



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – ICED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

CLEUMIR PEREIRA LEAL

**A EPISTEMOLOGIA DA ESCOLARIZAÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA
NO CURRÍCULO DAS LICENCIATURAS DO IFMA**

**BELÉM - PA
2024**

CLEUMIR PEREIRA LEAL

**A EPISTEMOLOGIA DA ESCOLARIZAÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA
NO CURRÍCULO DAS LICENCIATURAS DO IFMA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) do Instituto de Ciências da Educação (ICED) da Universidade Federal do Pará (UFPA), submetida à avaliação, como requisito parcial à obtenção do Título de Doutor em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Carlos Jorge Paixão

Linha de pesquisa: Educação, Cultura e Sociedade.

**BELÉM - PA
2024**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a)
autor(a)

L433e Leal, Cleumir Pereira.
A EPISTEMOLOGIA DA ESCOLARIZAÇÃO DE
PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO CURRÍCULO DAS
LICENCIATURAS DO IFMA / Cleumir Pereira Leal. — 2024.
168 f. : il.

Orientador(a): Prof. Dr. Carlos Jorge Paixão
Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Pará,
Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-
Graduação em Educação, Belém, 2024.

1. Epistemologia. 2. Escolarização de Pessoas com
Deficiência. 3. Currículo das licenciaturas. 4. Inclusão no
IFMA.. I. Título.

CDD 370

**A EPISTEMOLOGIA DA ESCOLARIZAÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA
NO CURRÍCULO DAS LICENCIATURAS DO IFMA**

por

CLEUMIR PEREIRA LEAL

Tese apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará (UFPA), submetida à avaliação, como requisito parcial à obtenção do Título de Doutor em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Carlos Jorge Paixão – Orientador
PPGED/ICED/UFPA

Profa. Dra. Lucélia de Moraes Braga Bassalo – Avaliadora Externa
PPGED/UEPA

Prof. Dr. Cláudio Emídio Silva – Avaliador Externo
PPGECM/UNIFESPA

Profa. Dra. Lúcia Isabel da Conceição Silva – Avaliadora Interna
PPGED/ICED/UFPA

Profa. Dra. Sônia Regina dos Santos Teixeira – Avaliadora Interna
PPGED/ICED/UFPA

DATA DA APROVAÇÃO: ____/____/____

CONCEITO: _____

As ensinanças da Dúvida

Tive um chão (mas já faz tempo)
todo feito de certezas
tão duras como lajedos.

Agora (o tempo é que fez)
tenho um caminho de barro
umedecido de dúvidas.

Mas nele (devagar vou)
me cresce funda a certeza
de que vale a pena o amor.
(*Thiago de Mello*)

“À minha mãe Antônia e ao meu pai Delfino (*in memoriam*), aos meus filhos Antônio e Aurora, à minha esposa Kássia, às minhas irmãs Francisca e Francineide, aos meus irmãos Arimatéia, Clodomir, Jhonson, Cleverton e Cícero”.

AGRADECIMENTOS

“Amigos a gente encontra/O mundo não é só aqui/ Repare naquela estrada Que distância nos levará As coisas que eu tenho aqui/Na certa terei por lá Segredos de um caminhão/ Fronteiras por desvendar/Não diga que eu me perdi/Não mande me procurar/ Cidades que eu nunca vi/São casas e braços a me agasalhar.”

(*Dominginhos/Manduka*)

Na certeza de que tantos braços nunca soltaram nossa mão, nesses tempos difíceis do processo de produção deste trabalho, em que atravessamos uma pandemia e um governo pandemônio, agradeço de coração a contribuição de cada um de vocês.

Ao meu pai Delfino, guerreiro até o último dia de sua vida. Mestre da cultura popular, deixou o seu legado cultural, afetuoso e inquieto. Tenho certeza da imensa alegria em ter um filho Doutor. “Onde estou, como estarei/Se sorrindo ou se chorando/Se sorrindo ou se chorando/Pense n'eu... vez em quando” (*Gonzaguinha*).

À minha mãe Antônia, mulher de fibra e dedicada ao cuidado dos 10 filhos (dois falecidos ainda pequenos). Mestre da cultura popular e benzedeira. Apesar de não ter tido escolarização suficiente, com sabedoria e afeto, soube nos acompanhar nos estudos.

Às minhas irmãs e meus irmãos, Francisca, Francineide, Arimatéia, Clodomir, Jhonson, Cleverton e Cícero; aos sobrinhos Segundo, Brandon e Eduardo pelo amor fraterno sempre celebrado nas alegrias e em tempos difíceis.

À minha esposa Kássia pelo amor e companheirismo, conseguindo segurar as pontas, cuidando das crianças e de mim no momento de enfermidade e nas angústias do processo de parto desta tese; aos meus filhos Antônio e Aurora pelo amor e ternura.

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão por oportunizar condições para que eu pudesse cursar o Doutorado. Em especial, aos colegas professores, técnicos administrativos, direção e estudantes do *Campus* de Açailândia - Ma.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), à coordenação, aos técnicos administrativos, em particular ao William e a Daniele, ao corpo docente pela contribuição nessa trajetória acadêmica: Carlos Paixão, Olgaíses Maués, Salomão Hage, Lúcia Isabel, Sônia Araújo, Sônia Regina.

Aos professores e professoras, Cláudio Emídio, Lúcia Isabel, Sônia Regina e Lucélia Bassalo pela valiosa contribuição no processo de construção desta tese nas bancas de qualificação (reunião de trabalho) e defesa.

Ao saudoso professor Sílvio Gamboa pela oportunidade de cursar a disciplina Epistemologias e Educação.

Ao meu querido orientador pela sabedoria, compromisso e dedicação com a produção acadêmica e com a vida dos seus orientandos. Sempre com paciência nos apontando caminhos, dados sinais (sinaléticas) para o viver e produzir.

Aos amigos do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Teorias, Epistemologias e Métodos da Educação (EPSTEM) pela parceria afetuosa, a saber: Letícia, Márcia, Ilka, Rafael, Camila, Michel, Oberdan, Dilza e Viviane. Aos seres de luz que tive o privilégio de conviver: Ricardo Pereira, Dário Azevedo, Izan Fortunado e Helena Quadros.

Aos colegas do movimento estudantil do PPGED e a turma de Doutorado 2019, em particular, os representantes estudantes no colegiado 2019-2021: Dorilene, Edilson, Galdino, Pânia, Taíssa, Marielson, Lucas, Ingrid, Douglas e Sílvio. E ainda aos irmãos conterrâneos que o Doutorado me presenteou: Josafá Clemente e Washington.

“Passar como passam os dias/Se o calendário acabar/Eu faço voltar o tempo outra vez, sim/Tudo outra vez a passar/Não diga que eu fiquei sozinho/Não mande alguém me acompanhar/Repare, a multidão precisa/De alguém mais alto a lhe guiar”.

RESUMO

A presente tese condiz com a linha de pesquisa Educação, Cultura e Sociedade do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Pará, e tem como proposta responder a seguinte questão: que princípios epistemológicos de escolarização de Pessoas com Deficiência fundamentam os currículos dos cursos de licenciaturas do IFMA? A fim de responder a tal questionamento, foi preciso alcançar os seguintes objetivos: 1) Discutir sobre os elementos históricos e ontológicos da escolarização de Pessoas com Deficiências que fundamentam os currículos dos cursos de licenciaturas do IFMA; 2) Avaliar os instrumentos de abordagem sobre escolarização de Pessoas com Deficiência nos currículos dos cursos de licenciaturas IFMA; 3) Problematizar os fundamentos epistemológicos da abordagem sobre escolarização de Pessoas com Deficiência nos currículos dos cursos de licenciaturas IFMA. Os fundamentos teórico-metodológicos estão apoiados no Materialismo-Histórico-dialético, a partir das categorias hegemonia, totalidade, mediação, reprodução e contradição, tendo a Epistemologia como pressuposto central da pesquisa. O núcleo teórico-conceitual foi o da Epistemologia, Currículo e a Pessoa com Deficiência enquanto ser de possibilidades. Para isso, foram estudadas as categorias de Higienismo, Reprodução e Emancipação e sua relação entre a Escolarização de Pessoas com deficiência e a Rede Federal de Educação Profissional; a epistemologia das licenciaturas no Brasil, com ênfase na disputa pela hegemonia na formação do formado também foi abordada. Por fim, com base na técnica de Análise de Conteúdo (AC), foram analisados os princípios epistemológicos da escolarização de Pessoas com Deficiência que fundamentam os currículos dos cursos de licenciaturas do IFMA, discutindo a produção do conhecimento sobre as licenciatura no institutos federais, a partir das categorias expansão – Mediação e Contradição; Identidade em (des) construção; Trabalho docente; Currículo; Análise dos projetos dos cursos de licenciaturas, com base nas categorias formador que pretende formar, Inclusão, disciplinas/ementas. Assim, foram identificados que, ainda, é bem incipiente a ênfase a escolarização de Pessoas com Deficiência enquanto conhecimento inerente ao perfil de formador que o IFMA pretende formar, porém, a inclusão é descrita como paradigma nesse campo temático; foram reconhecidas as nomenclaturas 1) Educação Especial; 2) Políticas educacionais inclusivas; 3) Educação inclusiva; 4) Educação, Inclusão e Diversidade; também foram observados que os conteúdos, descritos nas ementas dos cursos, de fato, aludem ao tema da Educação Especial e contemplam conhecimentos relacionados aos aspectos histórico, legislação, políticas educacionais, classificação e abordagens pedagógicas. Diante disso, é fato que as bases epistemológicas dos currículos das Licenciaturas e, conseqüentemente da escolarização das Pessoas com Deficiência, estão ancoradas na perspectiva da inclusão, no entanto, ainda, em disputa e consolidação. Dessa forma, ficou indicado que a travessia para a formação unitária e construção de uma sociedade melhor, está na ‘corda bamba’, tendo em vista as tensões, entre a formação emancipatória e mercadológica interna nos institutos Federais, nas diretrizes para formação de professores e na perspectiva da inclusão.

Palavras-chave: Epistemologia. Escolarização de Pessoas com Deficiência. Currículo das licenciaturas. Inclusão no IFMA.

