer a frequência [...] e, conseqüentemente, sua maior e melhor participação na vida acadêmica. (PDI, p. 84)

Esses bens e serviços se dariam por meio de passagem em ônibus, auxílio para estada e alimentação, dentre outros. Com isso, tem-se o auxílio não apenas para a manutenção escolar cotidiana do aluno, mas para o seu envolvimento em eventos científicos, feiras etc. Complementar-se-ia esse conjunto de auxílios com a oferta de monitores para reforço da aprendizagem e serviços de equipe multidisciplinar de apoio psicopedagógico (pedagogia, psicologia, assistência social dentre outros). Não sem efeito, infere-se deste conjunto inicial de participações do discente, o direito de participação nos próprios direitos. Significa dizer que nesse conjunto não há novidades quanto às esferas de que o aluno já participa na escola como direito garantido.

Sobre a participação política do discente no Instituto (nenhuma delas participação decisória), esta se dá por meio dos grêmios estudantis, centros acadêmicos, na cooperativa-escola e na associação de ex-discentes. O efeito mais direto dessa participação sobre a política da escola está na composição do Conselho de Gestão, que tem por finalidade contribuir com opiniões e sugestões para a administração do *campus*, visando ao aprimoramento contínuo do processo educativo e da execução da política educacional da instituição (IFES, Resolução 63/2010). Entretanto, trata-se, o Conselho, de órgão superior de natureza consultiva e não deliberativa. Por isso, não há prejuízos em afirmar que a participação discente em esferas decisórias no IFES é praticamente inexistente.

Essa realidade do discente pode ser apontada também a partir do PPC da Letras. Quando passamos à análise desse documento, o fator participação é apontado como aspecto fundante das ações de “proatividade” com que se propõe à consecução de metas do Projeto Pedagógico do curso, pretendendo-se um

[...] processo de ensino e aprendizagem [...] desenvolvido de forma dinâmica e contextualizado, de modo que o aluno tenha uma participação ativa. (PPC Letras, p. 6).

Assim, o discurso da proatividade do curso, que se liga aos seus princípios norteadores, é assumido (dentre outros) a partir do compromisso com o desenvolvimento e com a comunidade. Com o desenvolvimento, o compromisso é direcionado sobretudo

[...] no sentido de buscar a participação em ações concretas para o desenvolvimento científico, social, ambiental e econômico por meio da educação, preparando cidadãos autônomos. [Onde] Serão desenvolvidos projetos voltados para o desenvolvimento e geração de conhecimentos relevantes, aliados à aplicação de novos métodos e técnicas de ensino. (*idem*, p. 10)

Em síntese, propõe-se um curso de licenciatura que seja orientado pela reflexão, ensino e pesquisa (não dissociados), e pelo planejamento, flexibilidade, participação e historicidade, de forma a contemplar as exigências de uma formação baseada em princípios interacionistas. A participação aqui se assume múltipla, e se afirma, sobretudo, como dimensão de *práxis* e de relação, efetivando-se no contato entre os sujeitos da educação. Assim, por meio de processos de reflexão e discussão, na busca de posturas viáveis à consecução das metas previstas no Projeto Pedagógico, o curso passaria necessariamente pela participação, ou seja, por processos de reflexão e discussão para o seu aperfeiçoamento.

Por fim, em conjunto, docente e discente tem previstas suas participações na avaliação institucional ampliada proposta pelo PDI e replicada pelos PPCs, onde se adota uma metodologia participativa, buscando trazer para o âmbito das discussões as opiniões de toda a comunidade acadêmica, segundo estes documentos, de forma aberta e cooperativa, realizando-se globalmente a cada ano. Esta avaliação é prevista por meio de uma Comissão Própria de Avaliação, composta por representantes da comunidade externa, do corpo técnico-administrativo, dos professores e dos alunos.

Ao sintetizarmos a análise desta unidade de contexto, verificamos que a participação docente, além de raramente citada nos PPCs, não parece se dar, na prática, enquanto dimensão decisória, ficando quase sempre na esfera de uma influência latente. Já a participação discente, resume-se ao direito de se garantir os próprios direitos já adquiridos.

d) Formação do licenciando para uma abordagem educacional inclusiva e diversa (QD-4)

Nesta última unidade de contexto, buscamos identificar como os Planos de Curso preveem, para os cursos de licenciatura, políticas que promovam a formação continuada do professor-

formador acerca dos temas da inclusão e da diversidade em educação. Nossas inferências acerca dos discursos presentes nos dois textos sobre esta formação, basicamente tomam como objeto os delineamentos dos cursos e dos perfis de seus egressos.

De forma geral, esses documentos defendem a construção de licenciaturas que contemplem, concomitantemente, demandas sociais, econômicas e culturais diversificadas, pelas quais a formação do professor para a educação básica e/ou profissional seja garantida a partir da construção de sólidas bases para uma formação sintonizada com a flexibilidade exigida pela sociedade contemporânea. Essa formação se daria numa perspectiva integradora, dialógica e emancipatória, comprometida com a inclusão social. Esta concepção de integralidade da formação humana, que se efetiva no diálogo e na emancipação, é adotada no PPC da Matemática como ontologia da constituição do homem enquanto ser que se humaniza por meio da educação. Portanto, o currículo, enquanto espinha dorsal da educação como sistema assume papel fundante no comprometimento social desta constituição.

Isso significa que a formação do profissional, e educador matemático, a ser formado no curso de licenciatura do Ifes, levará em conta que o saber matemático constitui um dos elementos determinantes à formação integral do ser humano, tendo em vista a construção da sua emancipação e cidadania. (PPC Matemática, p. 3-4)

Assim, concebe-se a formação de profissionais educadores matemáticos a partir da concepção de uma formação humana integrante e integradora, atravessada pelas “várias dimensões da existência”, ou seja, propõe-se um currículo que se afaste da recorrente polarização entre modernidade x pós-modernidade na ciência, para uma aproximação à concepção de sujeito curricular atravessado pelos interesses humanos. Esta é a ontologia concebida por este Plano.

Dessa forma, constitui uma prioridade a superação da dicotomia existente entre a formação pedagógica e a formação específica, bem como a superação do improdutivo debate que contrapõe a teoria à prática como polos separados, até antagônicos, no exercício profissional do professor. (*idem*, p. 4)

A partir dessa concepção, a formação do licenciando em Matemática é orientada por três aspectos epistemológicos: o currículo, o conhecimento matemático e a dimensão competências/habilidades. O aspecto curricular concebe a formação ancorada disciplinarmente na mobilização de saberes múltiplos e plurais, num entendimento de que todo o conhecimento situa-se num determinado tempo e espaço. Portanto, tem-se uma

dimensão histórica da formação pela qual a Matemática deva ser apropriada pelos indivíduos, por mediação pedagógica, enquanto produto social e cultural.

Já o conhecimento matemático, como aspecto, concebe a formação matemática como mediadora do rigor científico (portanto, à luz positivista), acreditando contribuir para uma formação voltada à racionalidade tecnológica “em sua dimensão e contexto atuais”. Por fim, o aspecto das competências e habilidades concebe o “papel da reflexão-ação do professor em sua atividade docente”, ou seja, tem-se um profissional de *práxis* que, ao relacionar teoria e prática à sua atividade docente, busca refleti-la para melhor compreendê-la.

Assim, ao citar Severino (2001), o Plano de Curso da Matemática sintetiza a concepção de currículo que espera materializar: “[...] multidisciplinar, interdisciplinar e transdisciplinar” (*idem*, p. 5), e uma formação do professor de Matemática para este século contemplada (além dos aspectos anteriores), pela competência técnica (articulação entre o real e o lógico), a competência criativa (superação do tecnicismo por meio do exercício da autonomia e da liberdade) e a competência crítico-emancipatória (apropriação do conhecimento como resultante de uma trama de relações socioculturais e ideológicas).

Portanto, a formação de professores no curso de Licenciatura em Matemática do IFES *campus* Cachoeiro de Itapemirim insere-se, em seu discurso, “[...] na teia de fios que visa à construção de uma sociedade plural, justa e democrática por meio de uma proposta de articulação entre trabalho, ciência, tecnologia e educação” (*ibidem*).

Ao voltarmos nosso olhar para os aspectos relacionados à formação inicial de professores presentes no Plano de Curso da licenciatura em Letras-Português, este aponta para um projeto pedagógico que concebe uma ontologia do indivíduo como sujeito histórico, ou seja, funda-se “[...] na visão dialética, em que sujeito e objeto atuam influenciando-se mutuamente” (PPC Letras, p. 6), pelo qual o processo de ensino e aprendizagem propõe-se dinâmico e contextual, “[...] de modo que o aluno tenha uma participação ativa” (*ibidem*). Assim, como no PPC da Matemática, o da Letras também propõe a incorporação dos saberes presentes nas diferentes áreas de conhecimento científico, humanístico e estético, “[...] com o fim de integrá-los de forma interdisciplinar, multidisciplinar e transdisciplinar à prática dos licenciados na área de ensino de língua e literatura formados pela Instituição” (*idem*, p. 9).

A incorporação desses aspectos se dará, todavia, em consonância com os princípios tomados como norteadores do curso, delineados por valores ligados aos aspectos profissionais e éticos, “[...] ajustáveis aos diversos níveis de desenvolvimento do estudante” (*ibidem*). Entre esses valores, elenca o texto, estão compromissos com a educação e com os educadores, tais como: compromisso com a ciência, com a igualdade, com o desenvolvimento; compromisso do corpo docente; compromisso com a comunidade, com a excelência profissional e com a ética. Desses compromissos, três consideramos mister par a efetivação de uma formação voltada para a atuação do futuro professor em contextos inclusivos e diversos. O primeiro que destacamos é o compromisso com a educação e com os educadores, pela qual o PPC assume a educação como mediadora da evolução e estruturação social, indo além da aprendizagem formal.

Por isso, o curso visa a formar professores que sejam: comprometidos com seu papel de educador, competentes no exercício de seus misteres, criativos e versáteis para lidar com situações diferentes, conscientes do valor do profissional da educação, hábeis na gestão do processo ensino-aprendizagem e capazes de trabalhar em equipe, numa perspectiva inter e transdisciplinar. (*ibidem*)

O segundo compromisso que destacamos é com a igualdade, para a qual a formação busca contribuir, desenvolvendo uma intelectualidade autônoma do licenciando, como aspecto que gere um docente capaz de levar conhecimento e desenvolvimento científico e tecnológico aos indivíduos. Assim, pelo discurso presente neste texto, acredita-se

[...] que o círculo vicioso da desigualdade social só será rompido quando todas as pessoas puderem usufruir das informações e dos avanços que a ciência pode proporcionar ao ser humano. (*ibidem*)

Este compromisso, em seus aspectos humanos, é complementado pelo compromisso com a ética, que deve ser adotado pelo futuro professor para transcender os aspectos meramente técnicos da educação. Técnica e ética devem estar, portanto, “[...] relacionados ao estrito exercício do magistério, [e] sejam vinculados ao estabelecimento de relações humanas baseadas no respeito ao próximo e a si mesmo” (*idem*, p. 10).

Os discursos até aqui apresentados, presentes nos PPCs dos cursos de Matemática e da Letras, personificam a figura do futuro professor como profissional multifacetado, sobre o qual recaem diversas demandas funcionais quando em atuação. Tratar-se-ia de um profissional da educação capaz de desenvolver uma atuação docente reflexiva e criativa, e

fundamentada em bases conceituais, epistemológicas e pedagógicas que possibilitem a construção da autonomia do educando. Em relação à temática da inclusão/exclusão e da diversidade, em síntese, esse conjunto de fatores (ou multifacetadas) pode ser identificado nos dois documentos em aspectos como:

- i) comprometimento com a escola pública, portanto, conseqüentemente com o princípio da inclusão;
- ii) reconhecimento de que o contexto social deve ser ponto de partida das ações educativas, tendo a cidadania como pano de fundo;
- iii) concepção do ser humano como figura central dos processos educativos a partir de suas características pessoais;
- iv) elaboração de estratégias flexíveis que possibilitem o diálogo entre campos de conhecimentos diferentes, conseqüentemente, aberto a atualizações e discussões que contemplem as diferenças;
- v) desenvolvimento de ações compartilhadas de saberes, reconhecendo-se a rede de significados advindas das mais diversas dimensões: conceitual, procedimental e atitudinal.

Portanto, esse conjunto de fatores-síntese emoldura a concepção de um profissional do ensino que tenha como principal tarefa zelar pela aprendizagem do aluno, incentivando o respeito às diversidades pessoal, social e cultural. Nesse sentido, o futuro professor, para atuar nas instituições escolares da educação básica, dever-se-ia credenciar ao exercício docente a partir de uma ampla base científica, tecnológica e humanística, desenvolvendo-se, sobretudo, a partir de dimensões críticas e emancipatórias, ou como apontado pelos dois PPCs:

[...] com formação pedagógica que o possibilite atuar de forma não ingênua e com riqueza de métodos; com visão histórica e crítica da Matemática e da Educação, possibilitando a relação de tais saberes; (PPC Matemática, p. 10)

[...] propiciar a formação de espírito crítico, a partir dos discursos científicos e das áreas de humanidades afins à linguagem; (PPC Letras, p. 18)

Esta caracterização do profissional docente descrita pelos PPCs corrobora o que preveem documentos governamentais (MEC/SETEC, 2008; 2010) que orientam a construção dos cursos de licenciatura dos IFs. Definem, por exemplo, a busca de um projeto que forme

professores para a educação básica a partir do perfil de egresso que se pretende delinear, tendo como base uma proposta integrada, ou, no nosso entender, multifacetada.