ABSTRACT

This thesis is in line with the research line Education, Culture and Society of the Postgraduate Program at the Federal University of Pará, and aims to answer the following question: what epistemological principles of schooling for People with Disabilities underlie the curricula of courses in IFMA degrees? In order to answer this question, it was necessary to achieve the following objectives: 1) Discuss the historical and ontological elements of the schooling of people with disabilities that underlie the curricula of IFMA degree courses; 2) Evaluate the instruments for approaching the education of people with disabilities in the curricula of IFMA degree courses; 3) Problematize the epistemological foundations of the approach to the education of people with disabilities in the curricula of IFMA degree courses. The theoretical-methodological foundations are supported by Historical-Dialectical Materialism, based on the categories hegemony, totality, mediation, reproduction and contradiction, with Epistemology as the central assumption of the research. The theoretical-conceptual core was Epistemology, Curriculum and the Person with Disabilities as a being of possibilities. To this end, the categories of Hygiene, Reproduction and Emancipation and their relationship between the Schooling of People with Disabilities and the Federal Professional Education Network were studied; the epistemology of degrees in Brazil, with an emphasis on the dispute for hegemony in the training of graduates, was also addressed. Finally, based on the Content Analysis (CA) technique, the epistemological principles of the schooling of People with Disabilities that underpin the curricula of IFMA degree courses were analyzed, discussing the production of knowledge about degrees at federal institutes, the starting from the expansion categories – Mediation and Contradiction; Identity in (de)construction; Teaching work; Curriculum; Analysis of degree course projects, based on the categories the trainer intends to train, Inclusion, subjects/syllabi. Thus, it was identified that the emphasis on the education of People with Disabilities as a knowledge inherent to the trainer profile that IFMA intends to train is still very incipient, however, inclusion is described as a paradigm in this thematic field; the nomenclatures 1) Special Education were recognized; 2) Inclusive educational policies; 3) Inclusive education; 4) Education, Inclusion and Diversity; It was also observed that the contents described in the course syllabi, in fact, allude to the theme of Special Education and include knowledge related to historical aspects, legislation, educational policies, classification and pedagogical approaches. Given this, it is a fact that the epistemological bases of the degree curricula and, consequently, of the schooling of people with disabilities, are anchored in the perspective of inclusion, however, still in dispute and consolidation. In this way, it was indicated that the journey towards unitary formation and construction of a better society is on a 'tightrope', given the tensions between emancipatory and internal marketing training in Federal institutes, in the guidelines for teacher training and from the perspective of inclusion.

Keywords: Epistemology. Schooling people with disabilities. Curriculum of Bachelor's Degrees. Inclusion in IFMA.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Dissertações sobre Licenciaturas nos Institutos Federais – Catálogo de Dissertações e Teses da Capes.....	19
Quadro 2	Teses sobre Licenciaturas nos Institutos Federais – Catálogo de Dissertações e Tese da Capes.....	20
Quadro 3	Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia <i>lócus</i> das produções levantadas no banco de teses e dissertações da Capes.....	21
Quadro 4	Síntese – Categorias do Materialismo Histórico e Dialético...	31
Quadro 5	Síntese – Categorias do Materialismo Histórico e Dialético e Educação.....	50
Quadro 6	Novos fetiches do pseudo-capital humano.....	51
Quadro 7	Síntese Documento final (II a V) – comissão nacional de reformulação dos cursos de formação de educadores.....	84
Quadro 8	<i>Campi</i> do IFMA por período de implantação.....	104
Quadro 9	Total de Cursos de Licenciaturas ofertados pela Rede Federal de Educação Profissional, Ciência e Tecnologia – (2017 a 2022).....	105
Quadro 10	Nome dos Cursos de Licenciaturas ofertados Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – (2019).....	106
Quadro 11	Cursos Presencias de licenciaturas do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Maranhão.....	107
Quadro 12	Documentos do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Maranhão.....	109
Quadro13	Referencial Teórico dos Pressupostos Educacionais, Filosóficos, Antropológicos do IFMA.....	110
Quadro 14	Síntese dos resultados e discussões nos resumos das Dissertações sobre Licenciaturas nos Institutos Federais.....	114
Quadro 15	Síntese dos resultados e discussões nos resumos das Teses sobre Licenciaturas nos Institutos Federais.....	115
Quadro16	Formador que pretende formar – demarcação sobre inclusão.....	130
Quadro 17	A Inclusão de Pessoas com Deficiência no Currículo das Licenciaturas do IFMA.....	132
Quadro 18	Disciplinas e ementas dos PPC’s do Cursos de Licenciaturas do IFMA.....	136

LISTA DE SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EPSTEM	Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Teorias, Epistemologias e Métodos da Educação
ICED	Instituto de Ciências da Educação
IFMA	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão
GT's	Grupos de Trabalhos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PPGED	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPI	Projeto Político Institucional
PRPGI	Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação
UFPA	Universidade Federal do Pará
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
USAID	Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional

SUMÁRIO

SEÇÃO 1 INTRODUÇÃO.....	12
1.1 FUNDAMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS.....	25
SEÇÃO 2 EPISTEMOLOGIA, PESSOA COM DEFICIÊNCIA, EDUCAÇÃO ESCOLAR – Núcleo Teórico-conceitual.....	37
2.1 EPISTEMOLOGIA: “eu quero uma pra viver” (pesquisar).....	45
2.2 EDUCAÇÃO ESCOLAR E CURRÍCULO.....	49
2.3 PESSOA COM DEFICIÊNCIA: ser de possibilidades.....	54
SEÇÃO 3 ESCOLARIZAÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA E REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA: higienismo, reprodução e emancipação.....	58
3.1 HIGIENISMO E EDUCAÇÃO.....	62
3.2 CAPITAL HUMANO, EDUCAÇÃO E REPRODUÇÃO.....	68
3.3 EMANCIPAÇÃO: inclusão e integração.....	72
SEÇÃO 4 A EPISTEMOLOGIA DO CURRÍCULO DAS LICENCIATURAS NO BRASIL: a disputa pela hegemonia.....	76
4.1 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM DESALINHAMENTO À HEGEMONIA DO CAPITAL: Resolução CNE 02/2015.....	81
4.2 O REALINHAMENTO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES À HEGEMONIA DO CAPITAL A PARTIR DO GOLPE DE 2016.....	89
SEÇÃO 5 A EPISTEMOLOGIA DA ESCOLARIZAÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO CURRÍCULO DAS LICENCIATURAS DO IFMA: a travessia “na corda bamba de sombrinha”	101
5.1 A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO SOBRE AS LICENCIATURAS NOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA.....	114
5.1.1 Expansão: mediação e contradição.....	116
5.1.2 Identidade em (des) construção.....	120
5.1.3 Trabalho docente.....	122
5.1.4 Currículo.....	124
5.2 O QUE DIZEM OS PROJETOS PEDAGÓGICOS DOS CURSOS DE LICENCIATURAS DO IFMA?.....	128
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	139
REFERÊNCIAS.....	146
APÊNDICE A – Referências Dissertações e Teses Capes.....	162
APÊNDICE B – Quadro das Disciplinas de Libras e ementas dos PPC’s dos cursos de Licenciaturas do IFMA.....	165
APÊNDICE C – Projetos Pedagógicos de Cursos Analisados.....	167

SEÇÃO 1 INTRODUÇÃO¹

A presente tese se enquadra na linha de pesquisa Educação, Cultura e Sociedade do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Pará do Instituto de Ciências da Educação (ICED), e se propôs responder a seguinte questão: que princípios epistemológicos de escolarização de Pessoas com Deficiência fundamentam os currículos dos cursos de licenciaturas do IFMA?

O paradigma atual de escolarização de Pessoas com Deficiência aponta para a inclusão nos diversos espaços sociais, pauta que têm se tornado cada vez mais urgente. No âmbito educacional, entre outros documentos legais, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9.394/96 (Brasil, 1996), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão (Brasil, 2008) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores (Brasil, 2015a) procuram responder a essa demanda.

O problema de pesquisa proposto surgiu a partir da participação em Grupos de Trabalhos (GT's) no *Campus* de Açailândia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA), para fins de elaboração dos Projetos dos Cursos de Licenciaturas em Matemática e Biologia e da reformulação do Curso de Licenciatura em Química. As orientações institucionais do IFMA pautavam a necessidade de adequação dos novos cursos de Licenciaturas e dos já existentes à Resolução 02/2015 do Conselho Nacional de Educação (CNE) (Brasil, 2015a).

A inclusão social se constitui como um dos princípios paradigmas das diretrizes e, especificamente, a inclusão de Pessoas com Deficiência é demarcada no Capítulo V, que trata da formação inicial do magistério da Educação Básica em nível Superior: estrutura e currículo, 2§ - cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos [...], Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), Educação Especial (Brasil, 2015b). Essa perspectiva aponta para uma outra possibilidade de formação, assim,

Entendemos que esta perspectiva articulada a centralidade conferida à formação dos profissionais do magistério da educação básica pode contribuir para a superação da dicotomia entre teoria e prática, bacharelado e licenciatura, bem como, propiciar efetiva articulação entre as políticas e dinâmicas de organização, gestão e financiamento da educação, suas instituições e seus atores (Dourado, 2015, p. 315).

¹ Informo que em alguns momentos desse texto de tese, usei a primeira pessoa do singular – “eu” – nas ocasiões que eu quis destacar as motivações pessoais. Mas no decorrer do texto da tese, também emprego a primeira pessoa do plural – nós – a fim de expressar, no escrito, a parceria intelectual com o meu orientador, determinante nesse percurso.

Compreendemos que a inclusão de Pessoas com Deficiência é um aspecto específico da Inclusão Social, nesse sentido, considerar a totalidade social, sua dinâmica, conflitos e contradições no processo político, econômico e cultural se constitui como elemento fundamental. De acordo com o Estatuto da pessoa com Deficiência (Lei Brasileira de Inclusão – LBI), nº 13.146/2015, em seu Art. 4º “Toda pessoa com deficiência tem direito à igualdade de oportunidades como as demais pessoas e não sofrerá nenhuma espécie de discriminação” (Brasil, 2015b).

Para garantia de tal igualdade, se faz necessário a oferta de políticas públicas que possibilitem o acesso e a permanência desses sujeitos nos diversos espaços sociais. Entre as políticas públicas previstas, as educacionais devem se constituir como instrumento para inclusão a fim de prezar pelo direito à educação, assim, a Lei 13.146/2015 no artigo 27 diz que,

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (Brasil, 2015b).

A LDB 9394/96 já apontava para essa perspectiva educacional, prevendo que os sistemas de ensino assegurassem “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades” (Brasil, 1996). No entanto, apesar de alguns avanços, a inclusão de Pessoas com Deficiência precisa superar grandes obstáculos para sua efetivação.

Vale destacar que, cronologicamente, a LDB é anterior ao Estatuto da Pessoa com Deficiência, ambas construídas a partir de discussões e mobilizações em torno desse tema, além de serem instrumento para implementação de ações definidas por leis maiores como a Constituição Federal do Brasil de 1988, Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (Brasil, 1990), e de acordos e protocolos internacionais, entre outros a Declaração Universal dos Direitos Humanos, Conferência Mundial de Educação para todos e Declaração de Salamanca. Contudo, apesar das contradições inerentes ao modelo econômico, a legislação brasileira tem procurado se adequar às definições em que privilegia a educação como espaço de democratização e diminuição da desigualdade social. De acordo com Garcia (2016),

As políticas educacionais no Brasil vêm sendo alvo de um conjunto de redefinições que atingem desde a organização escolar via novos mecanismos de gestão, até a formação de professores. A educação especial como parte desse processo expressa elementos gerais das

reformas educacionais e algumas especificidades. Mas cumpre articular as mudanças na educação especial com as mudanças pelas quais passa a própria função social da escola (Garcia, 2016, p.13).

Por isso, não podemos tratar a temática da inclusão deslocada do contexto social em que esses sujeitos estão inseridos. Do ponto de vista da legislação houve avanços significativos, já no aspecto da política pública tem sido aquém do esperado. Ou seja, primeiro é preciso articular, mobilizar e lutar para garantir os direitos no âmbito da legislação, posteriormente é preciso fazer o mesmo movimento para a efetivação desses direitos. Nesse sentido, Freitas, L. (2002) afirma que,

Inclusão é um tema recorrente em tempos neoliberais, contrastando com a crescente ampliação da exclusão social decorrente dessas próprias políticas, observável a olho nu na sociedade contemporânea. Esta aparente contradição revela a intenção de não se discutir —em que ou —para que se inclui (Freitas, L., 2002, p. 302).