Nesse contexto, a proposta de Cursos de Licenciatura do IF's busca, baseada na transversalidade dos saberes, estabelecer uma estruturação curricular em Núcleos de Formação a partir dos conhecimentos comuns e específicos das áreas de conhecimento e das habilitações, do conhecimento pedagógico e de conhecimentos complementares. (MEC/SETEC, 2008, p. 11)

Esses núcleos são articulados através de procedimentos didático-metodológicos que oportunizam ao licenciando vivenciar situações de aprendizagem cujas transposições didáticas podem ser efetivadas quando de sua atuação profissional. Assim, tem-se por meio dos documentos-diretrizes discursos que propõem uma organização curricular e metodologias que tragam aos licenciandos um espaço ideal para a construção de saberes. Esta idealidade espacial seria potencializada pela possibilidade de, no mesmo espaço institucional,

[...] poder-se construir vínculos em diferentes níveis e modalidades de ensino; em diferentes níveis da formação profissional, assim como buscar metodologias que melhor se apliquem a cada ação, estabelecendo a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. (*ibidem*)

Com efeito, o que alude este documento é sobre o aproveitamento dos IFs enquanto institutos, ou seja, de um espaço educacional organizado de forma multinível e verticalizado, no qual se poderia possibilitar ao licenciando, ao mesmo tempo em que cursa a graduação, desenvolver as suas experiências junto aos cursos integrados de nível médio, aos cursos concomitantes, ao Proeja, ao Pronatec⁶⁰, dentre outros. No entanto, além dos PPCs não tratarem em seus textos dessa previsão, na prática, não conseguimos presenciar a construção destes vínculos.

Diante do exposto e de forma sintética, os discursos presentes nos Planos em análise defendem um processo de formação do professor que, em seus diferentes momentos, oportunize aos licenciandos vivenciarem situações de aprendizagem de maneira a construir um perfil profissional adequado à formação docente para a diversidade, portanto, que seja

⁶⁰ O Pronatec (Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego) tornou-se a principal bandeira da campanha de reeleição da presidente Dilma Rousseff. Porém, tem sido alvo de inúmeras críticas pelo alto índice de evasão que apresenta. Das 7,4 milhões de matrículas criadas, cerca de 950 mil foram abandonadas por candidatos de 2011 até junho de 2014 (fonte: Ministério da Educação, 2014). Outras críticas se dão por serem cursos de curtíssima duração (dois a três meses) e por não sofrerem monitoramento qualitativo pelo MEC/SETEC (FRIGOTTO, 2014). Até o final de 2014, o governo previa o desembolso de 14 bilhões de reais para financiar o Programa. Para 2015, o Governo federal prevê o lançamento do Pronatec 2 (em sua segunda etapa), com 12 milhões de vagas. Contudo, apesar de estar atrelado ao fomento da empregabilidade, o MEC e o

compatível com a possibilidade de atuação na educação profissional contemporânea. Contudo, é possível que as oportunidades para que estas vivências ocorram estejam sendo implementadas em dissonância⁶¹ com o que propõem tanto os documentos governamentais, quanto os próprios Planos Político-pedagógicos desses cursos.

6.3 Dimensões culturais, políticas e práticas atuantes sobre os espaços formativos do IFES – triangulação de evidências

A análise dos dados obtidos por meio da aplicação do Questionário junto aos professores-formadores que atuam nos cursos de licenciatura em Matemática, do *campus* Cachoeiro Itapemirim, e em Letras-Português, do *campus* Vitória, mostra-nos um grupo de profissionais com prevalência do sexo feminino e com média de idade de 40,8 anos, com diferença de 14,1 anos entre os dois grupos. Apesar desta diferença destacável na média de idade, entre os dois grupos o tempo de experiência docente apresenta um equilíbrio entre seus professores, com diferença média 1,56 ano. Como já prevíamos, o tempo de atuação como docente do Instituto mostrou-se com destacada diferença de 6,03 anos entre os dois grupos, já que o *campus* Cachoeiro é de criação mais recente. Entretanto, quando analisado o tempo de atuação dos docentes na formação de professores, temos também um equilíbrio na média, com diferença de 1,95 ano, denotando que a atuação desses profissionais em cursos de licenciatura vem ser experienciada, basicamente, dentro do Instituto Federal e a partir de 2010, ano em que os cursos superiores de licenciatura passaram a ser ofertados por essa instituição.

Quando observamos a relação funcional que esses professores guardam com o Instituto, constatamos tratar-se em sua quase maioria de servidores efetivos ou em fase de efetivação, havendo número inexpressivo de docentes em designação temporária (professores substitutos), o que parece afastar o suposto que trazíamos de um déficit de docentes. Se por um lado, pelo viés quantitativo, não há um déficit, isso não excluiria um déficit de docentes pelo viés da aderência, ou seja, de haver a necessidade de professores especializados para as áreas em que lecionarão. Em relação à aderência, prospectamos dois aspectos. No primeiro, quando analisados os dados relativos ao grau acadêmico do professor-formador, verificamos que sua quase totalidade é de licenciados (83%). No segundo, quando analisados os dados

MTE (Ministério do Trabalho e Emprego) não tem levantamentos que apontem qual a porcentagem de alunos que conseguiram inserir-se no mercado no setor produtivo após a capacitação.

⁶¹ De forma prática, as componentes curriculares que preveem os estágios monitorados são ofertadas do 5º ao 8º períodos do curso de Matemática, e do 5º ao 7º no curso de Letras-Português.

relativos à relação entre a área de conhecimento do professor-formador e a área das disciplinas que leciona, observamos percentual acima de 80% de aderência, seja por conhecimento obtido em nível de graduação ou de pós-graduação, ou seja, os dados mostram não haver praticamente professor-formador lecionando componentes curriculares que estejam fora da sua área de conhecimento.

Apesar dessa aderência, é considerável o quantitativo de professores no Grupo A lecionando um número expressivo de componentes curriculares por período letivo, com média de quatro disciplinas. Esse fenômeno aponta para a possibilidade de que, mesmo que não haja déficit de docentes no curso e que estes lecionam com aderência à suas áreas de conhecimentos, esses profissionais podem estar atuando no limite, ou seja, não haveria docentes em número suficiente para uma distribuição mais equânime dos encargos (relação professor/número de disciplinas que leciona em um período letivo) – esse fenômeno não ocorre no Grupo B de forma a se considerar, o que pode ser explicado pelo elevado número de profissionais atuantes neste *campus* e que, em alguma medida, disponibilizam parte de sua carga horária de docência para o curso, possibilitando à Coordenadoria do curso poder contar com uma gama ampla de profissionais, especialmente quando se trata da aderência, disponibilidade que parece não ocorrer nos *campi* do interior do Estado ou de criação recente.

A questão da necessidade de racionalização da carga horária do professor, atualmente nos institutos federais merece duas observações. Na primeira, esta necessidade se dá diante da responsabilidade do atendimento à natureza desta Instituição, concebida sobre o tripé ensino, pesquisa e extensão. Assim, em que momento o professor poderá realizar suas pesquisas? Em que tempo poderá estender à comunidade interna e/ou externa as descobertas de suas pesquisas? Já na segunda observação, vemos que esta tensão temporal pode potencializar-se ainda mais, considerando-se que, pelo documento *Termo de Acordo de Metas e Compromissos (TAM)* firmado em maio de 2010 com o Ministério da Educação, os Institutos Federais se comprometem, entre outros itens, a alcançar o mínimo de 90% de eficácia de cada instituição até o ano de 2016 – havia a meta intermediária prevista de no mínimo 75% a ser alcançada no ano de 2013, o que não ocorreu de forma global (isto é, por todos os *campi* no país). Essa eficácia é aferida pela média aritmética da eficácia por turma, ou seja, pela relação entre o número de alunos regularmente matriculados e o número de vagas ofertadas no processo seletivo para cada uma das turmas. Isto significa que deverá ser alcançada, em 2016, a relação

de 20 alunos (regularmente matriculados nos cursos presenciais) por professor (de 40 horas, e 10 alunos para o docente de 20 horas).

Esta média é válida para todos os níveis e cursos ofertados no nível médio (integrado, concomitante e subsequente), no Programa Nacional de Integração Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), nos cursos de graduação (tecnológico, licenciatura, bacharelado), de pós-graduação (*lato sensu* e *stricto sensu*) e, ainda, nos cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) que tenham carga horária superior a 160 horas-aula. Essas metas mínimas de eficácia foram referências nos percentuais mínimos que a Lei nº 11.892 já havia previsto como oferta mínima obrigatória, pelos IFs, de 50% de vagas e matrículas no ensino técnico de nível médio e de 20% em cursos de licenciatura e de formação de professores. A tensão gerada nesta segunda observação se dá pela constatação de que quanto mais alunos em sala de aula, mais trabalho o professor o professor tem fora dela, especialmente quando se trata de alunos do ensino médio, já que, em seu contraturno, o professor também atua em atendimentos e em planos de dependência de seus alunos. No caso dos professores dos IFs essa realidade pode comprometer seu trabalho na licenciatura considerando que leciona tanto na graduação quanto nos cursos médios do Instituto.

Esses dados relativos à caracterização pessoal e funcional dos professores-formadores foram orientados de forma a nos possibilitar identificar se há nos dois cursos em questão aspectos que denotem precariedade quanto à falta de profissionais para atuarem nesses cursos e a qualidade da atuação desses profissionais, relativamente à sua preparação para atuarem na formação de professores nas áreas em questão e quanto à especialização para lidar com as áreas em que lecionam. Quanto a esses aspectos, os dados não nos mostraram precariedades, apesar de haver a tendência a uma atuação docente em um número maior que a média de disciplinas por período letivo, marcadamente nos *campi* do interior ou de criação recente, o que pode ser explicado pelo fator da não consolidação (*campi* que ainda não atingiram o teto da relação professor/número de alunos). Portanto, apesar de integrarem um projeto de expansão acelerada de criação e oferta da formação de professores em nível superior nos IFs, parece-nos possível apontar que esses cursos não apresentam precariedades com relação à questão da disponibilidade e da capacidade formativa de seus docentes.

Outro conjunto de aspectos que buscamos identificar por meio do Questionário foi a experiencição do professorado com a questão da inclusão e da diversidade em educaçã. Acreditávamos na importância de conhecer como os professores-formadores se relacionam com esses temas objetiva e/ou subjetivamente, buscando identificar o alcance da relação desse profissional com a temática em foco. Os dados apontaram para discursos cujas dimensões políticas se sobressaíram em comparação com as dimensões de cultura e de práticas, com média de 46,13% de citações de dimensão política, enquanto as dimensões de cultura foram citadas por 31,1%, e as de práticas, 22,76%. Trata-se de um grupo de professores que concebe a inclusão em educaçã a partir de um hibridismo das dimensões culturais, políticas e práticas, sem uma definição unívoca desses fenômenos.

Relativamente às dimensões culturais, a inclusão é tomada pelo professor como um conceito no qual se agregam aspectos como a aceitação e o acolhimento de todas as pessoas, sem exceção, no sistema de ensino, no qual deve ser fomentada a possibilidade de todos os alunos serem vistos dentro de suas particularidades, e permitindo que a diversidade (em todos os sentidos) seja considerada como sinônimo de uma escola onde a pessoa humana seja reconhecida por suas diferenças. Essas concepções valorativas e culturais se estendem ainda no discurso do professor-formador delineando um conceito de inclusão que, no macro, agrega a construção de uma sociedade que acolha as diferenças e a diversidades como mudança de postura e de percepções acerca da vida em sociedade, partindo-se da construção de novos paradigmas. Ainda do ponto de vista político, esses professores têm uma concepção destacada da inclusão como criação de mecanismos que gerem oportunidades de acesso à educaçã e como a inserção do discente em contextos específicos por meio de ações que auxiliem e contribuam para desenvolvimento da pessoa humana e a sua inserção social, considerando a diversidade dos alunos.

Este delineamento, que aponta para a inclusão como um direito, é deixado claro pelos professores-formadores ao subsumirem a inclusão e o acolhimento à diversidade em educaçã como um direito que deve ser garantido (aspecto apontado por 82,60% dos docentes), pelo qual as políticas de educaçã têm a responsabilidade de oportunizar a todos a chance de acesso à educaçã, a permanência na escola e o êxito escolar, até mesmo, como apontam alguns, como ação de uma inclusão total, não se deixando de fora aqueles que sejam portadores de quaisquer tipos de deficiência, e como desafio de tentar incluir aqueles que, mesmo já “incluídos” na escola, continuam excluídos de um saber mais amplo. Em

síntese, parte considerável dos respondentes tem uma visão inequívoca da inclusão como um direito a ser garantido, apesar de alguns afirmarem que a escola hoje ainda não apresenta as condições para garantir este direito.

Esta concepção da inclusão como direito é corroborada pelos PPC dos cursos e o PDI, que de forma resumida remetem a conjuntos legais macro ao adotarem a educação como direito humano e sociopolítico, portanto, adentrando à esfera não da inclusão, mas da “não exclusão”, isto é, apesar de não deixarem claro o que adotam como conceito de inclusão, há menções suficientes para nos levar a acreditar na adoção de princípios inclusivos nos *loci* de formação (ao menos na esfera discursiva). Questões como respeito, ética, diversidade, humanidade, igualdade, emancipação etc apontam para este entendimento. Assim, inferimos que, para esses dois cursos, a questão do direito à educação passa necessariamente por um processo continuado de conquistas e de preservação da cidadania como sinonímia de “emancipação do cidadão”.

É interessante notar que nesses documentos, a cidadania não é tomada como um fim, mas como dimensão processual, isto é, como garantia de princípios do direito ao exercício da cidadania. Neste caso, parece residir o aspecto processual da cidadania, como um exercício processual e contínuo, em constante efetivação. Portanto, ao se adotar uma educação inclusiva refletida neste princípio, tem-se uma educação também processual, posto que a inclusão requer um trabalho de conscientização, reflexão, diálogo, processos de formação e resignificações constantes, considerando que nenhum espaço ou ambiente é inclusivo permanentemente e estavelmente, portanto, também o direito não se pode dar por garantido, mas deve ser conquistado cotidianamente por se tratar de dimensão histórica. Portanto, o direito à inclusão não é um estado final ao qual se chegar, mas sim um movimento contínuo de luta, cuja continuidade é proporcional à continuidade de exclusões que marcam as sociedades atuais (SANTOS, 2010).

Relativamente a como os professores definem a inclusão a partir de aspectos da dimensão de práticas, estes a tomam como indício de construção de outras/novas aprendizagens, que oportunizem mudanças de atitude frente a situações (negativas) vivenciadas/experienciadas pelos sujeitos, de modo que todos aqueles que estejam inseridos no processo educativo formal tenham condições favoráveis para aprender a partir de uma relação colaborativa, o que na visão do professores-formadores deve se dar por meio das práticas de ensino e aprendizagem,

que oportunizem e maximizem o aproveitamento das potencialidades dos sujeitos aprendentes e dos recursos que a instituição oferece.

Apesar desse hibridismo de definições do que compreendem como inclusão em educação, nenhum desses aspectos citados passa ao largo do conjunto de fatores pelos quais podemos caracterizar a inclusão, o que nos mostra que, ao menos quanto a aspectos definidores, os professores se mostram atualizados, ou apresentam uma concepção aproximada deste fenômeno, o que consideramos positivo como ponto de partida para lidarem com a temática – apesar de alguns discursos tomarem a inclusão ainda a partir do antigo modelo de integração do aluno no ensino regular. É interessante denotar, porém, não haver uma definição única do conceito de inclusão em educação, o que não invalida as variadas definições registradas.

Esta conceituação híbrida (ou abrangente) encontra eco nos documentos institucionais balizadores, como os PPPs dos dois cursos e o PDI do IFES. Como demonstramos anteriormente, estes documentos não apresentam uma definição precisa do que concebem como *inclusão em educação*, delineando-se um conceito aberto, o que leva o leitor a uma indefinição sobre de que ponto partem esses documentos para proposições políticas de inclusão e qual o ponto de chegada. Nos Planos de Curso das licenciaturas, além de não haver uma definição específica e direcionada do que esses textos concebem como inclusão em educação, termos como *inclusão* e *exclusão* são raramente encontrados em seus textos – excetuam-se as ementas das componentes curriculares, as quais não foram objetos de análise.

Já no PDI, quando buscamos identificar uma definição de inclusão em educação ou mesmo de inclusão, encontramos concepções também genéricas, a partir de ideias que parecem estar sempre associadas, nos discursos dos textos, sempre em função de uma ação processual (ideia de algo em curso) ou de um fim, mas nunca a partir da sua natureza, do seu *a priori*, isto é, de um “definir-se” para que o leitor possa identificar de que inclusão se fala. Mesmo para nós, que já temos familiaridade com esses documentos, pois também atuamos a partir de textos de mesma estrutura, fica a dúvida de como as políticas de ação propostas sobre esta temática podem ser planejadas a partir de conceitos não precisos ou inexistentes do que significam os fenômenos da inclusão e da diversidade em educação. Ademais, nesses documentos, o termo *inclusão* acaba sendo utilizado como qualificador para inúmeras ações ou determinações, compondo expressões como “inclusão social”, “inclusão de pessoas com necessidades educacionais”, “políticas públicas de inclusão”, “capacitação inclusiva” e “avaliação

inclusiva”. Portanto, é possível inferir que, no PDI, *inclusão em educação* assumiria um conceito multidimensional. Significa dizer que não se trata de uma inclusão, mas de várias inclusões, estando presente em diferentes ações e contextos.

Essas inferências que fazemos parecem ser corroboradas pelo fato de, nos questionários, nenhum dos docentes ter citado uma definição de inclusão a partir dos documentos que balizam seus cursos, denotando que, ou há pouco contato desses profissionais com esses documentos, ou esses documentos de fato não trazem uma definição precisa desses termos, confundindo assim os próprios profissionais aos quais deveriam balizar. Além disso, apesar de compreendemos que alguns documentos balizadores são na verdade cartas de princípios e naturezas, e que abaixo deles hierarquicamente esses princípios devem assumir cada vez mais um caráter objetivo, estranhamos que documentos como um projeto institucional e projetos de curso sejam, quase no seu todo, constituídos de princípios e de naturezas, e menos de planejamentos e proposições objetivas de ações.

Por outro lado, do ponto de vista de suas formações acadêmicas ou da preparação para lidarem com a inclusão e a diversidade em sua atuação docente, menos da metade dos docentes (apenas uma média de 47,82%) teve contato constante em sua formação com reflexões acerca da inclusão/exclusão, e uma média de 82,60% somente veio a ter contato com o fenômeno da exclusão/inclusão quando passou atuar na educação. Quando esse contato ocorre dentro do IFES, esses docentes apontam para exclusões quanto ao acesso e à permanência de alunos, num sistema que ainda privilegia, segundo eles, quem tem condições financeiras de se preparar para os processos seletivos. Os fenômenos de exclusão ocorrem marcadamente com aqueles alunos com dificuldades de aprendizagem e que chegam ao Instituto sem uma base sólida adquirida no ensino fundamental, algo que se dá também nos cursos de licenciatura, com alunos que não conseguem avançar principalmente por se tratarem de jovens com tímidas bases de conhecimentos, mas que são atraídos para a licenciatura, entre outros motivos, devido à facilidade de entrada, dada a baixa demanda pela docência.

Diante desta realidade, segundo apontam alguns professores, não haveria no Instituto apoio psicopedagógico para acompanhamento desses alunos, que acabariam desistindo do curso (ou são levados a desistirem?), o que denotaria ainda tratar-se de uma escola seletiva, e que mesmo quando adota programas/ações de acesso mais facilitado, num pretendo discurso de inclusão (como no caso das cotas e do Proeja), parece não disponibilizar um ambiente que

reduza as barreiras para a permanência e o êxito do aluno, a partir de um atendimento efetivamente inclusivo, sedimentando um processo que denominamos “exclusão na inclusão”. Esses aspectos até aqui delineados, apontam para um professorado que não estaria preparado para lidar com a temática da exclusão/inclusão e da diversidade em educação, o que é corroborado por suas próprias preocupações propaladas nos questionários.

Neste ínterim, quando voltamos nosso olhar, buscando identificar políticas de formação continuada acerca dos temas da inclusão e da diversidade em educação oportunizada pela instituição para este profissional já em serviço, apenas 36,84% dos docentes percebem haver iniciativas neste sentido. Para os demais professores-formadores, esta não é uma política institucional prioritária, o que pode ser justificada, segundo eles, pelo “assoberbamento” dos gestores com a “qualidade inicial” dos cursos, que por ainda estarem em sua fase inicial, tomariam um pouco mais de atenção dos gestores, acrescidos da inércia do próprio Instituto com relação ao tema. Essas iniciativas, quando há, estariam basicamente no plano das ações individuais – os dados destacam ainda haver professores que, mesmo atuando no Instituto e nesses cursos de licenciatura já há algum tempo, não têm conhecimento se há ou não políticas neste sentido. De forma contundente, a partir dos dados, não parece de fato haver por parte da instituição planejamento voltado a habilitar os professores (ou ao menos alguns deles) para atuarem diante desses fenômenos, nem mesmo essas características profissionais são levadas em consideração nos editais de processos seletivos para contratação de docentes, e quando citadas, o são de forma genérica.

Esta ausência de um fomento à capacitação docente contrasta com a promoção da discussão conjunta da temática da inclusão e da diversidade que 60% dos docentes afirmam haver nos cursos. Sobre estas discussões conjuntas, no entanto, apesar de serem citadas pelos professores como ações que ocorrem no interior dos cursos, suas falas apontam para discussões que, na verdade, são ações pontuais, geralmente de iniciativas dos professores, portanto não sendo efetivamente uma política institucional ou do curso. Significa dizer que essas discussões ainda permanecem pautadas, de forma estanque, em determinados conteúdos ou integrando determinadas componentes curriculares (geralmente as componentes pedagógicas); ou ainda, sendo abordadas em momentos específicos, como reuniões pedagógicas ou em projetos voltados para este tema. Segundo os docentes, as iniciativas não parecem se configurar em um trabalho conjunto sempre. Existem propostas de discussão sobre a temática em algumas disciplinas e, em

algumas situações têm-se atividades isoladas para os alunos debaterem os temas da inclusão e a diversidade. Assim, as iniciativas identificadas não parecem estabelecer relações entre si, parecendo permanecer isoladas, o que afastaria possibilidades da criação de momentos ampliados de discussão sobre a temática, isto é, um fórum político e pedagógico abrangente de sujeitos que, por meio de reflexões e ações, gerassem estratégias combinadas “mais ousadas” em favor de um espaço formativo permeado e voltado a princípios inclusivos.

Por um lado, é interessante notar que estas limitações do professor-formador se dão diante de um elevado interesse demonstrado pelos licenciandos (média em torno de 77,27%) de que os temas acerca dos temas da inclusão e da diversidade em educação sejam objeto de discussão e abordagens nas aulas, mesmo apesar de um interesse não acompanhando de uma reivindicação sobre esses temas. Por outro lado, tomando os PPCs e o PDI, temos aqui documentos que defendem e perspectivam desse professor-formador a construção de licenciaturas que contemplem, concomitantemente, demandas sociais, econômicas e culturais diversificadas, pelas quais a formação do professor para a educação básica e/ou profissional seja garantida a partir da construção de sólidas bases para uma formação sintonizada com a flexibilidade exigida pela sociedade contemporânea. Uma formação que se dê numa perspectiva integradora, dialógica e emancipatória, comprometida com a inclusão social.

Esta concepção de integralidade da formação humana, que se efetiva no diálogo e na emancipação, é adotada como ontologia da constituição do homem enquanto ser que se humaniza por meio da educação. Assim, essas demandas e exigências, materializadas nos discursos oficiais até aqui apresentados, personificam a figura do futuro professor como profissional multifacetado, sobre o qual recaem diversas demandas funcionais quando em atuação. Tratar-se-ia de um profissional da educação capaz de desenvolver uma atuação docente reflexiva e criativa, e fundamentada em bases conceituais, epistemológicas e pedagógicas que possibilitem a construção da autonomia do educando. Diante desses perfis de formação delineados para os licenciandos, também o professor-formador dever-se-ia estar preparado, de forma multifacetada, para dar conta de formar para esses perfis. Desse modo, e de forma sintética, os discursos presentes nos PPCs e no PDI defendem um processo de trabalho docente de formação do licenciando em que, nos seus diferentes momentos, seja oportunizado a estes vivenciarem situações de aprendizagem de maneira a construir um perfil profissional adequado à formação docente para a diversidade, portanto,

que seja compatível com a possibilidade de atuação na educação profissional contemporânea. Entretanto, o desenvolvimento desses perfis passa necessariamente pela capacidade de os professores-formadores poderem contribuir para isto, o que neste momento, parece estar em descompasso com o que propõem e exigem tanto os documentos legais.

Se considerarmos que há a necessidade de um trabalho docente voltado à formação para a inclusão e a diversidade, que o professor-formador apresenta limitações quanto ao atendimento a esta demanda e que não há por parte da instituição política clara e definida de capacitação do professor ou a disponibilização de condições favoráveis para que esta demanda seja atendida, verificaremos um ponto de tensão latente nestes espaços de formação. Não sem efeito, essa tensão nos leva a questionar se há uma política existente, e havendo, como estaria planejada. Quando perguntamos aos docentes se percebem haver uma ampliação das questões da inclusão pelas políticas internas e externas e se estas se materializam nos espaços de formação, verificamos que uma média de 40% dos professores afirmou que as políticas educacionais se preocupam sim com esta ampliação, apesar destes não serem conclamados a participar da elaboração dessas políticas; enquanto 33,33% afirmam reivindicar tanto essa ampliação como a sua participação neste processo.

Essa participação na ampliação afirmada pelos docentes parece estar reforçar-se quando 80,95% deles garantem participar “nas decisões político-pedagógicas da escola”. Todavia, questionamos se esta participação efetiva-se no contexto de influência, ou seja, se retroalimenta ações dos gestores que impulsionem as melhorias do atendimento escolar para o trato da inclusão e a diversidade. É importante destacar que, apesar dessa alta participação propalada, ela se dá em nível de Colegiados de curso (ou em NDE), o que, na prática, verifica-se ter pouco alcance nas decisões tomadas em nível de diretoria de *campus* – supomos, portanto, que menos ainda em nível de Reitoria. E mesmo que tenham um alcance, por exemplo, junto ao Conselho de *campus*, este é apenas um órgão consultivo da diretoria de *campus*, não tendo força deliberativa ao final, cabendo ao diretor a palavra final quanto às demandas a serem atendidas.

De fato, tem-se nesses documentos a adoção de um discurso de viés democrático acerca da participação dos atores sociais na vida acadêmica e decisória da escola, onde a participação docente, em especial, se dá nas questões político-pedagógicas, marcadamente na própria estrutura organizacional dos cursos de graduação, ou seja, de participação nas

reuniões de Coordenadoria e de Colegiado de cursos (e no Núcleo Docente Estruturante), e por meio do envolvimento nas decisões ampliadas da comunidade escolar, como as discussões de elaboração de estatutos, regulamentos, projetos e planos, de comissões, isto é, no “[...] reforço de uma cultura de planejamento” (PDI, p. 155). Agrega-se ainda a participação do docente no funcionamento e na representatividade dos colegiados externos e grupos de trabalho em nível de Reitoria.