Cabe enfatizar que “O neoliberalismo defende um Estado fraco. Uma sociedade que deixa a “mão invisível” do livre mercado guiar todos os aspectos de suas interações sociais é vista não só como oficialmente, mas também como democrática” (Apple, 2011a, p. 82, grifos no original). Nesse contexto, a inclusão social e a democratização do acesso à escola, se constitui apenas como retórica e estratégia política e ideológica a fim de ganhar a opinião pública, além de influenciar na desmobilização dos movimentos sociais.

Esse cenário, ‘recheado’ de contradições é marcado por tensões sociais que, em certos momentos, o polo determinante nem sempre coincide com o dominante (Barata-Moura, 2012). Isto pode ser explicado pelo fato de que, em alguns momentos, os avanços em favor da inclusão aconteceram indo de encontro ao modelo econômico excludente. Por conseguinte, no âmbito educacional, as práticas pedagógicas refletem esses conflitos, presentes na sociedade e que, segundo Arroyo (2013), o currículo escolar se constitui como território de disputa. Seguindo essa de linha de discussão, Apple (2011b) diz que,

Por essa razão, uma maneira mais precisa de formular a pergunta, de forma a ressaltar a natureza profundamente política do debate educacional, seria: “O conhecimento de quem vale mais?”. Que essa não é simplesmente uma questão acadêmica fica bastante claro ao se notar que os ataques da direita às escolas, o clamor pela censura e as controvérsias acerca dos valores que estão e que não estão sendo ensinados, acabaram por transformar o currículo em uma bola de futebol política. Quando a isso se acrescentar a imensa pressão, exercida sobre o sistema educacional em muitos países, para que as metas das empresas e das indústrias se torna os objetivos principais, serão os únicos objetivos da formulação dos objetivos da formação

escolar, então a questão ganha ainda maior relevância (Apple, 2011b, p. 50).

Tais disputas perpassam pela história da educação brasileira e, nessa seara, a escolarização de Pessoas com Deficiência passou por etapas influenciadas por ideias higienistas, isolacionistas, integracionistas, antes de chegar à perspectiva atual de inclusão. Isso demonstra que as práticas educativas, no interior da escola, fazem parte do projeto de sociedade hegemônico. Atualmente, no Brasil, por exemplo, as políticas educacionais e, especificamente, de escolarização de Pessoas com Deficiência, por meio do Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida (Brasil, 2020), sinalizam para um retrocesso no sentido de favorecer os espaços privados e um incentivo velado do isolamento educacional.

O interesse em pesquisar sobre o tema da Inclusão de Pessoas com Deficiência surgiu a partir do momento em que, enquanto professor de disciplinas pedagógicas do IFMA no *Campus* de Açailândia, me vi diante da necessidade de ministrar a disciplina de Educação Especial no Curso de Licenciatura em Química em 2016.2. ‘E agora José?’ Apesar de ter uma trajetória de vida ligada a uma perspectiva social, pautada nos direitos humanos e na superação das desigualdades sociais, até então, não havia passado por uma formação aprofundada para tal desafio.

E fui à luta. Procurei contemplar aspectos relacionados ao processo Histórico, legislação e práticas pedagógicas. Fiz isso, aproveitei que estava ministrando a disciplina de Estágio Supervisionado numa turma, e os orientei para a realização de uma pequena pesquisa no campo de estágio, em busca de informações sobre as condições estruturais das escolas, com base no *Manual de acessibilidade espacial para escolas: o direito à escola acessível!* (Dischinger; Ely; Borges, 2009), e aspectos pedagógicos com algumas questões específicas.

Nesse processo de orientação dos alunos na disciplina de Estágio Supervisionado, nos encontros de trocas de experiências, destaco dois relatos que considero bastante pertinentes: o primeiro trata do aspecto conceitual sobre pessoa com deficiência, ao lembrar de quando estudávamos sobre alguns mitos e termos pejorativos sobre o deficiente, alguns alunos afirmaram que não sabiam que o termo “Mongol” era atribuído às pessoas com síndrome de Down. O segundo relato, consiste na comparação entre a acessibilidade no IFMA – *Campus* Açailândia e nas escolas das redes municipal e estadual.

Atualmente, observamos que o combate ao preconceito, a discriminação a partir da ação política, da militância social e até nas esferas legais, mesmo com muitos retrocessos, tem dito papel importante na formação de novos valores. A Surpresa positiva com os relatos dos alunos que nunca tiveram referência ao termo pejorativo, relacionado às Pessoas com Deficiência, representa um avanço no que concerne aos termos conceituais, que também fazem parte das lutas pela superação de preconceitos e discriminação. De acordo com Diniz (2007),

Deficiência passou a ser um conceito político: a expressão da desvantagem social sofrida pelas pessoas com diferentes lesões. E, nesse movimento de redefinição da deficiência, termos como "pessoa portadora de deficiência", "pessoa com deficiência", "pessoa com necessidades especiais", e outros agressivos, como "aleijado", "débil-mental", "retardado", "mongoloide", "manco" e "coxo" foram colocados na mesa de discussões. Exceto pelo abandono das expressões mais claramente insultantes, ainda hoje não há consenso sobre quais os melhores termos descritivos (Diniz, 2007, p.9, grifos no original).

Quanto ao aspecto da comparação da estrutura física do IFMA *Campus* Açailândia e as escolas das redes públicas estadual e municipal, considero que no período do desenvolvimento das disciplinas, o *Campus* apontava para a estruturação do básico em relação à acessibilidade, situação bem distante da realidade das demais escolas. Porém, quando analisamos a estrutura do *Campus* em relação ao manual de acessibilidade, observamos que muita coisa ainda precisava ser feita.

Já em 2018.1, novamente enfrentei o desafio de ministrar a disciplina de Educação Especial. A experiência anterior possibilitou avançar um pouco mais na abordagem dos conhecimentos, fato que nos instigou a realizar uma Roda de Diálogo com o tema: *O Ensino de Química e a inclusão de educandos com deficiência*. Na ocasião, a programação contou com a participação dos pais de um aluno do Ensino Médio integrado com síndrome de Down, uma representante da associação dos cadeirantes de Açailândia e uma aluna do Ensino Médio integrado com baixa visão.

Os relatos e trocas de experiência foram riquíssimos, o que instigou bastante a participação dos estudantes do curso de licenciatura em Química a fazerem perguntas sobre os desafios e a superação dos convidados. Ao final, a mensagem deixada/lançada pela estudante com baixa visão, nos deixou emocionados, além de pautar um requisito indispensável para atuação docente, a saber: "[...]Quando vocês tiverem algum aluno com deficiente, conversem com ele, escutem o que eles querem expor". Tal relato nos remeteu ao alerta de Rubem Alves (1999) quanto a necessidade de aprender a escutar,

Sempre vejo anunciados cursos de oratória. Nunca vi anunciado curso de escutatória. Todo mundo quer aprender a falar. Ninguém quer aprender a ouvir. Pensei em oferecer um curso de escutatória. Mas acho que ninguém vai se matricular. Escutar é complicado e sutil (Alves, 1999, p. 65).

Ainda no semestre de 2018.1, inscrevemos e fomos selecionados, na condição de coordenador/orientador, no projeto de pesquisa, intitulado *A inclusão de Pessoas com deficiência e formação de professores com foco no Curso de Licenciatura em Química*, por meio do edital PRPGI/IFMA 04/2018 PIBIC SUPERIOR 2018/2019. A presente pesquisa teve como objetivo analisar como a experiência de inclusão de educandos com deficiência do *Campus Açailândia* poderá contribuir para a formação dos Licenciandos em Química.

A trajetória citada descreve minha inquietação enquanto docente de disciplinas pedagógicas do curso de Licenciatura em Química, cujo perfil de exclusão é exposto pela grande evasão, historicamente, presente nos cursos das áreas de Ciências Naturais. Essa situação tem nos desafiado ao aprofundamento dos estudos nessa área, por conseguinte, nos instigou a elaborar a presente proposta de pesquisa, e que segundo Lakatos e Marconi (2013),

Escolher um tema significa levar em consideração fatores internos e externos. Os internos consistem: a) selecionar um assunto de acordo com as inclinações, as aptidões e as tendências de quem se propõe a elaborar um trabalho científico; b) optar por um assunto compatível com as qualificações pessoais, em termos de background de formação universitária e pós-graduada; c) encontrar um objeto que mereça ser investigado cientificamente e tenha condições de ser formulado e delimitado em função da pesquisa (Lakatos; Marconi, 2013, p. 44).

Diante do exposto, considerando a relevância e pertinência do tema, bem como do objeto pré-definido até aquele momento, com o tema sobre a Inclusão de Pessoas com Deficiência no Currículo dos Cursos de Ciências Naturais do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Maranhão, nos propusemos desenvolver esta pesquisa no âmbito do Doutorado Acadêmico em Educação. Assim, logramos êxito no processo seletivo 2018/2019 do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal do Pará, tendo em vista obtermos maiores respostas a essa realidade.

A partir da vivência acadêmica no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará, por intermédio dos seminários, congressos, disciplinas obrigatórias e optativas já cursadas, além das atividades do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Teorias, Epistemologias e Métodos da Educação

(EPSTEM), das sinaléticas, das orientações do Professor Dr. Carlos Jorge Paixão, optamos por redimensionar a pesquisa a fim de contemplar aspectos de inovação e originalidade. Dessa forma, seguimos o entendimento de Bachelard (2006, p. 128), em que “é preciso aceitar o postulado seguinte para a epistemologia: o objeto não pode ser designado como objetivo imediato. Por outras palavras, um movimento para o objeto não é inicialmente um objetivo”.

A fim de refletir sobre inovação/originalidade no âmbito da pesquisa em educação, recorreremos aos estudos de Sánchez Gamboa (2012) quando afirma que,

A ação inovadora significa uma mudança relativamente profunda, intencional e duradoura, com poucas possibilidades de ocorrência de frequência. A inovação implica uma perspectiva inovadora, uma nova visão sobre a realidade que se pretende mudar; supõe uma nova maneira de organizar os fatores do processo de ação (Sánchez-Gamboa, 2012, p.135).

Nesse sentido, apontaremos alguns elementos sobre a questão supracitada, no que concerne à ação inovadora a fim de garantir originalidade da pesquisa. Temos a seguir:

- Não constam no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) trabalhos que abordem problema de pesquisa semelhante, em particular tendo o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão como foco da pesquisa e tampouco em Programa de Pós-Graduação da região norte;
- Apesar da existência de várias pesquisas sobre Escolarização/Inclusão de Pessoas com Deficiência, Currículo, Currículo de licenciaturas, nenhuma tese ou dissertação aborda o tema da Escolarização de Pessoas com deficiência no Currículo das Licenciaturas;
- Já o estudo dessa problemática a partir da perspectiva epistemológica, se constitui como elemento diferencial tanto no aspecto teórico metodológico quanto na originalidade de pesquisa sobre Escolarização de Pessoas com Deficiências a partir do estudo de sua epistemologia.

Ao analisarmos os critérios estabelecidos para justificar a relevância desta pesquisa, avaliamos que o caminho para elucidar a problemática em construção seria buscar informações sobre como ocorreu o processo de organização dos cursos de Licenciaturas nos Institutos Federais e, a partir de então, nesse nosso espaço de

formação de formadores, buscar elementos que pudessem contribuir com a delimitação desta temática/problemática.

Para isso, recorreremos às produções sobre a ofertas dos cursos de licenciaturas nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, por meio do banco de Teses e Dissertações da Capes. Logo, ao utilizarmos o descritor Licenciaturas nos Institutos Federais, encontramos 25 teses, 35 dissertações e 15 dissertações de Mestrados profissionais.

Após a compilação do material, organizamos um arquivo com os resumos e ao realizarmos sua análise, estabelecendo o critério de aproximação com a temática Currículo das Licenciaturas, chegamos ao total de 10 (dez) dissertações e 12 Teses, conforme os Quadros 1 e 2, respectivamente.

Quadro 1 – Dissertações sobre Licenciaturas nos Institutos Federais - Catálogo de Dissertações e Teses da Capes

Nº	INSTITUIÇÃO/PROGRAMA	AUTOR/DATA	TÍTULO DO TRABALHO
D - 01	Universidade Federal do Rio Grande do Sul - Educação	Maria Celina de Assis 2013	<i>Licenciaturas nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: sua implantação, resultados e desafios</i>
D - 02	Universidade Federal do Rio Grande do Sul - Ensino de Matemática	Oscar Silva Neto 2015	<i>A formação dos professores de Matemática no Instituto Federal Catarinense</i>
D - 03	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense Educação Profissional e Tecnológica	Camila Borges Barreto de Carvalho 2020	<i>Os cursos de licenciatura no Instituto Federal Fluminense Campus Campos centro: um olhar sobre a educação profissional e tecnológica</i>
D - 04	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense - Educação profissional e tecnológica	Maria Virginia Claudino Ribeiro - 2021	<i>A educação profissional e tecnológica na licenciatura em matemática do instituto federal fluminense</i>
D - 05	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia - Educação Profissional e Tecnológica	Maria Perpetua Carvalho da Silva - 2019	<i>A inserção das bases conceituais da educação profissional e tecnológica nos cursos de licenciatura em Matemática do Instituto Federal da Bahia.</i>
D - 06	Instituto Federal Farroupilha Educação Profissional e Tecnológica	Danieli Melo Zarzicki 2020	<i>Atuação profissional de egressos dos cursos de licenciatura do IFFAR campus Alegrete</i>
D - 07	Universidade Federal de Goiás - Educação em Ciências e Matemática	Weslei Silva de Araujo 25/07/2016	<i>Das escolas Técnicas Federais aos Institutos Federais: a licenciatura em Física no Campus Goiânia do IFG</i>
D - 08	Universidade Presbiteriana Mackenzie - Educação, arte e história da cultura	Vanessa Zinderski Guirado - 2017	<i>Políticas Públicas Educacionais para as licenciaturas: um estudo a partir da formação de professores no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – Campus São Paulo</i>
D - 09	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - Educação	Claudio Wilson dos Santos Pereira - 2017	<i>Política e concepção de formação de professores nos cursos de licenciatura dos institutos federais</i>

D - 10	Centro federal de educação tecnológica de minas gerais Educação Tecnológica	Camila gomes Nogueira 2017	<i>As licenciaturas em física no instituto federal de educação, ciência e tecnologia de minas gerais</i>
---------------	--	----------------------------------	--

Fonte: Elaboração do autor, com base no catálogo de Teses e Dissertações Capes (2023).

As Instituições em que as dissertações foram produzidas: 2 (duas) dissertações na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); 01 (uma) dissertação no Instituto Federal Farroupilha; 1 (uma) Dissertação no Instituto Federal da Bahia (IFBA); 1 (uma) Dissertação na Universidade do Sudoeste da Bahia; 2 (duas) Dissertações no Instituto Federal Fluminense (IFF); 1 Dissertação na Universidade Federal de Goiás (UFG); 1 (uma) Dissertação na Universidade Presbiteriana de São Paulo; 1 (uma) Dissertação no Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET/MG). Isso mediante os seguintes Programas de Pós-Graduação: 3 (três) Dissertações em Educação; 1 (uma) Dissertação em Ensino de Matemática; 1 (uma) Dissertação em Ensino de Ciências e Matemática; 1 (uma) Dissertação em Educação, Arte e História da Cultura; 4 (quatro) Educação Profissional e Tecnológica.

Quadro 2 –Teses sobre Licenciaturas nos Institutos Federais – Catálogo de Dissertações e Tese da Capes

Nº	INSTITUIÇÃO/PROGRAMA	AUTOR/DATA	TÍTULO DO TRABALHO
T - 01	Centro Universitário Anhanguera de SP - Educação Matemática	Miguel Fernando de O. Guerra - 2013	<i>A licenciatura em Matemática nos Institutos Federais do Estado de Minas Gerais</i>
T - 02	UFG - Química	Rejane Dias Pereira Mota 2015	<i>Identities em trânsito: a pesquisa nas licenciaturas em Química dos Institutos Federais de Goiás</i>
T - 03	Universidade Estadual de Maringá - Educação para a Ciência e a Matemática	Marcos Fernando Soares Alves - 2021	<i>O formador e a licenciatura em Física nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia</i>
T - 04	Universidade de São Paulo - educação	Maria Flavia Batista Lima 08/12/2021	<i>A política de licenciaturas na Rede Federal de Educação Profissional no período 2009-2019: uma análise da expansão no interior paulista</i>
T - 05	Pontifícia Universidade Católica do Paraná - Educação	Fabiane Ap. de Souza Soares da Silva - 2020	<i>Cultura de formação e formação inicial do professor de física nos Institutos Federais</i>
T - 06	UNISINOS - Educação	Angela Flach 2014	<i>Formação de professores nos Institutos Federais: estudo sobre a implantação de um curso de licenciatura em um contexto de transição institucional</i>
T - 07	UNISINOS - Educação	Delair Bavaresco - 2014	<i>Política de formação de professores nos Institutos Federais e a licenciatura em matemática do IFRS – Campus Bento Gonçalves</i>
T - 08	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - Educação Matemática	Lucas Diego Antunes Barbosa - 2019	<i>Prática como Componente Curricular na licenciatura em Matemática</i>

T - 09	UFG - EDUCAÇÃO	Denise Lima de Oliveira - 2019	<i>O Instituto Federal do Tocantins e a formação de professores: caminhos, contradições e possibilidades</i>
T - 10	Universidade Federal de Santa Catarina - Educação científica e tecnológica	Luciana Gelsleuchter Lohn - 2020	<i>A construção da profissionalidade do docente formador de professores de Ciências e de Química do IFSC – Campus São José</i>
T - 11	Universidade Federal do Paraná - Educação	Priscila Juliana da Silva 2021	<i>O habitus dos professores formadores dos cursos de licenciatura em química, nos Institutos Federais de Educação em Santa Catarina, e a constituição da prática como componente curricular</i>
T - 12	Universidade do Oeste de Santa Catarina - Educação	Lizete Câmara Hubler 2023	<i>Políticas de Formação docente nos Institutos Federais de Santa Catarina: os cursos de licenciaturas no contexto das recomendações dos organismos multilaterais (2008-2020)</i>

Fonte: Elaboração do autor, com base no catálogo de Teses e Dissertações Capes (2023).

As instituições em que as teses foram produzidas, conforme a seguir: 1 (uma) Tese no Centro Universitário Anhanguera de SP; 2 (duas) Teses na Universidade Federal de Goiás (UFG); 1 (uma) Tese na Universidade Estadual de Maringá; 1 (uma) Tese na Universidade de São Paulo (USP); 1 (uma) Tese na Pontifícia Universidade Católica do Paraná; 2 (duas) Teses na Universidade do Vale do Rio Sinos - (UNISINOS); 1 (uma) Tese na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo; 1 (uma) Tese na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); 1 (uma) Tese na Universidade Federal do Paraná; 1 (uma) Tese na Universidade do Oeste de Santa Catarina. Isso mediante os seguintes Programas de Pós-Graduação: 2 (duas) na Educação Matemática; 1 (uma) na Química; 1 (uma) na Educação para a Ciência e a Matemática; 1 (uma) na Educação Científica e Tecnológica; 7 (sete) em Educação.

O Quadro 3 a seguir descreve as Instituições constituídas como *lócus* das pesquisas, onde não identificamos nenhuma destas com foco no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia.

Quadro 3 – Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia *lócus* das produções levantadas no banco de teses e dissertações da Capes

Nº	INSTITUTO FEDERAL	PRODUÇÃO (DISSERTAÇÃO/TESE)
01	Instituto Federal do Rio Grande de Sul (IFRGS)	D – 01; T - 02
02	Instituto Federal Catarinense (IFC)	D – 02; T - 11
03	Instituto Federal Fluminense	D – 03; D - 04
04	Instituto Federal da Bahia	D - 05
05	Instituto Federal Farroupilha (IFFAR)	D - 06
06	Instituto Federal de Goiás (IFG)	D - 07; T - 02

07	Instituto Federal do Tocantins	T - 09
08	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP)	D – 08; T - 04
09	Instituto Federal do Norte de Minas (IFNM)	D – 09; T- 01
10	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais	D – 10; T- 01
11	IFSULDEMINAS	T - 01
12	IF SUDESTE MG	T - 01
13	Instituto Federal do Paraná (IFPR)	T -
14	Instituto Federal de Santa Catarina	T – 10; T - 11

Fonte: Elaboração do autor, com base no catálogo de Teses e Dissertações Capes (2023).

Nesse sentido, compreendendo a necessidade e importância da temática proposta – a fim de buscar elementos históricos e ontológicos que fundamente a realidade atual, principalmente por conta da sua relevância e pertinência – nos lançamos no desafio de estudar sobre *A Epistemologia da Escolarização de Pessoas com Deficiência no Currículo dos Cursos de Licenciaturas do IFMA*, no âmbito do Doutorado Acadêmico em Educação no Ppged/UFPA, sob orientação do coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas Sobre Teorias, Epistemologias e Métodos da Educação (EPSTEM). Paixão (2013) diz que,

A explicitação do objeto de estudo devidamente situado deve seguir os elementos característicos da “razão crítica” para apreensão no território movediço das contradições de possíveis sínteses que representem na materialidade do processo histórico, o andamento e o encadeamento do fenômeno, quanto às dimensões e as dinâmicas que estão presentes na concreticidade, este movimento é paradigmático, e se renova dialeticamente a partir de núcleos teóricos consolidados historicamente, mas, que não são absolutos e sectários, e estão abertos às “revoluções” (Paixão, 2013, p. 47-48, grifos no original).

A historicidade da produção do conhecimento “esconde e revela” projetos societários e a favor do quê e de quem eles estão, por isso, “O papel da epistemologia é de explicitá-los” (Japiassu, 1975, p. 12). O estudo da epistemologia de determinado objeto de pesquisa, possibilitará a explicitação das bases teóricas conceituais, com implicação que favorecerão o melhor desenvolvimento de uma prática pedagógica.

Seguindo no caminho para a explicitação de determinado objeto de pesquisa, se faz necessário a opção questionadora num contexto específico e em sua relação com a totalidade, pautando a elaboração de uma problemática. Assim, considerando esses elementos, entendemos que,

[...] Uma problemática antecede a toda experiência que se pretende instrutiva, uma problemática que se fundamenta, antes de precisar, numa dúvida específica, numa dúvida especificada pelo objeto a conhecer. Não acreditamos, uma vez mais, na eficácia da dúvida em si, da dúvida que não se aplica ao objeto (Bachelard, 2006, p. 135).