Contudo, nossa percepção se filia à compreensão de que, pelos PPCs analisados, a participação docente além de raramente citada não parece se dar na prática enquanto dimensão decisória, ficando quase sempre na esfera de uma influência latente, e que apesar de recorrentemente citada no PDI, também não parece a partir do seu texto ter força decisória objetivada na prática, situando-se de forma mais marcada na esfera da participação em questões da micropolítica da escola (na esfera do contexto da prática), sem força política decisória para atuar sobre o contexto de influências, resumindo-se de fato a uma participação na esfera da cultura e da prática locais, mas não da política macro do Instituto. Desse modo, nem mesmo os componentes do Conselho de *Campus* têm força para tornar suas orientações políticas efetivas, considerando que a palavra final sempre é dada pelo diretor-geral do *campus*. E mesmo que este Conselho fosse deliberativo, é importante registrar que seus componentes são (como previsto em documento oficial) quase todos coordenadores de setor e/ou de departamento, portanto, tendo eles cargos de confiança remunerados outorgados pelo diretor-geral – exceto o representante discente e os coordenadores de curso, que quando não indicados por Portaria, são eleitos pelos docentes.

Portanto, fica claro que, mesmo que os docentes afirmem que as decisões “são tomadas favorecendo a troca de ideias e a gestão democrática”, essas micropolíticas democráticas em nível de curso não necessariamente se efetivam em macropolíticas democráticas em nível de diretoria, reitoria ou Governo. Assim, ainda que os professores-formadores sejam conclamados a participarem da elaboração dessas políticas em seus *loci* de formação, questionamos a qualidade política dessa participação, tomando qualidade aqui como o poder de efetivar suas influências em tomada de decisões.

Além das questões políticas institucionais e da necessidade de formação continuada do professor já em atuação, outras barreiras apontadas para que se efetive qualitativamente o a formação do licenciando para atuar em contextos educacionais inclusivos e diversos, são as

questões da exiguidade temporal, do *déficit* de profissionais e de materiais, e do desinteresse de alguns docentes pela temática. Complementam essas barreiras, mas em menor recorrência, questões de metodologia de ensino e o preconceito. Quanto à exiguidade temporal, este aspecto foi citado de forma destacável pelos professores-formadores, que apontam a amplitude das suas cargas de atividades diante da exigência de atuarem no ensino, na pesquisa e na extensão, o que viria se chocar com a própria necessidade de tempo para desenvolverem sua formação continuada. Esse ponto de tensão é ainda alimentado pela ausência de investimentos dos gestores em formação continuada voltadas para a inclusão, o que normalmente só é realizado quando o profissional se licencia para realização de pós-graduação, e mesmo essas especializações não são garantias de que serão realizadas em linhas voltadas para a temática. É claramente perceptível a angústia de vários docentes quando expressam seu interesse pelo acesso a esta formação.

A partir desses vieses, temos um ciclo claro de tensão que possivelmente gera barreiras quando na busca por um *locus* de formação que trate de forma sistematizada uma formação inclusiva: a necessidade da formação continuada requer tempo. Porém, o tempo disponível do professor não o permite lançar-se à formação continuada, e mesmo que houvesse, poucos são os investimentos do gestor voltados a esta demanda. Assim, a questão político-pedagógica institucional surge como sendo um ponto de tensão no equilíbrio das ações de inclusão da comunidade escolar, potencializadas ainda, segundo alguns professores, por fatores materiais, como escassez de material didático, a ausência de espaços físicos apropriados e de acervo bibliográfico específico; e humanos, como o *déficit* de docente especializado. Para os docentes, esses são fatores que podem afetar a prática pedagógica de formação de um licenciando que, como preveem os PPCs e o PDI, deveria assumir-se crítico diante da realidade que encontrará em sua atuação no ensino básico.

Diante dessas barreiras, compreendemos haver descompasso entre as condições materiais existentes nos espaços de formação e as políticas que deveriam garantir um ambiente propício ao trabalho pedagógico. Com efeito, esse descompasso pode ser delineado, nas questões político-pedagógicas institucionais já citadas, pela falta de diálogo e de uma política geral do Instituto que seja posta claramente aos professores de licenciatura; ainda, a falta de tempo para realizar ações para além de planejar e ensinar, a formação continuada do professor-formador, o *déficit* de profissionais e de materiais, o desinteresse pela temática dentre outros.

Neste contexto, dos fatores de mitigação existentes, apontam os professores, está a adoção da inclusão e da diversidade como princípios pelo conjunto dos profissionais que atuam nestes espaços formativos (como o técnico em assunto educacional, o pedagogo, o bibliotecário, o inspetor, o psicólogo, o assistente social etc), e que acabam por influenciar o trabalho de formação do licenciando. Segundo 60% do professores-formadores, a adoção desses princípios reflete nas atitudes positivas desses profissionais, gerando um “clima” favorável ao ensino. Assim, para a maioria dos docentes, a inclusão e a diversidade em educação são, ao menos, princípios adotados cotidianamente pelo conjunto de servidores que atuam nesses espaços formativos.

As barreiras até aqui identificadas se mostram marcadamente como causa do descompasso entre as condições materiais e as limitações humanas existentes nos espaços de formação, potencializadas por políticas institucionais (ou de forma mais óbvia, pela falta delas) que parecem não oferecer um canal de retroalimentação para a compreensão de como estas políticas se efetivam no contexto da prática e as demandas que dessas práticas são geradas, somadas à ausência de diálogo e acolhimento, pelos gestores, das demandas advindas desse contexto. Como consequências, parecem indicar a adoção pelos professores-formadores de uma postura, senão política, de ajuste dessas políticas no contexto da prática para uma melhor condução dos trabalhos docentes. Apesar de não se reconhecerem resignificando essas políticas neste contexto por não terem feito parte de suas elaborações, ao menos 70% dos docentes afirmam (re)significá-las para melhor ajustá-las ao contexto. E se assim o for, quais barreiras têm sido significativas para que essas políticas não sejam implementadas na prática de forma integrada sem que sofram resignificações neste percentual? Supomos que, ou o legislador não conhece o contexto para o qual legisla, ou, por conhecer, não intenciona que as políticas sejam elaboradas a partir das realidades locais.

Aqui, resgatando o que afirmam Lopes & Macedo (2011), são essas tensões que acabam por levar os sujeitos da educação a resignificarem no contexto da prática as políticas existentes e/ou as inexistentes, posto que na vacância de regras, as relações de poder não fixadas acabam por desterritorializar os sentidos que se pretendiam [pelas políticas], sendo resignificadas em novos discursos e textos da micropolítica, ou seja, pelos sujeitos locais. Assim, os sujeitos acabam por criar suas próprias estratégias para a solução de problemas a partir de suas histórias, experiências, valores e propósitos (*ibidem*).

Assim como Ball (1993, p.17), sabemos que “[...] o texto físico [as políticas] que chega à escola ou em qualquer outra parte, não chega como ‘caído do céu’. Tem uma história representada e interpretada – e também não ingressa no esvaziamento social ou institucional”, ou seja, abrem-se “[...] brechas e espaços para a ação e a resposta são abertas ou reabertas como resultado”. Por isto, é interessante notar que, por se tratar de um nível educacional recente dentro do Instituto (as licenciaturas), que já nasce fortemente influenciado pelas políticas internas e externas, esses recém-criados cursos sofrem, na verdade, a influência de antigas políticas que já permeavam este espaço, isto é, pouco se percebe um conjunto de regras ou proposições “renovadas” propostas para este “novo”, o que também parece gerar outros pontos de tensões.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas páginas iniciais do nosso estudo, tomamos como epígrafe o poema *O capitão Jonathan*, do poeta francês Robert Desnos (1900-1945) que estampa a capa do texto *A reprodução* (1966), dos sociólogos franceses Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron. Este poema simples e de poucas linhas consegue apreender o sentido da reprodução social de classes que nutre o *status quo* de injustiças e indiferenças sobre os pobres e as culturas marginalizadas na Europa do entreguerras. Não sem efeito, Desnos inspira por seu poema uma visão radical daqueles que, como Bourdieu e Passeron, acreditam em uma teoria reprodutivista da sociedade, e inserida nesta está a educação como reprodutora de um arbítrio cultural dominante.

Mas o que tem a ver o nosso tema de pesquisa com os ovos e os pelicanos de que fala Desnos? Que relação guarda a nossa proposta de investigação com a reprodução encampada na ação pedagógica?

Com suas proposições sobre a educação reprodutora, Bourdieu e Passeron levaram-nos a subsumir um novo olhar acerca da escola e dos sistemas educacionais. Ao propormos compreender como vem sendo realizada a formação de professores nos *loci* de formação do Instituto Federal do Espírito Santo, filiamos nossas ações às buscas pela compreensão do como esta instituição se insere em uma política educacional maior, subsumindo uma tarefa (a formação docente) que tradicionalmente já é realizada pelas universidades federais. Que espaços formativos e que formações encontraríamos? Que diferencial haveria a partir desses novos espaços? Estaríamos diante de mais do mesmo em matéria de formação para a inclusão? Os ovos brancos dos pelicanos estão sendo quebrados? Ou tratar-se-ia da criação governamental de mais um aparelho de reprodução do modo como a formação de professores para a inclusão e a diversidade vindo sendo realizada no Brasil? Que há de novo? O que os nossos professores-formadores podem nos dizer sobre esses espaços? E que indícios apontam os documentos oficiais?

Como ponto de partida e de chegada, tomamos como hipótese de trabalho a ideia de que, enquanto *loci* de formação de professores, o IFES apresenta dimensões políticas, culturais e de práticas pouco favoráveis a uma formação para a perspectiva inclusiva, ou

seja, pouco se avança nas formações realizadas nestes espaços em relação aos principais entraves já identificados por outros estudos acerca da formação para a inclusão em cursos superiores no Brasil.

Tomando apenas os *campi* do Instituto federal sobre os quais nos debruçamos, nossa incursão epistemológica mostrou-nos que, de fato, ainda há um longo caminho a percorrer para que esses *campi* (e possivelmente boa parte dos *campi* que compõem o IFES) possam ofertar um *lócus* de formação inicial de professores por meio do qual e no qual políticas, culturas e práticas de educação venham favorecer o desenvolvimento positivo de ações e reflexões voltadas à necessária formação do licenciando para atuar em contextos nos quais o acolhimento à diversidade se faz mister para a mitigação dos fenômenos da exclusão em educação.

Em digressão, nossa afirmação de uma “formação ideal” não está baseada num rol de características referenciais que esperávamos encontrar no perfil deste licenciando, pois consideramos que não há um perfil a se buscar, mas aspectos que podem apontar para uma formação a partir da qual o licenciando pode ter maior ou menor êxito em sua atuação nos contextos educacionais.

Diante da riqueza de evidências que obtivemos e com a proposta de estudar apenas dois casos de modo que seus dados convergissem, em vez de compará-los, tomamos como dimensões para esta compreensão final apenas os fenômenos que nos chamaram a atenção por sua recorrência. Assim, acreditamos que três fenômenos corroboram a nossa hipótese de trabalho:

(a) a ausência de uma política de formação continuada, por meio da qual os professores-formadores possam ter um contato inicial com o atual estado epistemológico acerca da inclusão em educação; ou se atualizem para que possam dar conta de uma formação para a inclusão e a diversidade como os documentos oficiais esperam desses profissionais;

(b) a ausência de uma racionalização da carga horária desses professores-formadores de modo a atenderem a todas as atividades que lhes competem, como planejamento, ensino, pesquisa e extensão, além das atividades agregadas de

participação em comissões; e, obviamente, tempo para atualizarem seus conhecimentos por meio da formação continuada;

(c) a quase ausência de participação dos professores em processos decisórios da instituição que resultem em efetivo atendimento às suas reivindicações e ideias; que a partir do contexto da prática possam ter suas demandas observadas e atendidas no contexto das influências, retornando para o seu contexto de atuação textos políticos que viabilizem uma atuação docente mais próxima das realidades locais.

Do ponto de vista da cultura e da prática, esses *loci* de formação se mostram lugares de conagração entre professor e aluno, não havendo tensões relacionais que criem barreiras a proposições inclusivas. Esse respeito mútuo mostra-se sedimentador de um ambiente de aprendizagem no qual a prática docente é realizada de forma generosa pelo professor e recebida de forma interessada pelo licenciando. Isto fica claro pela visão apresentada pelos professores. Soma-se a esses valores e ações o fato de outros profissionais que atuam neste espaço também demonstrarem uma postura de aceitação da temática da inclusão, o que potencializa ainda mais este ambiente como *locus* ideal a uma formação para a inclusão.

Portanto, podemos apontar que as barreiras identificadas nos espaços pesquisados se dão, basicamente, geradas por aspectos presentes na dimensão das políticas educacionais. Daí há, ao menos, uma questão importante a qual não se deve perder de vista por estar diretamente atrelada à relação “inclusão x dimensão política x formação docente”: inclusão é uma dimensão nitidamente política em sua natureza (CORBETT & SLEE 2000, 136), envolvendo uma necessária crítica dos valores sociais, das prioridades e das estruturas, e das instituições que a promovem. Assim, formar para a inclusão também assume uma dimensão política. Significa dizer que a participação dos professores-formadores nos processos decisórios que vão reger os espaços em que atuam torna-se fundamental para o êxito da sua prática e a de seus alunos.

Destarte, faz-se urgente que o IFES proponha uma revisão de suas políticas, subsumindo de forma mais clara políticas de inclusão que sejam efetivamente colocadas em prática, e fazendo-o a partir da participação não só do professor, mas de toda a comunidade escolar nas tomadas de decisão. Esta é ao mesmo tempo uma atividade preocupante quanto desafiadora, tanto que é uma característica essencial da luta pela mudança, e torna-se mister para a

efetivação do discurso presente em seus documentos oficiais de formar um professor para a Educação Básica numa perspectiva “comprometida com a inclusão social” (BRASIL, 2008), possibilitando efetivamente as condições ideais para que essa formação para a perspectiva da inclusão e da diversidade em educação ocorra.

A partir da sua expansão, os Institutos Federais inserem-se na agenda pública que prevê a presença do Estado na consolidação de políticas educacionais no campo da escolarização profissional, incluída a profissionalização docente. Portanto, assume os discursos do “[...] ideário da educação como direito e da afirmação de um projeto societário que corrobore uma inclusão social emancipatória” (BRASIL, 2008, p. 14). A realidade que o Estado vislumbra com esses Institutos é que eles “[...] constituam um marco nas políticas para a educação no Brasil”, revelando “[...] uma dimensão da educação profissional alinhada com as políticas de inclusão e com um projeto de nação” (ibidem, p. 38). Mas, o que no real se efetiva do discurso textual?

Este é outro ponto importante a se destacar nesta compreensão final. Nosso olhar sobre o *corpus* documental, em especial sobre os PPCs, que deveriam apresentar um planejamento mais objetivo das ações esperadas pelos cursos, parecem se encontrar esvaziados de previsões, denotando um descompasso entre o que os documentos maiores (como o PDI) trazem como natureza e princípios de uma formação comprometida com a inclusão. Depreende-se que esses documentos necessitam passar por reformulações para apresentarem de forma clara o que preveem quanto a esses aspectos formativos. Assim, do textual ao real, ou seja, do ideário governamental objetivado no *corpus* documental sobre como deve ou deveria se dar a formação de professores nos espaços dos IFs, parece haver um longo caminho para que se efetive no contexto da prática, dado até mesmo pela imprecisão e/ou pela ausência de estratégias claras nos textos menores.

Não sem efeito, o mais preocupante diante das evidências levantadas em nosso estudo seja não haver o que “recontextualizar” no contexto da prática acerca das políticas de inclusão, isto é, apesar de haverem textos legais dando conta de políticas educacionais macro de inclusão, fica claro não haver por parte do IFES uma política clara voltada à inclusão (tampouco de combate a ela), ou um planejamento ampliado de execução de uma política. E por mais que cada *campus* tenha sua autonomia administrativa e financeira, esses *campi* estão atrelados a um conjunto de regras e de distribuições centralizadas, num primeiro

degrau hierárquico, na Reitoria. Desse modo, na quase ausência de planejamentos neste sentido, as políticas, que *per se* já colocam problemas para os sujeitos – problemas que, segundo Marcondes & Moraes (2013), precisam ser solucionados nos contextos, onde quase sempre surgem soluções criativas que costumam passar ao largo daquilo que o texto da política propõe –, agora trazem uma tensão ainda maior: o que contextualizar se nada (ou quase nada) vem sendo planejado para ser colocado em prática pelos gestores? Como aponta Ball (2011, p.45), se “As políticas normalmente não dizem o que fazer”, acreditamos que, então, faz-se fundamental que as suas proposições esboçadas nestas políticas sejam planejadas no contexto da prática, senão de forma dialogada com a comunidade escolar, ao menos pelos gestores em suas funções executivas.

Outro objetivo que propusemos no estudo, esse de forma mais genérica, foi apontar ainda se a forma acelerada da expansão recente da Rede Federal de Educação Técnica e Tecnológica incide, em alguma medida, sobre as dimensões culturais, políticas e de práticas presentes nos *loci* de formação. As fontes de evidência não nos permitem afirmar se há esta incidência. Assim, sugerimos que este aspecto seja alvo de futuras pesquisas, tomando-se uma metodologia mais adequada a esta abordagem, pois acreditamos que os métodos que utilizamos em nosso estudo não nos permitiram aprofundar sobre esta temática.

Por fim, acreditamos que a proposta governamental de inserir os IFs na nova matriz de formação de professores para a educação básica no Brasil necessita propor um processo de construção de outros *modus* de formação docente, que proponham formações integrais do licenciando, mas a partir de condições ideais para que o professor-formador possa realizar o seu trabalho com a qualidade social que se espera desse profissional; que possa oferecer ao seu aluno as condições para que este se aproprie das dimensões inseridas neste espaço de formação, de forma que se delineie como profissional em condições de se posicionar de forma crítica diante dos fenômenos da inclusão e da diversidade em educação. Ou, em outras palavras, que possa contribuir com a “quebra dos ovos do pelicano”.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, A; RODRIGUES, T. C.; CRUZ, A. C. J. A diferença e a diversidade na educação. In: **Contemporânea**, UFSCar, São Carlos (SP), v. 2, p. 85-97, 2011.
- ALMEIDA, M. S. R. **Caminhos para a inclusão humana** - Valorizar a pessoa, construir o sucesso educativo. 1.ed. Lisboa: Edições ASA, 2005.
- ALVES, A. J. O planejamento das pesquisas qualitativas em educação. In: **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n. 77, p. 53-61, maio, 1991.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J. Usos e abusos dos estudos de caso. In: **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 129, pp. 637-651, set./dez. 2006.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas Ciências Naturais e Sociais** - Pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Pioneira/Thompson Learning, 1998.
- ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. In: GENTILI, P; SADER, E (Org.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o estado democrático**. 7ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007, pp. 9-23.
- ANFOPE. Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. VIII Encontro Nacional. **Documento Final**. Belo Horizonte, 1996.
- ARANHA, M. L. A. **História da Educação**. 2.ed. São Paulo: Moderna, 1996.
- ARNAIZ, S. P. Las escuelas son para todos. In: **Siglo Cero**, 27(2), 25-34., 1996.
- ARROYO, M. G. A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. In: **Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos**. Brasília: MEC, RAAAB, 2005.
- ASSIS, Maria Celina de. **Licenciaturas nos institutos federais de educação, ciência e tecnologia: implantação e desafios**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Porto Alegre, 2013.
- AZEVEDO, F. de. **A cultura brasileira: introdução ao estudo da cultura no Brasil**. 2.ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1944.
- AZEVEDO, J. M. L. Notas sobre a análise da gestão da educação e da qualidade do ensino no contexto das políticas educativas. In: **RBP AE**, v. 27, n. 3, pp. 361-588, set./dez., 2011.
- BALL, S. J. The struggle for democratic education: equality and participation in sweden, In: **Lewes**, Falmer Press, 1989.
- BALL, S. The policy processes and the processes of policy. In: Bowe, R. Ball. S & Gold, A. **Reforming education & changing school: case studies in policy sociology**. London: Routledge, 1992.
- BALL, S. What is policy? Texts, trajectories and toolboxes. In: **Discourse**, 13(2): 10-17, 1993.
- BALL, S. Education reform - A critical and post-structural approach. Buckingham: Open University Press. 1994.
- BALL, S. J., MAGUIRE, M., BRAUN, A. **How schools do policy: policy en actments in secondary schools**. London/New York, NY: Routledge, 2012.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 1977.
- BIANCHETTI, R. G. **Modelo neoliberal e políticas educacionais**. São Paulo:Cortez, 2001.
- BISSERET, N. A ideologia das aptidões naturais. In: DURAND, J. C. G. (Org.). **Educação e hegemonia de classe**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1979, p. 30-67.
- BISSOLLI DA SILVA, C. S. **Curso de Pedagogia no Brasil** - história e identidade. Campinas: Autores Associados, 2003.
- BLACK-HAWKINS, K. et al. **Achievement and inclusion in schools**. Oxon: Routledge, 2007.
- BLANCO, R. A atenção à diversidade na sala de aula e as adaptações do currículo. In: COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. A. (org.). **Desenvolvimento psicológico e educação:**

- transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais.** Porto Alegre: Artmed editora, 2004.
- BOBBIO, N. **A era dos direitos.** Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.
- BOBBIO, N.; MATTEUCCI, N.; PASQUINO, G. **Dicionário de Política.** 11ª ed. Brasília: Editora UNB, 1998, v. 1.
- BOFF, L. **Teologia do Cativo e Libertação.** São Paulo: Círculo do Livro, 1987.
- BOOTH, T. Demystifying integration. In: **The practice of special education.** London: Basil Blackwell, 1981.
- BOOTH, T. Inclusion and exclusion in the city: concepts and contexts. P. Potts and T. Booth (Eds.). **Inclusion in the city.** London: Routledge, 2002.
- BOOTH, T. & AINSCOW, M. **Index para a inclusão** - desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola. [Trad. Mônica Pereira dos Santos]. 3ª ed. Rio de Janeiro: LaPEADE, 2011.
- BORÓN, A. Os ‘novos Leviatãs’ e a polis democrática: neoliberalismo, decomposição estatal e decadência da democracia na América Latina. In SADER, E. & GENTILI, P. (Orgs). **Pós-neoliberalismo II: que Estado para que democracia?** Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.
- BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: BOURDIEU, P. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, R. Pierre Bourdieu. In: **Sociologia.** São Paulo: Ática, 1983, pp. 46-81.
- BOURDIEU, P. & PASSERON, J. C. **A reprodução** - Elementos para uma teoria do sistema de ensino. 2.ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1996.
- BOURDIEU, P.; CHAMPAGNE, P. Os excluídos do interior. In: BOURDIEU, P. et al. **A miséria do mundo.** 17.ed. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 481-486.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 1**, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, Curso de Licenciatura, de graduação plena. Diário Oficial da União, Brasília, 9 abr. 2002. Disponível em: <<http://mec.gov.br>>. Acesso em: 12 dez. 2013.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 2**, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Diário Oficial da União, Brasília, 9 abr. 2002. Disponível em: <<http://mec.gov.br>>. Acesso em: 11 dez. 2013.
- BRASIL. **Constituição (1988).** Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF, Senado, 1998.
- BRASIL. **Decreto n.º 6.095**, de 24 de abril de 2007. Estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6095.htm>. Acesso em: 17 nov. 2014.
- BRASIL. **Decreto n.º 5.224**, de 1º de outubro de 2004. Dispõe sobre a organização dos Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/Decreto_5.224.pdf>. Acesso em: 5 jul. 2014.
- BRASIL. **Decreto n.º 5.800**, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil. 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/Decreto/D5800.htm>. Acesso em: 15 nov. 2014.
- BRASIL. **Decreto n.º 6.096**, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/diretrizesreuni.pdf>>. Acesso em: 11 mai. 2008.
- BRASIL. **Decreto-lei n.º 1.190**, de 4 de abril de 1939. Organiza a Faculdade Nacional de Filosofia. Diário Oficial da União, Brasília, 1939.
- BRASIL. INEP. **Censo da Educação Superior: 2012** - Resumo técnico. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013.

- BRASIL. MEC. Documento Base Nacional. Desafios da Educação de Jovens e Adultos no Brasil: Sujeitos da Educação de Jovens e Adultos. Brasília, 20 de mar. de 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/confitea_docbase.pdf>. Acesso em: 7 fev. 2015.
- BRASIL. **Lei nº 12.796**, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, Ano CL nº 65. Seção I, p.1.
- BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 5.ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 2010.
- BRASIL. **Lei n.º 11.195**, de 18 de novembro de 2005. Altera a Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994, e dispõe sobre a expansão da oferta de educação profissional, mediante a criação de novas unidades de ensino por parte da União. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil.../Lei/L11195.htm>. Acesso em: 15 nov. 2014.
- BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 30 dez. 2008. Seção 1, p. 1.
- BRASIL. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 29 de agosto de 1968.
- BRASIL. Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971. Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 12 de agosto de 1971.
- BRASIL. MEC. CFE. Parecer nº 349/72. **Documenta**, nº 137, abril de 1972, p. 155-173.
- BRASIL. MEC. **Contribuições para o processo de construção dos cursos de licenciatura dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**. Brasília: MEC/Setec, 2008. Disponível em: <portal.mec.gov.br/dmdocuments/licenciatura_05.pdf>. Acesso em: 10 Dez.. 2013.
- BRASIL. MEC. SETEC. **Termo de Acordo de Metas e Compromissos**. Brasília: Setec/MEC, 2010. Disponível em: <http://pse.ifes.edu.br/prppg/pesquisa/planejamento_estrategico/material/040_termo_acordo_metas.pdf>. Acesso em: 10 set. 2014.
- BRASIL. MEC. SETEC. **Um novo modelo em Educação Profissional e tecnológica - Concepções e Diretrizes**. Brasília, 2010. Disponível em: <http://www.ufpel.edu.br/cavg/noticias/arq/2_if_concepcao_e_diretrizes.pdf>. Acesso em: 6 de set. 2014.
- BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 2014c. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 24 nov. 2014.
- BRZEZINSKI, I. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores: busca e movimento**. Campinas, SP: Papirus, 1996.
- BRZEZINSKI, I. Tramitação e desdobramentos da LDB/1996: embates entre projetos antagônicos de sociedade e de educação. In: **Trabalho, Educação e Saúde**, 2010, vol. 8, n. 2, pp. 185-206.
- BUCCI, M. P. D. **Direito administrativo e políticas públicas**. São Paulo: Saraiva, 2006.
- BURRELL, G. & MORGAN, G. **Sociological paradigms and organisational analysis: elements of the sociology of corporate life**. London: Ashgate Publishing, 1979.
- CALDAS, L. A formação de professores e a capacitação de trabalhadores da EPT. In: PACHECO, E. (Org.). **Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. São Paulo: Moderna, 2011.
- CANDAUI, V. M. F. (coord.). **Novos rumos da licenciatura**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, 1987.