Nesse sentido, pretendemos responder a seguinte questão-problema: que bases epistemológicas de escolarização de Pessoas com Deficiência fundamentam os currículos dos cursos de licenciaturas do IFMA?

A fim de contribuir para responder à questão central desta pesquisa, seguiremos na direção das seguintes questões norteadoras:

- Que elementos históricos e ontológicos da escolarização de Pessoas com Deficiências fundamentam os currículos dos cursos de licenciaturas do IFMA?
- Quais os instrumentos de abordagem sobre escolarização de Pessoas com Deficiência nos currículos dos cursos de licenciaturas IFMA?
- O que fundamenta as bases epistemológicas da abordagem sobre escolarização de Pessoas com Deficiência nos currículos dos cursos de licenciaturas IFMA?

Tais questões elaboradas a partir da discussão e construção de uma problemática, se constitui como uma dúvida mobilizadora a fim de desvelar o objeto pretendido, a partir do entendimento Bachelard (2006), não se trata de dúvida pela dúvida, e sim questões especificadas ao objetivo investigado. Contudo, nessa direção, seguiremos em busca do alcance dos seguintes objetivos:

Geral:

- Analisar as bases epistemológicas da escolarização de Pessoas com Deficiência que fundamentam os currículos dos cursos de licenciaturas do IFMA.

Específicos:

- Discutir sobre os elementos históricos e ontológicos da escolarização de Pessoas com Deficiências que fundamentam os currículos dos cursos de licenciaturas do IFMA;
- Avaliar os instrumentos de abordagem sobre escolarização de Pessoas com Deficiência nos currículos dos cursos de licenciaturas IFMA;
- Problematizar os fundamentos epistemológicos da abordagem sobre escolarização de Pessoas com Deficiência nos currículos dos cursos de licenciaturas IFMA.

Reiteramos que o paradigma atual de escolarização de Pessoas com Deficiência se faz cada vez mais urgente nos diversos espaços sociais. Assim, para que a Inclusão aconteça de fato no âmbito educacional, além da estrutura física que garanta acessibilidade, os profissionais precisam de sensibilidade e competência técnica, política e pedagógica para esta finalidade.

Por se constituir como uma pesquisa de natureza epistemológica, se abre uma perspectiva de contribuição teórico conceitual, no âmbito da produção do conhecimento sobre a temática proposta em nível nacional. A partir das novas discussões teórico conceituais, com este estudo epistemológico, se abrem caminhos e embasamentos teórico a fim de contribuir com elaboração de documentos, diretrizes sobre a temática proposta em âmbito nacional, estadual, municipal e institucional.

Ao problematizar os fundamentos epistemológicos da abordagem sobre escolarização de Pessoas com Deficiência nos Currículos dos cursos de Licenciatura do IFMA, buscamos um redimensionamento das políticas institucionais, da prática pedagógica, subsidiados pelo novo olhar teórico conceitual.

Nesse sentido, o currículo das licenciaturas precisa contemplar experiências de formação dos futuros docentes a fim de instrumentalizá-los para uma prática educativa inclusiva. O processo de busca das respostas que constituem o problema desta pesquisa e, por conseguinte, do alcance dos objetivos elencados, nos proporcionará um diálogo com os profissionais que atuam nos cursos de licenciaturas do IFMA, que possibilitará uma discussão em torno da organização dos currículos na perspectiva da inclusão de Pessoas com Deficiência.

As bases do estudo do currículo a partir da epistemologia e agora a abertura para um estudo aprofundado, me fez perceber que a Inclusão é um paradigma recorrente da escolarização de Pessoas com Deficiências, no entanto, as disputas em torno do currículo da escola podem levar para outra direção. Nesse contexto, para entender de forma mais abrangente esse problema, o caminho para responder ou elaborar novas questões seria estudar o currículo das licenciaturas do IFMA e, a partir de então, identificar as demarcações sobre a escolarização de Pessoas com Deficiência. E para isso, acreditamos que o estudo da epistemologia poderá nos indicar os apontamentos para conhecer a gênese e desenvolvimento desse processo.

O Campo de pesquisa é o IFMA que faz parte da rede Federal do Educação, que tem uma longa trajetória e papel social que em sua origem surgiu com o objetivo

semelhante ao da escolarização de Pessoas com Deficiência, com foco em retirar os pobres desvalidos da sorte do convívio social inadequado.

A perspectiva atual de formação humana do IFMA e da Rede Federal, tendo o Ensino Médio integrado como carro chefe, aponta para uma formação humana integral, ou como alguns estudiosos sobre educação e trabalho afirmam, entre estes Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012), se constitui como a travessia para a escola unitária para a formação omnilateral. Assim, espero que com a discussão realizada neste trabalho, possamos problematizar em que condições as Pessoas com Deficiência participarão desta “travessia”.

1.1 FUNDAMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS

As bases para o desenvolvimento de uma pesquisa científica devem estar alicerçadas em uma fundamentação teoria e metodológica que dê luz e direção ao pesquisador ao invés de engessá-lo, juntamente com o objeto de pesquisa, ao simplismo da instrumentalização técnica. Sobre a epistemologia dos métodos da pesquisa, Sánchez Gamboa (2012, p.27, grifos no original) diz que “Investigação vem do verbo latino *Vestígio*, que significa ‘seguir as pisadas’. Significa, portanto, a busca de algo a partir de vestígios”.

A partir desse pressuposto, entendemos que a fundamentação teórica e os procedimentos técnicos, não surgem ao acaso. Esses precisam ser pautados e selecionados a partir dos vestígios que se apresentam no processo dinâmico de construção do objeto, assim, novamente, Sánchez Gamboa (2012) nos faz o seguinte alerta,

Como a investigação constitui um processo metódico, é importante assinalar que o método ou modo, ou caminho, de se chegar ao objeto, o tipo de processo para chegar a ele, é dado pelo tipo de objeto e não o contrário, como pode ser entendido quando o caminho ganha destaque, dado o êxito de certos métodos em certos campos, chegando a ser priorizado de tal maneira que o objeto fica descaracterizado (—desnaturalizado), recortado ou enquadrado nos códigos restritos das metodologias (Sánchez Gamboa, 2012, p.28, grifos no original).

Considerando o alerta apresentado por Sánchez Gamboa (2012), é preciso ficar atento para o risco de descaracterizar o objeto de pesquisa em detrimento do enquadramento a determinado conjunto de técnicas, simplistas ou para atender determinado modismo. Segundo Bachelard (1996),

O pensamento pré-científico não se fecha no estudo de um fenômeno bem circunscrito. Não procura a variação, mas sim a variedade. E essa é uma característica bem específica: a busca da variedade leva o espírito de um objeto para outro, sem método; o espírito procura apenas ampliar conceitos; a busca da variação liga-se a um fenômeno particular, tenta objetivar-lhe todas as variáveis, testar a sensibilidade das variáveis. Enriquece a compreensão do conceito e prepara a matematização da experiência (Bachelard, 1996, p.38-39).

Compreendendo a complexidade do fenômeno que pretendíamos investigar, procuramos abordagens teóricas e metodológicas que nos aproximem das respostas às questões elencadas, buscando caminhos que considerem a dinâmica que o objeto se encontra inserido. Dessa forma, explicitamos a seguir, em síntese, o esboço com os apontamentos das etapas desta pesquisa.

Tendo em vista a perspectiva de análise do objeto de investigação, considerando os diversos aspectos que o caracterizam, utilizaremos a abordagem de pesquisa Qualitativa que, de acordo com Oliveira (2013), se constitui,

Como sendo um processo de reflexão e análise da realidade através da utilização de métodos e técnicas para compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico e/ou segundo sua estruturação. Esse processo implica em estudos segundo a literatura pertinente ao tema, observações, aplicação de questionários, entrevistas e análise de dados, que deve ser apresentada de forma descritiva (Oliveira, 2013, p. 37).

Nesses termos, entendemos que a abordagem qualitativa utiliza de diversas técnicas para o seu processo de estudo, no entanto, o que a caracteriza de fato é a reflexão e a análise do objeto de pesquisa, considerando o seu contexto histórico, sua estrutura social e com base nos fundamentos teórico-conceituais. De acordo com Chizzotti (2013),

O termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível. Após este tirocínio, o autor interpreta e traduz em um texto, zelosamente escrito, com perspicácia e competência científicas, os significados latentes ou ocultos do seu objeto de pesquisa (Chizzotti, 2013, p.28-29).

Vale destacar que a forma de tratamento e interpretação dos dados definem a natureza da pesquisa qualitativa, nesse sentido, a falsa polêmica sobre a utilização de dados estatísticos, como exclusivos de pesquisa quantitativas, não se sustenta. Sobre essa contraposição, Sánchez Gamboa (2013) diz que nas pesquisas em ciências sociais e pesquisa em educação,

[...] frequentemente são utilizados resultados e dados expressos em números. Porém, se interpretados e contextualizados à luz da dinâmica social mais ampla, a análise torna-se qualitativa. Isto é, na medida em que inserimos os dados na dinâmica da evolução do fenômeno e este dentro de um todo maior compreensivo, é preciso articular as dimensões qualitativas e quantitativas em uma inter-relação dinâmica, como categorias utilizadas pelo sujeito na explicação e compreensão do objeto (Sánchez Gamboa, 2013, p.104).

A complexidade de determinado objeto é que vai definir os limites e as necessidades do tipo de dados para garantir uma análise e interpretação em sua totalidade. Contribuindo com esse entendimento, Triviños (2013, p.125) exemplifica que “empregando o método dialético, é capaz de assinalar as causas e as consequências dos problemas, suas contradições, suas relações, suas qualidades, suas dimensões quantitativas [...]”. Dessa forma, temos que,

Na pesquisa qualitativa com raízes no materialismo dialético, como já dissemos, o fenômeno tem sua própria realidade fora da consciência. Ele é real, concreto e, como tal, é estudado. Isto significa enfocá-lo indutivamente. Porém, ao mesmo tempo, ao descobrir sua aparência e essência, está-se avaliando um suporte teórico que atua dedutivamente, que só alcança a validade à luz da prática social. Em outros termos, o fenômeno social num processo dialético indutivo-dedutivo. E compreendido em sua totalidade, inclusive, intuitivamente (Triviños, 2013, p.129-30).

A categoria central deste problema de pesquisa, é a escolarização de Pessoas com Deficiência, nesse caso, estamos tratando de pessoas, de particularidades de sujeitos em sua condição histórico social. Em vista desta questão, o enfoque desta pesquisa será fundamentado no materialismo, histórico e dialético, por compreendermos que este método nos subsidiará no desvelamento das questões pautadas nesse trabalho.

A compreensão do humano em sua totalidade, suas particularidades, o contexto histórico social, sua dinâmica e contradições são pressupostos inerentes ao campo de estudo do materialismo histórico e dialético. Nesse sentido,

O homem é considerado nas investigações identificadas como crítico-dialéticas como um ser social, no sentido do indivíduo incluído no conjunto das relações sociais. Dependendo da forma social na qual se situa e da correlação de forças existentes, o homem se converte em força de trabalho, mão de obra, especialista, capital humano, sujeito capaz de transformar a realidade, ator e criador da história etc. Apesar de ser histórico e socialmente determinado, também é capaz de tomar consciência de seu papel histórico, de educar-se por meio das ações políticas e de libertar-se por meio da prática revolucionária (Sánchez Gamboa, 2012, p.161).