- CARVALHO, M. C. O dilema da eterna transitoriedade na formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental no Brasil. In: **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 4, n. 1, p. 111-133, jan./jun., 2013.
- CASTANHA, A. P. O Ato Adicional de 1834 na história da educação brasileira. In: **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 11, jan./jun., 2006, pp. 169-195.
- CASTEL, R. **A metamorfose da questão social: uma crônica do salário**. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.
- CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. São Paulo: Cortez, 1995.
- CHIZZOTTI, A. A Constituição de 1823 e a educação. In: FÁVERO, O. (org.). **A educação nas constituintes brasileiras, 1823-1988**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001, pp. 31-117.
- CORBETT, J. & SLEE, R. Uma conversa internacional sobre educação inclusiva. In: F. Armstrong, F.; Armstrong, D. & Barton, L. (eds.) **Educação inclusiva: política, contextos e perspectivas comparativas**. Londres: David Fulton, 2000.
- COLEMAN, J. S. et al. **Equality of educational opportunity**. Washington, US: Government Printing Office, 1966.
- COLEMAN, J. O conceito de igualdade de oportunidades educacionais. In: **Educação, Sociedade & Culturas**, nº 34, 137-155, 2011
- COSTA, D. S. A universalização da educação básica no estado constitucional. In: **Anais do XVIII Congresso Nacional do CONPEDI**. São Paulo, SP, nov. 2009, pp. 3481-3506.
- COSTA, Maria Adélia da. **Políticas de formação de professores para a educação profissional e tecnológica: cenários contemporâneos**. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2012
- COUTINHO, C. N. A democracia na batalha das ideias e nas lutas políticas do Brasil de hoje. In: FÁVERO, O.; SEMERARO, G. (Orgs.). **Democracia e construção do público no pensamento brasileiro**, 1.ed. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 11-39.
- COUTINHO, C. N. Representação de interesses, formulação de políticas e hegemonia. In: TEIXEIRA, S. F. (org.). **Reforma sanitária: em busca de uma teoria**. São Paulo: Cortez, 1995, p. 47-60.
- CRESWELL, J. W. **Research design: qualitative and quantitative approaches**. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, 1994.
- CUNHA, L. A. O ensino industrial-manufatureiro no Brasil. In: **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 14, p. 89-107, mai/ago., 2000.
- DRAIBE, S. As políticas sociais e o neoliberalismo. In: **Revista da USP**. São Paulo, 1998, pp. 86-101.
- DUARTE, A. M. C. **Estado, políticas sociais e recomposição de hegemonia: o caso da Previdência Social**. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Belo Horizonte, Faculdade de Educação da UFMG, 2002.
- DUARTE, C. S. Direito público subjetivo e políticas educacionais. In: **São Paulo em Perspectiva**, 2004, p. 113-118.
- FOUCAULT, M. **As palavras e as coisas**. São Paulo: Martins Fontes, 1985.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- FREITAS, H. C. L. de. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. In: **Educação e Sociedade**, 2007, vol.28, n.100, pp. 1203-1230.
- FREITAS, L. C. de. Em direção a uma política para formação dos professores. In: **Em Aberto**, Brasília, n. 12 n. 54, p. 03-22, abril/jun. 1992.
- GATTI, B. A. & BARRETO, E. S. de S. (Orgs.). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.
- GATTI, B. A. Estudos quantitativos em educação. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, abr., 2004.

- GLAT, R. et al. Formação de professores na educação inclusiva: diretrizes políticas e resultados de pesquisa. In: **Anais do XIII ENDIPE- XIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**. Recife – Pernambuco, 2006.
- GUBA, E. G., & LINCOLN, Y. S. Competing paradigms in qualitative research. In: DENZIN, Norman. K.; LINCOLN, Yvonna. S. (ed.). **Handbook of qualitative research**. London: Sage, 2000, pp. 105-117.
- IFES. Campus Cachoeiro de Itapemirim. **Projeto Político-pedagógico de Curso (PPC) – Curso de Licenciatura em Matemática**, 2010.
- IFES. Campus Vitória. **Projeto Político-pedagógico de Curso (PPC) – Curso de Licenciatura em Letras-Português**, 2013.
- IFES. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado do Espírito Santo. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2009-2013 / Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado do Espírito Santo – Vitória, ES**, 2009.
- IFES. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado do Espírito Santo. **Plano Pedagógico Institucional (PPI)**. In: **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2009-2013 / Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado do Espírito Santo – Vitória, ES**, 2009.
- JAMESON, F. Postmodernism, or the cultural logic of late capitalism. In: **New Left Review**, v. 146, p. 53-92, July-August 1984.
- KOSLINSKI, M. C. & ALVES, F. Novos olhares para as desigualdades de oportunidades educacionais: a segregação residencial e a relação favela-asfalto no contexto carioca. In: **Educação e Sociedade.**, 2012, vol. 33, n. 120, pp. 805-831.
- LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 2002.
- LIBÂNEO, J. C. **Didática**. Cortez: São Paulo, 1987.
- LIMONGI, F. Mentores e clientela da Universidade de São Paulo. In: MICELI, S. (org.) **História das Ciências Sociais no Brasil**. São Paulo: Vértice; Editora Revista dos Tribunais: IDESP, 1989, 2v., pp. 111-187.
- LOCKE, J. **Pensamientos sobre la educación**. Madrid: Akal, 1986.
- LOPES, A. C.; MACEDO, E. Contribuições de Stephen Ball para o estudo de Políticas de Currículo. In: BALL, S.; MAINARDES, J. (orgs.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011, p. 198-2001.
- LOPES, E. M. T. **Origens da educação pública: a instrução na Revolução Burguesa do Século XVIII**. São Paulo: Edições Loyola, 1981.
- LOPES, S. de C. A estrutura curricular da escola de professores do Instituto de Educação do Rio de Janeiro (1932-1939): representações acerca de uma nova cultura pedagógica. In: **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 28, n. 14, p. 96-120, jan./jun., 2007.
- LOURENÇO FILHO, M. B. A formação do professorado primário. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 57, p. 42-51, jan./mar. 1955, pp. 42-51.
- LÜDKE, M; André, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- MAGALHÃES, A. M.; STOER, S. R. Inclusão social e a ‘escola reclamada’. In: RODRIGUES, D. (org). **Inclusão e educação - doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.
- MAINARDES, J. ; MARCONDES, M. I. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. In: **Educ. Soc., Campinas**, vol. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 26 jan. 2015.
- MALHOTRA, N. K. **Pesquisa de marketing: uma orientação aplicada**. 6.ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

- MARCONDES, M. I.; Moraes, C. L. Currículo e autonomia docente: discutindo a ação do professor e as novas políticas de sistemas apostilados na rede pública de ensino. In: **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n. 3, p. 451-463, set./dez. 2013.
- MARQUES, C. A. **Para uma filosofia da deficiência** - estudo dos aspectos ético-social, filosófico-existencial e político-institucional da pessoa portadora de deficiência. Dissertação (Mestrado em Filosofia). Universidade Federal de Juiz de Fora, 1994.
- MARTINS, V. Estado, políticas sociais e os desafios contemporâneos. In.: **Sociedade em Debate**. Pelotas, 17(2), jul.-dez./2011, pp. 11-28.
- MASON, J. **Qualitative Researching**. 2.Ed., London: SAGE Publications, 2002.
- MASSON, G. Implicações do plano de desenvolvimento da educação para a formação de professores. In: **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. Rio de Janeiro, v. 20, n. 74, pp. 165-184, 2012.
- MCLAREN, P. & GIROUX, H. Schooling the postmodern body: critical pedagogy and the politics of enmeshment. In: McLaren, P. (ed.). **Radical pedagogy as cultural politics** - Beyond the discourse of critique and anti-utopianism. London: Routledge, 1995, p. 58-86.
- MELO, S. C. de. **Inclusão em educação: um estudo sobre as percepções de professores da rede Estadual de Ensino Fundamental do Rio de Janeiro, sobre práticas pedagógicas de inclusão**. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2010.
- MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. In: **Revista Brasileira de Educação**, v. 11 n. 33 set./dez., 2006.
- MENDONÇA, E. F. A educação é um direito de cidadania. In: **Retratos da Escola**. Brasília, DF, n. 1, 2007.
- MERRIAM, S. B. **Qualitative research and case study applications in education**. San Francisco: Jossey-Bass, 1998.
- MICHELS, M. H. **A formação de professores de educação especial na UFSC (1998-2001): ambigüidades estruturais e a reiteração do modelo médico-psicológico**. 2004. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação: história, política, sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.
- MICHELS, M. H. Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar. In: **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, set./dez., 2006, pp. 406-423.
- MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 29.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- MOACYR, P. **A instrução e o Império** - Subsídios para a História da Educação do Brasil, 1823-1853. Vol. 1, São Paulo: Cia Ed. Nacional, 1936.
- MOITA LOPES, L. P. da. Pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução. In: **D.E.L.T.A**, v.10, n. 2, p. 329-338, 1994.
- MORTIMORE, P. Can effective schools compensate for society? In: Halsey, A. H.; Lauder, H.; Brown, P. and Wells, A. S. (eds.) **Education: culture, economy, society**. Oxford: Oxford University Press, 2003.
- NASCENTES, A. **Dicionário etimológico da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1966.
- NEVES, F. M. **O Método Lancastriano e o ensino da ordem e da disciplina para os soldados do Império Brasileiro**. 2007. Disponível em <<http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT02-3119--Int.pdf>> Acesso em 26 jun 2010.
- NEVES, L. M. W. A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso. In: NEVES, L. M. W. (org.). **A sociedade civil como espaço estratégico de difusão da nova pedagogia da hegemonia**. São Paulo: Xamã, 2005, pp. 85-126.

- NOGUEIRA, C. M. M. & NOGUEIRA, M. A. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. In: **Educação e Sociedade**. Abr. 2002, vol.23, nº 78, p. 15-35.
- NOGUEIRA, O. **Constituições brasileiras: 1824**. Brasília: Senado Federal e Ministério da Ciência e Tecnologia, 2001.
- NORONHA, O. M. **Políticas neoliberais - Conhecimento e educação**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2006.
- NÓVOA, A. Concepções e práticas de formação contínua de professores. In: **Formação contínua de professores: realidades e perspectivas**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.
- OLIVEIRA, I. A. de. Princípios pedagógicos na educação de jovens e adultos. In: **Revista da Alfabetização Solidária/Alfabetização Solidária**. v. 4, n. 4, 2004. São Paulo: Unimarco, 2004, p. 59-74.
- OLIVEIRA, R. J. de. Ética e educação: a formação do homem no contexto de crise da razão. In: **Revista Brasileira de Educação**. 1996, n. 02, pp. 33-41.
- OZGA, J. **Investigação sobre políticas educacionais: terreno de contestações**. Porto, Portugal: Editora Porto, 2000.
- PARDAL, L. & CORREIA, E. **Métodos e técnicas de investigação social**. Porto: Areal, 1995.
- PATTON, M. Q. Enhancing the quality and credibility of qualitative analysis. In: **Health Services Research**, v. 34, n. 5, p. 1189-1208, 1999.
- PATTON, M. Q. **Qualitative Evaluation Methods**. 7.ed. Beverly Hills, CA: Sage, 1986.
- PERELMAN, C. **Ética e direito**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- PERELMAN, C. & OLBRECHTS-TYTECA, L. **Tratado da Argumentação – A Nova Retórica**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2005.
- PIAGET, J. Desenvolvimento e aprendizagem. In: LAVATTELLY, C. S., STENDLER, F. **Reading in child behavior and development**. New York: Hartcourt Brace Janovich, 1972.
- PIAGET, J. **Biologia e conhecimento**. Petrópolis: Vozes, 1973.
- PIMENTA, S. G. (org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.
- RAMOS, R. Para uma história da cidadania em Portugal. In: **Análise Social**, 172, 2004, pp. 547-569.
- REIS FILHO, C. **A educação e a ilusão liberal**. 2.ed. Campinas: Autores Associados, 1995.
- RIBEIRO, R. F. A reinvenção da emancipação social. In: **Sem Aspas**. Araraquara, São Paulo, v. 1, n. 1, 2012, pp. 73-85.
- ROGERS, W. & BALLANTYNE, A. Special populations: vulnerability and protection. In: **RECIIS – Elec. J. Commun. Inf. Innov. Health**. Rio de Janeiro, v.2, Sup. 1, p.Sup.30-Sup.40, Dec., 2008. Disponível em: <<http://www.reciis.cict.fiocruz.br/index.php/reciis/article/viewFile/207/182>>. Acesso em: 16 jan. 2015.
- ROMANELLI, O. **História da educação no Brasil (1930/1973)**. Petrópolis (RJ): Vozes, 1970.
- SACCOL, A. Z. Um retorno ao básico: compreendendo os paradigmas de pesquisa e sua aplicação na pesquisa em Administração. In: **Revista de Administração da UFSM**, v. 2, n. 2, p. 250-269, 2009.
- SADER, E. Estado e democracia: os dilemas do socialismo na virada do século. In: SADER, E. & GENTILI, P. (Orgs.). **Pós-neoliberalismo II: que Estado para que democracia?** Petrópolis, RJ: Vozes, 1999, p. 120-130.
- SAILOR, W. et al. Full inclusion and school restructuring. In: M. E. Snell (Ed.) **Instruction of students with severe disabilities**, 4th.ed., chapter 1, pp. 1-30, New York: Charles Merrill Publishing Co, 1993.
- ANTOS, B. de S. **Pela mão de Alice - O social e o político na pós-modernidade**. São Paulo: Cortez, 1991.
- SANTOS, B. de S. A construção multicultural da igualdade e da diferença In: **VII Congresso Brasileiro de Sociologia**, Instituto de Filosofia e Ciências Sociais - Universidade Federal do Rio de Janeiro, pp. 4-6, set. 1995.

- SANTOS, M. P. O papel do ensino superior na proposta de uma educação inclusiva. In: **Movimento** - Faculdade de Educação da UFF - n. 7, pp.78-91. Maio, 2003.
- SANTOS, M. P. Inclusão. In: SANTOS, M. P.; FONSECA, M. & MELO, S. **Inclusão em educação: diferentes interfaces**. Curitiba: CRV, 2009, pp. 9-21.
- SANTOS, M. P. Políticas públicas de inclusão de pessoas com deficiência: uma análise omnilética. XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Surdez e inclusão: as diferentes práticas de ensino, 2012, Campinas. In: **Políticas educacionais e impactos na escola e na sala de aula**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2012. v. 1. pp. 1223-1234.
- SANTOS, M. P.. **Dialogando sobre inclusão em educação** - contando casos (e descasos). Curitiba, PR: Editora CRV, 2013.
- SANTOS, M. P. & PAULINO, M. M. (orgs). **Inclusão em educação: culturas, políticas e práticas**. 2.ed.São Paulo: Cortez, 2008.
- SANTOS, M. P. ET AL. Culturas, políticas e práticas de inclusão em universidades: um foco na formação inicial de professores. In: **Relatório final de pesquisa apresentado a Capes**. Rio de Janeiro: LaPEADE/UFRJ, 2010.
- SAVIANI, D. O espaço acadêmico da pedagogia no Brasil: perspectiva histórica. **Paideia - Cadernos de Psicologia e Educação**, São Paulo – USP, v. 14, n. 28, p.113-124, mai./ago. 2004.
- SAVIANI, D. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. In: **Caderno de Pesquisas**, São Paulo, v. 37, n. 130, Abr. 2007.
- SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. In: **Revista Brasileira de Educação**. v. 14 n. 40 jan./abr. 2009, pp. 143-155.
- SAWAIA, B. (Org.). **As artimanhas da exclusão** - análise psicossocial e ética da desigualdade social. Petrópolis: Vozes, 2008.
- SCHEIBE, L. **Políticas para a formação dos profissionais da educação neste início de século** - análise e perspectiva. (Mimeografado). Trabalho apresentado na 26ª Reunião Anual da ANPEd. Poços de Caldas, 2003.
- SCHEIBE, L; AGUIAR, M. Formação de profissionais da educação no Brasil: O curso de pedagogia em questão. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, p. 220-238, dez. 1999.
- SHIROMA, E. O; MORAES, M. C. M. de; EVANGELISTA, O. **Política educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- SILVA, C. N. da. Conceitos oitocentistas de cidadania: liberalismo e igualdade. In. **Análise Social**, 2009, vol. 192, p.533-563.
- SILVA, J. A. da. **Curso de Direito Constitucional Positivo**. São Paulo: Ed. Malheiros, 1999.
- SILVA, M. A. da. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. In: **Cadernos Cedes**, Campinas, SP, vol. 29, n. 78, pp. 216-226, mai./ago., 2009.
- SILVA, M. R. L. Formação de Professores nos IFETs: a política educacional e a literatura educacional recente. In: V Congresso Norte-Nordeste de Pesquisa e Inovação - CONNEPI, 2010, Maceió, AL. Anais do V CONNEPI, 2010.
- SOARES, M. V. B. Cidadania e direitos humanos. In: CARVALHO, J. S. (org.). **Educação, cidadania e direitos humanos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004, pp. 43-65.
- SKRTIC, T. ; SAILOR, W. & GEE, K. Voice, collaboration, and inclusion - Democratic themes in educational and social reform initiatives. In: **Remedial and Special Education**. Vol. 17, n. 3, may 1996, p. 142-145.
- SOUTHWORTH, G. **The learning school in improving education: promoting quality in schools**. London: Cassell, 1994.
- STAKE, R. E. **The art of Case Study research**. Thousand Oaks, CA: Sage Public., 1995.
- STOER, S. R. Educação como direito: o papel estratégico da educação pública na construção da igualdade e justiça social. In: **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, 22(1), 129-151, 2006.

- STOER, S. R. Novas formas de cidadania - a construção europeia e a reconfiguração da universidade. In: **Educação, Sociedade & Culturas**, n.º 26, 2008, p. 219-238.
- STOER, S. R.; MAGALHÃES, A. M. **A diferença somos nós** - a gestão da mudança social e as políticas educativas e sociais. Porto: Edições Afrontamento, 2005.
- TANURI, L. M. História da formação de professores. In: **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 61-88, maio/ago. 2000.
- TEIXEIRA, A. Bases da teoria lógica de Dewey. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 57, p. 42-51, jan./mar. 1955, pp. 3-27.
- TEIXEIRA, A. Reorganização do Ensino Normal e sua transposição para o plano universitário: criação. In: **Boletim de Educação Pública**. Rio de Janeiro, v.2, n.1/2, jan./jun., 1932, pp.110-117.
- TOMPKINS, R. & DELONEY, P. **Inclusion: the pros and cons**. Austin, TX: Southwest Educational Developmental Laboratory, 1995.
- TRIVIÑOS, A. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.
- VALA, J. A. Análise de Conteúdo. In: A. S. Silva; J. M. Pinto (Orgs.). **Metodologia das Ciências Sociais**. 12 ed. Porto: Edições Afrontamento, 2003, p. 101-128.
- VASCONCELLOS, M. J. E. de. **Pensamento Sistemico** - O novo paradigma da ciência. Campinas, SP: Papirus, 2003.
- VENÂNCIO FILHO, F. Instituto de Educação do Distrito Federal. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos / Ministério da Educação e Cultura, vol. XXIII, n.º 57, Jan.-Mar., pp. 28-41, 1955.
- VERGARA, S. C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. São Paulo: Atlas, 2004.
- VIDAL, D. G. Ensaio para a construção de uma ciência pedagógica brasileira: o Instituto de Educação do Distrito Federal (1932-1937). In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 77, n. 185, p. 239-258, jan./abr. 1996.
- VIEIRA, E. **Democracia e política social**. São Paulo: Cortez, 1992.
- XAVIER, L. N. Universidade, pesquisa e educação pública em Anísio Teixeira. In: **História, Ciências, Saúde** - Manguinhos, Rio de Janeiro, v.19, n. 2., abr./jun., 2012, p.669-682.
- YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ANEXOS E APÊNDICES

ANEXO A – Carta de Apresentação ao *campus* Cachoeiro de Itapemirim

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
Campus Cachoeiro de Itapemirim**

CARTA DE APRESENTAÇÃO

Eu, **Prof. Me. Carlos Cezar De Oliveira Bettero**, diretor-geral do *campus* Cachoeiro de Itapemirim, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, Brasil, confirmo, para os devidos fins, que tenho conhecimento do conteúdo do protocolo de pesquisa e a finalidade desta para a realização da tese de doutorado de **Gláucio Rodrigues Motta**, doutorando em Educação do Programa de Pós Graduação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGE-UFRJ), orientada pela Profª Drª Mônica Pereira dos Santos.

Assim sendo, coloco-me a disposição, enquanto professor e diretor da instituição de ensino que será investigada, para fornecer todas as informações necessárias para a pesquisa e permitir acesso aos investigados pertencentes à instituição.

Cientes:

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'Gláucio Rodrigues Motta', written over a horizontal line.

PESQUISADOR ME. GLÁUCIO RODRIGUES MOTTA
gmotta@ifes.edu.br

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'Carlos Cezar de Oliveira Bettero', written over a horizontal line.

PROF. ME. CARLOS CEZAR DE OLIVEIRA BETTERO
Diretor-geral do *campus* Cachoeiro de Itapemirim - IFES

ANEXO B – Carta de Apresentação ao *campus* Vitória

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CAMPUS VITÓRIA
Avenida Vitória, 1729 – Bairro Jucutuquara – 29040-780 – Vitória – ES
27 3331-2110

**ANEXO AO PROCESSO Nº 23152.001121/2014-44**

À Direção Geral do Ifes/*Campus* Cariacica

Senhor Diretor,

Restituímos o presente processo protocolado pelo servidor Glauco Rodrigues Motta, que trata de solicitação de autorização para execução de pesquisa científica, conforme fl.01, para informar que esta Direção Geral manifesta-se favorável quanto o atendimento ao pleito em questão.

Vitória(ES), 9 de dezembro de 2014.

Ricardo Paiva
Diretor-Geral do Ifes/*Campus* Vitória
Port. nº 1.424 - DOU 6/9/2013

APÊNDICE A – Formulário de Validação de Instrumento de Pesquisa



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

FORMULÁRIO DE VALIDAÇÃO DE INSTRUMENTO DE PESQUISA

Estimado/a professor/a,

O questionário em anexo tem como objetivo principal estudar os processos de inclusão/exclusão em sua relação com a educação. Porém, para validá-lo, faz-se necessário uma pré-aplicação a partir da qual constataremos se será preciso reestruturá-lo.

Para tanto, solicitamos a vossa colaboração, respondendo-o e reportando abaixo as observações que julgar necessárias para que possamos melhorá-lo.

As informações prestadas nesse formulário são estritamente para efeito prospectivo, e não será utilizado para outro fim.

Agradecemos a vossa colaboração!

Ms. Gláucio Rodrigues Motta (doutorando)
Profª. Drª Mônica Pereira dos Santos, PhD (orientadora)
 Universidade Federal do Rio de Janeiro

1. As questões estão descritas de forma clara e coesa, não dando margens para outras interpretações?

Sim Não

Se NÃO, que pontos podem ser melhorados?

2. As questões estão descritas de modo que o respondente não se sinta ofendido?

Sim Não

Se NÃO, que pontos podem ser melhorados?

3. As questões apresentam coerência com os objetivos e os pressupostos do estudo?

Sim Não

Se NÃO, que pontos podem ser melhorados?

4. A quantidade de questões pode influenciar de alguma forma na aplicação?

Sim Não

Se NÃO, que pontos podem ser melhorados?

5. Que outras observações podem ser feitas?

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Visualização prévia e teste da SurveyMonkey: Cópia de Formação de Professores para o Contexto da Educação Inclusiva - Mozilla Firefox
 https://pt.surveymonkey.net/create/survey/preview?sm=dk0LQrB48obzAbZx8RWvohEbk3Wf4r_2BbzshdpzLMjOV4v81Y7annKpH1pyLLC



Universidade do Brasil

Estimado/a educador(a),

Este Questionário de Pesquisa tem como objetivo compreender os processos de inclusão/exclusão social presentes nos contextos de formação de professores do IFES.

Solicitamos, assim, a sua colaboração no sentido de responder a este questionário com toda a franqueza. Não se preocupe, pois não há respostas certas ou erradas, já que se trata de uma pesquisa de percepção. Todas as respostas serão consideradas.

As informações que nos forem prestadas serão estritamente confidenciais, conforme *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)* ([link abaixo](#)).

A sua participação nesta pesquisa é muito importante na contribuição com os estudos que buscam compreender as questões da formação de professores para atuarem nos contextos da educação inclusiva.

Muito obrigado pela sua colaboração!

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Eu, **Gláucio Rodrigues Motta**, doutorando em Educação do Programa de Pós-graduação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGE-UFRJ), estou desenvolvendo a pesquisa de tese intitulada: **FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: o Instituto Federal do Espírito Santo e os fatores atuantes sobre seus espaços formativos**, orientado pela Prof^a Dr^a Mônica Pereira dos Santos, PhD. Esse estudo tem como objetivo geral investigar a formação de professores dos cursos de licenciatura em Matemática, do *campus* Cachoeiro de Itapemirim, e em Letras-Português, do *campus* Vitória, ambos campi do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, Brasil, com relação à formação de professores para o contexto da inclusão em educação do Ensino Básico, tendo como referencial de análise e discussão a estrutura conceitual compreendida em suas três dimensões: a construção de culturas, o desenvolvimento de políticas e a orquestração de práticas inclusivas em educação.

Para os fins dessa investigação, os sujeitos pesquisados serão os professores que atuam nos referidos cursos de licenciatura, bem como os sujeitos envolvidos na concepção e implementação desses cursos. Os professores responderão a um questionário online, via WEB, disponibilizado por meio do site *Survey Monkey*, um software de análise e banco de dados que armazena de forma segura os dados coletados. Os sujeitos envolvidos na concepção e implementação desses cursos responderão a uma entrevista com perguntas abertas *in loco*. A pesquisa contará ainda com uma etapa de análise documental.

Os dados coletados serão utilizados integralmente ou em partes, para finalidades estritamente acadêmicas. Não haverá a exposição pública do nome dos participantes, sendo sua identidade preservada. A posse e guarda dos dados será exclusivamente minha (doutorando Gláucio Rodrigues Motta); e, enquanto pesquisador responsável, comprometo-me a não compartilhar, trocar ou expor qualquer uma das informações prestadas.

Em qualquer etapa do estudo, você terá acesso ao profissional responsável que poderá ser encontrado através do telefone: (55-27)9-9276-5358 ou pelo e-mail gmotta@ifes.edu.br.