As condições sociais vivenciadas pelos sujeitos e, nesse aspecto particular, as Pessoas com Deficiências, pode conduzi-los ao seu desenvolvimento pleno ou apenas os colocarem na condição de objeto. Na história, esses sujeitos foram relegados à sorte, com ênfase no higienismo, no isolamento social e, atualmente, apesar das contradições, há um direcionamento para inclusão. Conhecer sua história e pautá-las nas questões educacionais e de pesquisa, se constitui como um direito desses sujeitos e dever dos educadores e pesquisadores, visto que “O direito ao saber de si não é um reduzir o foco do conhecimento do universal, do social e suas múltiplas determinações para a narrativas da vida particular, mas reconhecer as narrativas particulares de suas vidas na história universal” (Arroyo, 2013, p. 281).

A concepção materialista histórica e dialética, não se restringe ao um método ou técnica de pesquisa, e sim se constitui como uma postura e compreensão da realidade. Acreditamos que esse enfoque poderá contribuir para encontramos a chave para compreensão dessa realidade. Dessa forma, enfatizamos que,

Nessa discussão, a escolha do método para investigar a ação educativa é definida pela possibilidade de o método comportar a complexidade da ação educativa, ou seja, pela possibilidade de o método reconhecer e respeitar a condição de historicidade da vida social e a natureza complexa do humano, que fazem com que os problemas da educação não sejam, simplesmente, problemas técnicos. Essa compreensão da riqueza do fenômeno educativo leva à negação da preocupação exclusivamente técnica com o conhecimento da educação e analisa a ação educativa, considerando as questões de historicidade e de complexidade que identificam o humano e sua ação (Borba; Almeida, 2015, p.5).

Nesse sentido, no contexto delimitado do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia que, além de formar para o mundo do trabalho, forma professores, mediante os cursos de licenciaturas e, nesse espaço em particular, nas questões sobre as Pessoas com Deficiência, é preciso ter a clareza sobre sua formação enquanto sujeito determinado ou capaz de tomar consciência? Os futuros docentes formados por este Instituto compreendem esses aspectos?

Questões como essas são pressupostos importantes para discutir determinada realidade e fenômeno social, uma vez que, para analisar determinada realidade, é necessário entender a complexidade de suas determinações, assim, conforme Marx (2008, p. 258-259): “o concreto é a síntese de múltiplas determinações, isto é, a unidade do diverso. Por isso, o concreto aparece no pensamento como processo de síntese, como resultado, não como ponto de partida, embora seja o verdadeiro ponto

de partida [...]”. Por conta dessa complexidade, para além de técnicas, a sua discussão parte de uma postura crítica perante a realidade, assim,

Na perspectiva materialista histórica, o método está vinculado a uma concepção de realidade, de mundo e de vida no seu conjunto. A questão da postura, nesse sentido, antecede o método. Este constitui-se como uma espécie de mediação no processo de apreender, revelar, e expor a estruturação, o desenvolvimento e transformação dos fenômenos sociais (Frigotto, 2010, p. 84).

Entendemos que o materialismo, histórico e dialético, formulado por Karl Marx em parceria com Friedrich Engels, enquanto teóricos e militantes sociais, com o objetivo de análise e transformar a sociedade capitalista, se constitui como uma maneira de ver e encarar a realidade em sua totalidade e contradições. Sobre essa compreensão da realidade, Gadotti, (2012, p.18) afirma que "não representa apenas um método para se chegar à verdade, é uma concepção de homem, da sociedade e da relação homem - mundo".

As bases para a formulação do materialismo histórico e dialético, além de sua prática social, se fundamenta no pensamento dos filósofos, Hegel (1770-1831) e Feuerbach (1804-1872). Temos que Hegel influenciou na compreensão da dialética, já Feuerbach no pensamento materialista. Cabe ressaltar que as teorias, de ambos, tiveram uma outra interpretação e, nesse caso, podemos dizer que houve uma superação por incorporação.

A dialética de Hegel, apesar de ser considerada uma síntese filosófica importante, Marx (2008) observou sua natureza idealista que, em vista disso, se restringia ao pensamento abstrato e especulativo. Nessa compreensão, a realidade era determinada pelo ser social, desconsiderando as condições sociais capitalista e suas contradições. Por conta disso, Marx (2008) afirmava que a Dialética de Hegel estava com a cabeça virada para o céu e seria necessário colocá-la em sua posição correta, assim,

[...] Hegel chegou à ilusão de conceber o real como o resultado do pensamento que se concebe a si, procede si, move-se por si. Enquanto o método que consiste em elevar-se do abstrato ao concreto não é se não a maneira de proceder do pensamento para se apropriar do concreto, para reproduzi-lo mentalmente como coisa concreta. Porém, isso não é, de nenhum modo, o processo da gênese do próprio concreto (Marx, 2008, p. 259).

Por outro lado, a influência do pensamento de Feuerbach consiste na crítica à dialética idealista de Hegel, dando base à Marx e Engels (2007) para a transformação dessa concepção de natureza idealista para a fundamentação materialista. Ou seja,

entender a realidade objetiva, o ser social como elemento constituidor para a formação da consciência.

No entanto, Marx e Engels (2007) foram além, ao interpretarem que a realidade objetiva é apenas um aspecto e que outros elementos também deveriam ser enfatizados, entre esses, o histórico. O materialismo de Feuerbach se fecha na realidade objetiva, fato que “[..] vê as coisas tais como elas são e como aconteceram realmente, todo do problema filosófico oculto se converte simplesmente em fato empírico” (Marx; Engels, 2007, p. 44).

Contudo, a limitação da problemática filosófica às questões objetivistas, fez a concepção materialista de Feuerbach se aproximar do empirismo. Reforçando essa crítica sobre o materialismo de Feuerbach, Marx e Engels (2007) asseveram que,

Na medida em que é materialista, Feuerbach nunca faz intervir a história e, na medida em que considera a história, ele deixa de ser materialista. Para ele, história e materialismo são duas coisas completamente separadas, o que fica explicado, aliás, o que foi dito anteriormente (Marx; Engels, 2007, p. 46).

Outro aspecto a se considerar nessa perspectiva teórica e prática, formulada por Marx e Engels (2007) é sua possibilidade de intervir e transformar a realidade. Nas teses sobre Feuerbach, se crítica que este desconsidera a importância da realidade prática crítica, assim, a *XI tese*, diz que, os filósofos só interpretam o mundo de diferentes maneiras; do que se trata é de transformá-la (Marx, 2007). Dessa forma, “defendendo a unidade de teoria e prática - tornou-se absolutamente claro que a prática revolucionária, no sentido mais óbvio de seus termos de referência, teria de assumir o papel central na concepção marxiana de ciência” (Mészáros, 2009, p. 214).

A transformação da realidade social é um pressuposto inerente do pensamento de Marx e Engels (2007), para estes não basta interpretar é preciso ir mais adiante, não basta idealizar, tampouco separar a consciência da realidade e da história. A sistemática desses pensadores, ou podemos dizer, sua operacionalização, segue, conforme Ianni (2011),

A construção da categoria é, a meu ver, um desfecho, é a síntese da proposta de Marx, isto é, como se explica cientificamente um acontecimento, como se constrói a explicação. Na medida em que a explicação se sintetiza na categoria que poderíamos traduzir em “conceito”, numa lei, então a construção da categoria é por assim dizer, o núcleo, o desfecho da reflexão dialética; explicar dialeticamente e construir a categoria ou as categorias que resultam da reflexão sobre o acontecimento que está sendo pesquisado (Ianni, 2011, p. 397, grifos no original).

A partir desse entendimento e determinando que o campo desta pesquisa é a educação, teremos como base as categorias definidas por Cury (1986), na obra *Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo*, que constitui sua tese, assim, essas “oferecem subsídios nos atos de investigar a natureza da realidade social e as vinculações das propriedades da educação nessa mesma realidade (Cury, 1986, p. 26-27). Vale ressaltar que essas são as categorias básicas, no entanto, outras também estão presente no desenvolvimento desta pesquisa. Feita a devida ressalva, a seguir apresentamos a síntese das categorias – Contradição, Totalidade, Reprodução, Mediação e Hegemonia.

Quadro 4 – Síntese – Categorias do Materialismo Histórico e Dialético

CONTRADIÇÃO	A realidade no seu todo subjetivo-objetivo é a dialética e contraditória, o que implica a centralidade desse conceito na metodologia proposta. A contradição sempre expressa uma relação de conflito no devir real. Essa relação se dá na definição de um elemento pelo qual ele não é. Assim, cada coisa exige a existência do seu contrário, como determinação e negação do outro. As propriedades das coisas decorrem dessa determinação recíproca e não das relações exteriores. p.30.
TOTALIDADE	O conceito de totalidade implica uma complexidade em que cada fenômeno só pode vir a ser compreendido como um momento definido em relação a si e em relação a outros fenômenos. Isso não quer dizer que se deva conhecer todos dos fenômenos, igual e indistintamente. Significa que o fenômeno referido só se ilumina quando referido à essência, ou seja, àqueles elementos que definem sua própria natureza no seu processo de produção. A totalidade, então, só é apreensível através das partes e das relações entre elas. p. 36.
REPRODUÇÃO	A reprodução é uma categoria que se dá no interior de um movimento contraditório cujo sentido, ainda que busque confirmar antagonismos existentes, também os empurra para a sua superação. Essa reprodução, pois, não se dá de modo mecânico ou meramente reflexo. As condições que possibilitam a reprodução dos meios de produção. Elas imbricam na reprodução das relações de produção. Ora, estas últimas se dão no âmago das relações de classe, cujas contradições

	possibilitam o desenvolvimento de antagonismos e, portanto, da transformação social. p. 42.
MEDIAÇÃO	A categoria da mediação expressa as relações concretas e vincula mútua e dialeticamente momentos diferentes de um todo. Nesse todo, os fenômenos ou conjunto de fenômenos que se constituem não são blocos irreduzíveis que se opunham absolutamente, em cuja descontinuidade a passagem de um ao outro se faça através de saltos mecânicos. Pelo contrário, em todo esse conjunto de fenômenos se trava uma teia de relações contraditórias, que se imbricam mutuamente. p. 43.
HEGEMONIA	A hegemonia é a capacidade de direção cultural e ideológica que é apropriada por uma classe, exercida sobre o conjunto da sociedade civil, articulando seus interesses particulares com os das demais classes de modo que eles venham a se constituir em interesse geral. Referida aos grupos e facções sociais que agem na totalidade das classes e no interior da mesma classe, ela busca também o consenso nas alianças de classe, tentando obter o consentimento ativo de todos, segundo os padrões de sua direção. p.48.

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Cury (1986).

A fim de conhecer, interpretar e discutir os conceitos, teorias e debates relacionados à temática desta pesquisa, realizamos pesquisa bibliográfica, mediante os materiais já publicados, como livros, revistas, artigos, dissertações e teses. Para Lakatos e Marconi (2013, p. 4), a pesquisa bibliográfica tem como finalidade “colocar o pesquisador em contato direto com tudo aquilo que foi escrito sobre determinado assunto”.

Para o desenvolvimento do trabalho de todo acadêmico, uma consistente fundamentação teórica é imprescindível. Os conceitos, teorias e conhecimento histórico estão presentes desde a definição do problema até sua explicação. Assim, “a principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir o investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente” (Gil, 2010, p.30).