A sua participação nessa pesquisa é voluntária e condicionada ao aceite deste termo. A qualquer momento, o(a) Sr(a) terá total liberdade para desistir da sua participação na pesquisa. Certamente, a sua participação contribuirá significativamente para esse estudo. Estarei à disposição para qualquer esclarecimento. Caso concorde com os termos aqui estabelecidos, peço a gentileza de se identificar e assinar abaixo.

CONSENTIMENTO

Acredito ter sido suficientemente informado a respeito das informações sobre o estudo acima citado que li ou que foram lidas para mim. Eu informei ao Pesquisador **Gláucio Rodrigues Motta** sobre a minha decisão em participar nesse estudo. Ficaram claros para mim quais são os propósitos da pesquisa, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é isenta de despesas. Concordo voluntariamente em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem penalidades ou qualquer prejuízo. Eu receberei uma cópia desse Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e a outra ficará com o pesquisador responsável por essa pesquisa.

APÊNDICE C – Questionário Semiestruturado de Pesquisa

Visualização prévia e teste da SurveyMonkey: Cópia de Formação de Professores para o Contexto da Educação Inclusiva - Mozilla Firefox
 https://pt.surveymonkey.net/create/survey/preview?sm=d40LQyB48obizAbz6RWvohEbk3W4r_2Bzshdpz1MjOV4vB1V7anKpH1pyLLC



Universidade do Brasil

Estimado/a educador(a),

Este Questionário de Pesquisa tem como objetivo compreender os processos de inclusão/exclusão social presentes nos contextos de formação de professores do IFES.

Solicitamos, assim, a sua colaboração no sentido de responder a este questionário com toda a franqueza. Não se preocupe, pois não há respostas certas ou erradas, já que se trata de uma pesquisa de percepção. Todas as respostas serão consideradas.

As informações que nos forem prestadas serão estritamente confidenciais, conforme *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)* ([link abaixo](#)).

A sua participação nesta pesquisa é muito importante na contribuição com os estudos que buscam compreender as questões da formação de professores para atuarem nos contextos da educação inclusiva.

Muito obrigado pela sua colaboração!

Próximo

1. Sexo:

2. Idade / Faixa etária (em anos):

3. Situação funcional:

4. Curso / Campus em que atua:

5. Na sua formação acadêmica:

6. Qual o número máximo de disciplinas você já lecionou (ou leciona) em um semestre letivo apenas nesse curso de licenciatura?

7. A(s) disciplina(s) que você leciona ou já lecionou nesse curso de licenciatura têm relação direta com a área na qual você se formou: (Fique à vontade para marcar mais de uma opção)

Na graduação
 Na pós-graduação
 Não tem relação direta

8. Assinale as opções abaixo:

	0 a 1	1 a 2	2 a 3	3 a 4	4 a 5	5 a 6	6 a 7	7 a 8	8 a 9	9 a 10	Acima de 10
Tempo que atua na docência (em anos)?	<input type="radio"/>										
Tempo que atua na docência do IFES (em anos)?	<input type="radio"/>										
Tempo que atua na formação de professores (em anos)?	<input type="radio"/>										

9. Como você define "inclusão em educação"?

Anterior Próximo

SurveyMonkey® VISUALIZAÇÃO PRÉVIA E TESTE Obter feedback Cancelar

Visualização prévia e teste da SurveyMonkey: Cópia de Formação de Professores para o Contexto da Educação Inclusiva - Mozilla Firefox
 https://pt.surveymonkey.net/create/survey/preview?sm=dk0LQrB48obizAbZzBRWvohEbk3Wf4r_2Bbzshdpz1MjOV4v81Y7AnkPpH1pyLLC



Universidade do Brasil

10. Sua formação acadêmica propiciou o seu contato com reflexões acerca da inclusão/exclusão e da diversidade em educação?

Sim
 Não
 Em alguns momentos

11. Em sua atuação como docente, você já vivenciou situação de inclusão ou de exclusão em educação?

Sim
 Não
 Em alguns momentos???

Caso as tenha vivenciado, podemos conhecer brevemente algumas dessas situações?

12. Sobre a inclusão em educação e o ensino voltado para a diversidade:

Considero um direito que deve ser garantido.
 Considero um direito, mas acho que as escolas não têm condições de garanti-lo.
 Não considero um direito.
 Não tenho opinião sobre este tema.

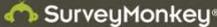
13. Na sua prática docente com os licenciandos, os temas da inclusão/exclusão e da diversidade em educação:

São sempre abordados.
 São abordados em algumas ocasiões.
 Nunca são abordados.

Gostaria de justificar a sua resposta?

Nosso estudo tem como objetivo contribuir com o desenvolvimento dos espaços de formação de professores dos Institutos Federais. Para tanto, precisamos continuar contando com o seu conhecimento neste questionário. As próximas questões lhe darão um “pouco mais de trabalho”, mas a sua colaboração é importante para o êxito desta pesquisa.

Com o apoio de SurveyMonkey
 Crie o seu próprio questionário online grátis agora!



VISUALIZAÇÃO PRÉVIA E TESTE

Visualização prévia e teste da SurveyMonkey: Cópia de Formação de Professores para o Contexto da Educação Inclusiva - Mozilla Firefox
https://pt.surveymonkey.net/create/survey/preview?sm=dk0LQrB48cbizAbZz6BRWvohEbK3Wf4r_2Bbzshdpz1MjOVa4v81Y7anKpH1pyLLC



Universidade do Brasil

14. Você participa das decisões político-pedagógicas que são tomadas no curso de licenciatura em que atua?

Sim
 Não
 Em algumas ocasiões

Poderia nos explicar melhor a sua resposta?

15. No curso de licenciatura em que atua, há iniciativas em conjunto que promovam discussões acerca dos temas da inclusão e da diversidade em educação?

Sim
 Não
 Poucas vezes

Se NÃO HÁ iniciativas, é possível apontar os motivos? Mas, se HÁ iniciativas, que exemplos você poderia citar?

16. No curso de licenciatura em que você atua, há políticas que promovam a formação continuada do professor-formador acerca dos temas da inclusão e da diversidade em educação?

Sim
 Não
 Em alguns momentos

Se HÁ, você se lembra de alguns exemplos para ilustrar a sua resposta? Mas, se NÃO HÁ, por que será que isto ocorre?

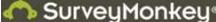
17. Sobre as políticas educacionais elaboradas externa ou internamente e que tem influência sobre esse curso de licenciatura:

Cumpro-as integralmente.
 Re-significo-as, para melhor adaptá-las ao contexto do curso.
 Re-significo-as quando são proposições das quais não participei da sua elaboração.

Se existem outros fatores, conte-nos sobre eles:

Estamos quase finalizando o nosso questionário. Continue colaborando!

Com o apoio de SurveyMonkey
Crie o seu próprio questionário online grátis agora!

 VISUALIZAÇÃO PRÉVIA E TESTE

Visualização prévia e teste da SurveyMonkey: Cópia de Formação de Professores para o Contexto da Educação Inclusiva - Mozilla Firefox
 https://pt.surveymonkey.net/create/survey/preview?sm=dk0LQr848obizAbZsBRWvoHEbk3Wf4r_2Bbzsihdpz1MjOv4v81Y7anrkpH1pyLLC



Universidade do Brasil

18. No curso de licenciatura em que você atua:

Os licenciandos SEMPRE demonstram interesse acerca dos temas da inclusão e da diversidade em educação.

POUCAS vezes demonstram interesse.

NUNCA demonstram interesse.

SEMPRE demonstram interesse e reivindicam esses temas.

NUNCA reivindicam esses temas.

19. Sobre as políticas educacionais propostas interna e externamente e que tem influência sobre esse curso de licenciatura: (Fique à vontade para marcar mais de uma opção)

As políticas educacionais se preocupam em ampliar as questões da inclusão e da diversidade em educação na formação do licenciando.

As políticas educacionais NÃO se preocupam em ampliar essas questões.

As políticas educacionais se preocupam, mas os professores-formadores NÃO são conchamados a participarem da elaboração dessas políticas.

Os professores-formadores reivindicam a ampliação dessas questões.

Os professores-formadores reivindicam participarem da elaboração dessas políticas.

20. A inclusão e a diversidade em educação são princípios adotados COTIDIANAMENTE pelo conjunto de servidores que atuam nesse curso de licenciatura?

Sim

Não

Em poucas ocasiões

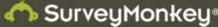
Fique à vontade para complementar a sua resposta:

21. De todos os fatores que podem afetar a sua prática pedagógica nesse curso de licenciatura, criando entraves na formação de um licenciando crítico para atuar em contextos inclusivos e diversos, quais você DES TACARIA?

Primeiro fator

Segundo fator

Terceiro fator

 VISUALIZAÇÃO PRÉVIA E TESTE

ANEXO C – Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)CENTRO DE FILOSOFIA E
CIÊNCIAS HUMANAS DA UFRJ**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA:
o Instituto Federal do Espírito Santo e os fatores atuantes sobre seus espaços
formativos

Pesquisador: Gláucio Rodrigues Motta

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 39311514.6.0000.5582

Instituição Proponente: DECANATO DO CENTRO DE FILOSOFIA E CIENCIAS HUMANAS

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 952.092

Data da Relatoria: 16/12/2014

Apresentação do Projeto:

O projeto busca identificar e compreender as dimensões políticas, culturais e práticas envolvidas nos loci de formação inicial de professores do Instituto Federal do Espírito Santo e como estas dimensões atuam sobre a formação docente para o contexto da educação inclusiva, do acolhimento à diversidade e do incentivo à participação na educação. De forma mais genérica, pretende apontar ainda se a forma acelerada da expansão recente da Rede Federal de Educação Técnica e Tecnológica incide, em alguma medida, sobre estas dimensões e sobre este locus, esta formação. Propõem-se, para tanto, utilizar como foco da pesquisa os espaços de formação inicial de professores do curso de Licenciatura em Física, do campus Cariacica, e o curso de Licenciatura em Matemática, do campus Cachoeiro de Itapemirim, e como mediações empíricas, a análise documental que concebe e organiza estes cursos, a aplicação de formulário de pesquisa com seus professores-formadores e a entrevista com os sujeitos que elaboraram esses cursos. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa e quantitativa e que será desenvolvida por meio do estudo desses dois casos. Defenderemos a ideia de que os IFs, enquanto locus de formação de professores, podem não apresentar dimensões políticas, culturais e práticas favoráveis a uma formação para a pesquisa inclusiva. Como hipótese, sugerimos que a expansão acelerada pela qual vem atravessando a rede federal de educação técnica, passou a exigir novas

Endereço: Av Pasteur, 250-Praia Vermelha, prédio CFCH, 2° a

Bairro: URCA

CEP: 22.290-240

UF: RJ

Município: RIO DE JANEIRO

Telefone: (21)3938-5167

E-mail: cep.cfch@gmail.com

Continuação do Parecer: 952.092

responsabilidades dos institutos, sem que estes estivessem estruturalmente preparados para essa tarefa.

Objetivo da Pesquisa:

Analisar em que medida o Instituto Federal do Espírito Santo, enquanto novo agente da política federal de formação inicial de professores atende aos preceitos nos documentos legais que preveem uma formação docente voltada para a atuação junto aos temas da inclusão/exclusão em educação e como estes espaços de formação estão organizados para esta tarefa;

Mapear corpus documental que concebe e organiza a oferta de licenciaturas pelo Instituto Federal, identificando como preveem e tratam a questão da inclusão, da diversidade e da participação no perfil de formação dos licenciandos;

Traçar o contexto histórico de concepção e organização da licenciatura no IF a partir dos sujeitos participantes dessa elaboração;

Compreender a concepção dos professores-formadores sobre o fenômeno da inclusão/exclusão, da diversidade e da participação, analisando as possíveis implicações dessas concepções na formação do licenciando;

Identificar como os processos de inclusão/exclusão são culturalmente percebidos pelos formadores;

Compreender "se" e "como" as políticas de educação são ressignificadas pelos professores-formadores no contexto situado dos cursos de licenciatura.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

O pesquisador avalia que pode haver riscos de exposição do conjunto dos sujeitos que atuam nos cursos em questão, afirmando, entretanto, que tanto os formulários de pesquisa quanto as entrevistas não levantarão nomes e que em momento algum haverá divulgação desses dados e liberação dos dados para outros fins senão os desta pesquisa. Os dados ficarão em posse do pesquisador e mesmo os questionários que serão respondidos por meio eletrônico serão de acesso único do pesquisador. Os benefícios identificados são os de contribuir com os IFs na busca por compreender o seu fazer enquanto agente social público, retroalimentando esta instituição em seu processo de ação-reflexão-ação, ao mesmo tempo em que se realiza um chamamento a futuros pesquisadores para lançarem seus olhares sob a educação profissionalizante no Brasil e seu compromisso com as dimensões do trabalho e da inclusão

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Encontra-se adequada do ponto de vista da proteção dos sujeitos.

Endereço: Av Pasteur, 250-Praia Vermelha, prédio CFCH, 2º a

Bairro: URCA

CEP: 22.290-240

UF: RJ

Município: RIO DE JANEIRO

Telefone: (21)3938-5167

E-mail: cep.cfch@gmail.com

CENTRO DE FILOSOFIA E
CIÊNCIAS HUMANAS DA UFRJ



Continuação do Parecer: 952.092

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Encontram-se adequados do ponto de vista da proteção dos sujeitos.

Recomendações:

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O projeto está aprovado.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

RIO DE JANEIRO, 11 de Fevereiro de 2015

Assinado por:
Celeste Azulay Kelman
(Coordenador)

Endereço: Av Pasteur, 250-Praia Vermelha, prédio CFCH, 2º a
Bairro: URCA **CEP:** 22.290-240
UF: RJ **Município:** RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)3938-5167 **E-mail:** cep.cfch@gmail.com