Por outro lado, Gil (2010) apresenta que existem aspectos da pesquisa bibliográfica que podem comprometer a qualidade das pesquisas, a exemplo de dados incorretos coletados e processados, que podem ser reproduzidos em novas pesquisas. O autor ressalta a importância da análise dessas informações,

identificando incoerências e comparando com outros dados a fim de não repetir dados incorretos.

Nesse sentido, tendo em vista ao acesso, conceitos, teorias e material relacionado à temática deste trabalho com base nos “vestígios” teóricos apresentados, entre outros pelos seguintes autores:

- Epistemologia e Educação: Japiassu (1975), Paixão (2013), Bachelard (1996, 2006), Sánchez Gamboa (1995, 1998, 2012, 2013), Cury (1986);
- Inclusão/Inclusão de Pessoas com Deficiências: Barroco (2012), Dainez e Smolka (2019), Cury (1986), Diniz (2007), Freitas, L. (2002), Garcia (2013, 2016, 2020);
- Currículo e Educação: Apple (2011a, 2011b, 2003, 2006), Arroyo (2012, 2013), Freire (1997, 2011), Frigotto (2010a, 2010b), Manacorda (2008), Moreira e Tadeu (2011), Moreira (2012), Santomé (2013), Saviani (2008, 2013).

A fim de ter o contato direto com informações do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnológica do Maranhão, realizamos pesquisa Documental. Concordando com Severino (2013, p. 122-123), “tem-se como fonte de documentos no sentido amplo, ou seja, não só de documentos impressos, tais como jornais, fotos, filmes, gravações, documentos legais”. De antemão, tivemos como foco principal os seguintes documentos institucionais: Projeto Pedagógico de Curso (PPC) dos Cursos de Licenciatura do IFMA, Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), Projeto Político Institucional (PPI) do IFMA e demais documentos e resoluções que tratam sobre o tema pesquisado.

Além dos documentos apresentados, a dinâmica do processo nos conduziu a outros materiais também constituídos dentro do campo da pesquisa documental, conforme Gil (2010, p. 31), “O conceito de documento, por sua vez, é bastante amplo, já que este pode ser constituído por qualquer objeto capaz de comprovar algum fato ou acontecimento”.

O entendimento sobre fonte documental a partir de Severino (2015) e Gil (2010), em que destacam a amplitude desse universo favorecerão na busca de dados, tendo em vista a dinâmica e complexidade do objeto pesquisa, além da perspectiva de fundamentação teórica -metodológica que se apresenta. Ainda em Gil (2010),

Quando os documentos referem-se a textos escritos ou transcritos, como matéria veiculada em jornais e revistas, cartas, relatórios, cartazes, panfletos, ou a comunicação não verbal, como gestos e posturas, o procedimento analítico mais utilizado é análise de

conteúdo. Esta técnica, que foi empregada originalmente em pesquisas sobre conteúdos de jornais, visa descrever de forma objetiva, sistemática e qualitativa o conteúdo manifesto da comunicação (Gil, 2010, p. 21).

Nesse sentido, para sistematizar, analisar e interpretar os dados obtidos durante o processo de construção desta pesquisa, utilizamos a técnica de Análise de Conteúdo, proposta por Bardin (1977) e redimensionada para uma perspectiva qualitativa por Franco (2012), Triviños (2013) e Gomes (2009). Assim, além das categorias de Escolarização de Pessoas com Deficiência no Currículo das licenciaturas do IFMA, organizamos outras categorias *a posteriori* a partir das informações levantadas, com base na construção de inferências e conteúdo manifesto a constituição dos elementos para a análise da pesquisa. Em síntese, conforme Gomes (2009), apresentamos algumas etapas no processo de análise de conteúdo,

Dentre os procedimentos metodológicos da análise de conteúdo a partir da perspectiva (de forma exclusiva ou não), destacamos os seguintes: Categorização, inferência, descrição e interpretação. Esses procedimentos necessariamente não ocorrem de forma sequencial, por exemplo: (a) decompor o material a ser analisado em particular (o que vai depender da unidade de registro e da unidade de contexto que escolhemos); (b) distribuir as partes em categorias; (c) fazer uma descrição do resultado da categorização (expondo os achados encontrados na análise); (d) fazer inferências dos resultados (buscando-se mão de premissas aceitas pelos pesquisadores); (e) interpretar os resultados obtidos com o auxílio da fundamentação teórica adotada. Observamos que nem toda análise de conteúdo segue essa trajetória. O caminho a ser seguido pelo pesquisador vai depender dos propósitos da pesquisa, do objeto de estudo, da natureza do material disponível e da perspectiva teórica adotada (Gomes, 2009, p. 88).

O autor observa que nem toda análise de conteúdo segue a sequência apresentada, a seleção dos recursos da análise, dependerá da natureza, complexidade do objeto, das fontes e fundamentação teórica adotada. De acordo com a perspectiva teórica-metodológica, descrita com base no materialismo, ressaltamos que a utilização da análise de conteúdo, [...] “surgiu com ênfase o estudo da ideologia e suas vinculações com variáveis complexas da vida social, como os modos e relações de produção e as classes sociais e suas formações históricas em determinadas sociedades (Triviños, 2013, p.162).

Diante da problemática exposta, dos objetivos, da fundamentação teórica-metodológica e dos procedimentos técnico, a construção da síntese deste trabalho foi constituída a partir da organização das seções a seguir:

Na seção 1, apresentamos a problemática da pesquisa, sua delimitação, campo de pesquisa, objetivos, fundamentação teórica-metodológica e procedimentos técnicos. A presente tese, se define com o tema: a Escolarização de Pessoas com Deficiência no currículo das licenciaturas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão, parte da seguinte questão-problema: que bases epistemológicas de escolarização de Pessoas com Deficiência fundamentam os currículos dos cursos de licenciaturas do IFMA?

Na seção 2, apontamos alguns elementos que em síntese se constituem como o núcleo teórico conceitual desta tese. A saber, a Epistemologia enquanto eixo condutor do processo de pesquisa, a educação escolar, currículo e cultura; e Pessoa com Deficiência enquanto ser de possibilidades.

Na seção 3, fazemos um recorte histórico a partir das categorias a seguir: 'Desvalidos da sorte' e Higienismo com marco temporal no período de 1909, ano de criação da Rede Federal de Educação profissional; Capital Humano e Reprodução com marco temporal no período da ditadura militar brasileira, com destaque para implantação/imposição da Lei 5692/71, tornando o ensino técnico profissionalizante obrigatório; Emancipação: inclusão e integração com marco temporal no ano de 2008, período de criação dos Institutos Federais de Educação, por meio da Lei 11.892, de 29 de Dezembro de 2008 e da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.

Na seção 4, discutimos sobre a formação dos formadores no Brasil, a partir da produção teórica e documentos, analisando a disputa pela hegemonia entre a concepção de formação, pautada na sólida formação, articulando teoria e prática, com base nas discussões e proposições da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) e a concepção com base na perspectiva técnica instrumental de formação de professores

Na seção 5, com base nas produções do banco de teses Capes, questionamos o processo de constituição das licenciaturas nos Institutos Federais, subsidiando a análise dos princípios epistemológicos da escolarização de Pessoas com Deficiência que fundamentam os currículos dos cursos de licenciaturas do IFMA, a partir dos documentos institucionais e projetos dos cursos de licenciaturas.

Em seguida, as Considerações Finais sobre a pesquisa, onde apresentamos nossas percepções sobre o tema em tela.

Nas Referências, informamos o aporte teórico que subsidiou esta pesquisa. E por fim, os apêndices que serviram para complementar a nossa argumentação nesta pesquisa.

SEÇÃO 2 EPISTEMOLOGIA, PESSOA COM DEFICIÊNCIA, EDUCAÇÃO ESCOLAR – Núcleo Teórico-conceitual

“Trouxe um triângulo, no matolão
 Trouxe um gonguê, no matolão
 Trouxe um zabumba dentro do matolão
 Xóte, maracatu e baião
 Tudo isso eu trouxe no meu matolão”.

(Guio De Moraes / Luiz Gonzaga)

A apreensão do conhecimento científico representa a superação dos demais conhecimentos, no entanto, isso não quer dizer que o aprendido anteriormente deve ser jogado na fogueira do esquecimento. De uma forma ou de outra, as experiências vividas nos acompanham e, em certa medida, têm influência em nosso trabalho acadêmico, quer seja no aspecto teórico-metodológico, problematização, escolha do objeto, ou até mesmo na estética da escrita. Decerto, toda essa bagagem nos acompanha em nosso ‘matolão’.

Que autores, pesquisadores, teóricos nos acompanham? Lembro bem que na época do Mestrado, no período de 2014 a 2016, no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da UFPA, na disciplina obrigatória da linha de pesquisa – *Educação: Currículo, Epistemologia e História*, ministrada pelo professor Carlos Jorge Paixão, que a seguinte questão nos foi lançada: em sua prateleira do conhecimento quem você colocaria em destaque? Talvez a pergunta não esteja posta literalmente, contudo, a ideia central representa algo de extrema importância na produção acadêmica, que consiste na busca de um referencial, de uma base teórico-conceitual.

A insegurança na definição dos conceitos, das categorias, dos autores continua grande, imagina à época do Mestrado que representa o processo inicial, propriamente dito, na formação do pesquisador. Entendíamos que a prateleira era o farol, o instrumento de consulta, de acompanhamento no percurso enquanto pesquisador.

A interpretação equivocada sobre o que consistem, de fato, os referenciais teóricos-conceituais, pode nos levar ao enquadramento do dogmatismo ao invés de uma consistência teórica. Ao discutir sobre algumas interpretações, equivocadas da obra de Marx e Engels (2007), que erroneamente os colocam como economicistas, mecanicistas, dogmatista, Lombardi (2012) afirma que ortodoxia intelectual não é

dogmatismo religioso, defendendo a necessidade da compreensão dos pressupostos dos formuladores de determinada teoria ou concepção, dessa forma,

Enveredo por essa discussão para registrar minha compreensão de ortodoxia, composição de duas palavras de origem grega (orthós = reto, direito; doxia = opinião; orthódoxia = conforme a doutrina original), que em filosofia foi incorporada para se referir aos princípios originários de uma determinada escola ou concepção, isto é: à sua origem e aos seus princípios articuladores. Com a incorporação da filosofia à teologia, na Idade Média, ortodoxia passou a ser usada no sentido de absoluta conformidade com a doutrina religiosa (isto é, com os ensinamentos professados pela Igreja Católica). Mas esse é o sentido etimológico da palavra dogmatismo (dogma = verdade inquestionável; + sufixo ismo = princípio, doutrina) que tem o preciso significado de estar em conformidade com os pontos fundamentais e indiscutíveis de uma doutrina religiosa determinada, daí o significado de doutrina e que é professada pelos que admitem, como verdade inquestionável, como um ato de fé, um conjunto de explicações (verdades). Ou seja, é preciso fugir das armadilhas que podemos nos conduzir a um engessamento ou salada mista teórica (Lombardi, 2012, p. 69).

As dúvidas, a insegurança na definição dos objetivos, do problema de pesquisa, na seleção de autores são recorrentes, a saber, o alerta de Lombardi (2012) é importante no sentido de fugir dessas armadilhas no processo de pesquisa. Por vezes, nos prendemos em determinado conceito ou teoria, sem deixar espaço para outra possibilidade de interpretação ou explicação da realidade. Bachelard (1996, p. 129) afiança que, “em vez de se deslumbrar, o pensamento objetivo deve ironizar. Sem essa vigilância desconfiada, nunca alcançaremos uma atividade verdadeiramente objetiva”.

Nem engessamento e tampouco uma salada mista teórica. No entanto, é preciso ter uma diretriz, um horizonte a seguir, isso certamente não descarta recorrer aos autores ou teorias que possam contribuir em algum aspecto do seu trabalho. É preciso manter a vigilância desconfiada, colocando a crítica epistemológica como fundamento inerente ao processo de pesquisa.

Por isso, construímos nossa síntese, a partir de conceitos e teóricos que possibilitaram dialogar com o campo temático do problema de pesquisa aqui estudado: a Epistemologia da escolarização de Pessoas com Deficiência no Currículo das Licenciaturas do IFMA. Sobretudo, que estes contribuíssem com a produção do nosso trabalho, a partir dos vestígios, das pistas (Sánchez Gamboa, 2012), dos sinais, das buscas a explicação, problematização, explicitação do objeto. Assim,

Os pesquisadores para conseguirem um domínio confiável das técnicas e dos métodos precisam entender os nexos com os correspondentes pressupostos teóricos e epistemológicos e perceber com clareza as implicações filosóficas das diversas opções científicas (Sánchez Gamboa, 1998, p. 9).

Quanto aos sinais, as pistas, os vestígios, é preciso destacar que a produção científica nesse período de pandemia, com a incerteza do futuro, a iminência de perdas, o negacionismo exacerbado, sofreu um baque enorme e os desafios foram redobrados. Em certo momento, chegamos ao ponto de pensarmos tal qual Renato Russo, quando dizia que “em vez de luz tem tiroteio no fim do túnel”. As angústias e as inquietações eram e ainda são tantas, e desde desse período uma questão vem nos acompanhando: como conseguir construir uma síntese nesse caos?

Não poderia deixar de destacar que nesse período conturbado de pandemia, alguns sinais de esperança, de forma geral, foram surgindo e no que concerne a construção e a produção do conhecimento, da pesquisa, da tese as sinaléticas do professor Carlos Paixão foram peças essenciais para não perdemos de vista nosso horizonte. Além disso, contribuiu decisivamente para o aprofundamento e redimensionamento do nosso trabalho: “Eu já escuto os teus sinais” (Alceu Valença). Pergunto então, em que consistem as Sinaléticas?

Preciso afirmar as Sinaléticas, são orientações para des-territorializar pesquisas e visões lineares, e defender circularidades. São orientações discutíveis e inacabadas. Mas são orientações, no sentido de complementos de encontros remotos disciplinares.
 É viagem na manteiga, mas também, um sentido para o pão.
 O pesquisador/inventor deve, mas que referências formar seu abecedário...
 Agenciamento de estudos para além das prateleiras disciplinares do Curso.
 Ser culto, ser da cultus, da colere - é lei. Condição para abstrair, e sair do domínio ideo/lógico binário.
 Só a busca de "desterritorialização do mundo", nos permite a distância para escrever sobre nosso objeto de estudo.
 Nosso território acadêmico com suas teorias e gestores dominantes apenas retratam alianças políticas que estão perpetuadas na macropolítica (sic), e geram uma ilusão de socialismos (Paixão, 2021, p. 1).

A defesa da centralidade das circularidades apresenta uma outra perspectiva e possibilidade de orientar, estudar, pesquisar, de des-territorializar e acrescentamos ainda de ‘des-patrolhar’ a produção acadêmica. “É viagem na manteiga, mas também, um sentido para o pão” (Paixão, 2021, p. 1), é se distanciar para enxergar melhor (eu

que o diga sem óculos), fugir e enfrentar o caos, assim, “Invento o caos/E sei a vez de me lançar” (Milton Nascimento/Ronaldo Bastos).

A construção da síntese teórico conceitual aqui pretendida, perpassa por essas considerações gerais e, em vista disto, retomaremos, de forma sucinta, algumas categorias, conceitos e teorias das disciplinas do Doutorado que nos ajudaram nesse percurso. Para além do contato com o conhecimento sistemático, a vivência no programa proporcionou experiências de aprendizagem, através da prática social, importantes nesse processo. Como reflexão, recorremos ao poeta Belchior,

Eu não estou interessado em nenhuma teoria/Nem nessas coisas do oriente, romances astrais/A minha alucinação é suportar o dia a dia
E meu delírio é a experiência com coisas reais
Um preto, um pobre/Uma estudante, uma mulher sozinha/Blue jeans e motocicletas, pessoas cinzas normais/Garotas dentro da noite, revólver: Cheira cachorro/Os humilhados do parque com os seus jornais.
Carneiros, mesa, trabalho/Meu corpo que cai do oitavo andar/E a solidão das pessoas dessas capitais/A violência da noite, o movimento do tráfego/Um rapaz delicado e alegre que canta e requebra, é demais!
[...] Cumprindo o seu duro dever/E defendendo o seu amor e nossa vida.
[..] Amar e mudar as coisas me interessa mais (Belchior, 1976).

A disciplina obrigatória do curso de Doutorado do PPGED/UFGA, *Teorias da Educação*, ministrada pela professora Olgaíses Maués, em 2019, nos deu apontamentos para, conforme o tópico inicial da ementa, realizar *Estudo crítico das teorias da Educação*. A compreensão e discussão crítica da educação, requer a contextualização histórico-social-político e econômico, e entre os objetivos da disciplina, foi enfatizado: **analisar as teorias da Educação e suas consequências na prática educativa e na prática social**.

Entre os conceitos e teorias que contemplam esse enunciado que, conseqüentemente, contribuíram com a formação conceitual deste trabalho, destacamos as relações entre a prática educativa escolar e a produção social da existência no interior da estrutura econômico capitalista (Frigotto, 2010a), e o pensamento unitário enquanto perspectiva de formação humana em Gramsci (Manacorda, 2008).

A análise crítica de Frigotto (2010a), em relação ao modelo educacional nos moldes da teoria do capital humano, procurou desvelar o papel político e ideológico por trás do discurso da melhoria da qualidade da educação com foco apenas na instrumentalização técnica. Nesse sentido, Frigotto (2010) diz que,

A visão do capital humano vai reforçar toda a perspectiva da necessidade de redimir o sistema educacional de sua “ineficiência” e, por sua vez, a perspectiva tecnicista oferece a metodologia ou a tecnologia adequada para construir o processo educacional como investimento – a educação geradora de um novo tipo de capital – o “capital humano”. A educação, para essa visão, se reduz a um fator de produção (Frigotto, 2010a, p. 139, grifos no original).

O autor observa, ainda, que, a natureza e o papel da educação escolar, nesse contexto, operam enquanto relação imediata no processo de reprodução das relações de classes. Outro aspecto que consideramos importante em sua análise, se constitui na explicitação de que o prolongamento do tempo escolar, apesar de não produzir diretamente mais valia, cumpre papel necessário para as finalidades do capital (Frigotto, 2010b). Dessa forma, questionamos, em que consistiram os interesses do acesso das Pessoas com Deficiência nessas condições e objetivos educacionais?

Por outro lado, a concepção de escola unitária pressupõe que teoria, trabalho e cultura são indissociáveis, tendo o trabalho como princípio educativo. Tal perspectiva educativa, possibilitaria o rompimento da lógica da formação clássica para os filhos das elites e a formação profissionalizante para os filhos da classe trabalhadora. Conforme Manacorda (2008, p. 259), “toda a concepção de Gramsci adquire, desse modo, um novo equilíbrio, o conceito de novo humanismo concretiza-se, assim, como humanismo do trabalho”.

A perspectiva de formação unitária em Gramsci (1999), além do seu processo de formação intelectual, parte do sentimento de romper com a dicotomia vivenciada entre a pobreza do sul x a riqueza do norte da Itália, ricos x pobres, dirigentes e dirigidos, campo atrasado e cidade moderna. O humanismo do trabalho é a síntese do princípio educativo perseguido por Gramsci,

Em suma, “trabalho”, para Gramsci, não é um lado ou um polo da relação dialética escola-trabalho, mas é a própria relação, é a integração do fato e do princípio, é tradução da unidade dialética proclamada por Marx entre escola e produção. Isto significa que, para ele, só em abstrato existem formas autônomas de prática e de teoria; em concreto, existe o trabalho, fusão das duas. Assim, trabalho é sempre integração, mesmo que desequilibrada, desproporcional, de teoria e prática. Portanto (e é isso que, sobretudo, o interessa) a atividade do estudo sendo trabalho, é integração de corpo e mente, de esforço muscular nervoso e disciplina mental, é integração de direção moral, insight, memória, vontade, nervos e músculos (Nosella, 2020, p. 28-29, grifos no original).

Nosso espaço de trabalho e campo desta pesquisa, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão, enquanto mediador das relações sociais por meio da socialização do saber sistematizado, abriga em seus objetivos e prática pedagógica, elementos que direcionam para a formação estritamente técnico-científica, ao mesmo tempo que aponta para a formação humana emancipatória. Nesse espaço de mediação e contradições, procuramos desvelar a relação dessa formação com as licenciaturas ofertadas e a escolarização de Pessoas com Deficiência.

Na disciplina *Educação, Diversidade e Direitos Humanos de Crianças, Adolescentes e Jovens na Amazônia*, ministrada pela professora Lúcia Isabel e pelo professor Salomão Hage, foi enfatizados os conhecimentos das realidades amazônicas, a territorialidade enquanto categoria fundamental e como pressuposto para sua compreensão e análise. A luta, defesa e garantia dos direitos humanos de crianças e adolescentes na Amazônia, tem como ponto de partida e de chegada suas particularidades.

Os trabalhos de Porto-Gonçalves (2005, 2018) chamaram atenção e mostraram um panorama da realidade das Amazônias, evidenciando seus conflitos, tensões e contradições. Em território que tem uma vasta e diversificada riqueza cultural e econômica, o acesso e a valorização dos bens culturais são negligenciados, além da apropriação restrita da riqueza extraída da região, contrastar com a pobreza de boa parte da população.

Destacamos, ainda, entre os objetivos: **ampliar o conhecimento e o debate sobre Educação, Diversidade e Direitos Humanos de crianças, adolescentes e jovens na Amazônia no âmbito do PPGED da UFPA e do Curso de Pedagogia / ICED / UFPA com vistas a fortalecer a rede de proteção e defesa dos direitos humanos.** Para além do estudo de teorias, conceitos e legislação, a disciplina endossou a importância da participação e prática social.

Já na disciplina *Teoria Histórico-Cultural e Educação Especial*, ministrada pela professora Sônia Regina em 2019, a partir dos estudos da obra de Vigotski e de autores do campo da Educação Especial, com fundamentos nesse autor, foi possível nos aproximar da compreensão da dialética do humano e da emancipação enquanto horizonte formativo, além de possibilitar o avanço para a delimitação do nosso objeto de estudo. Isto é, avançar no estudo a partir de autores que discutem a universalidade do ser humano, suas particularidades, conflitos e contradições.

Entendemos que a educação escolar se constitui como instrumento indispensável para emancipação humana, e seguramente é preciso fortalecer a ideia de que as Pessoas com Deficiência, também, têm limites e possibilidades. “A questão que é como considerar no trabalho de mediação pedagógica as especificidades da deficiência tendo como horizonte as possibilidades de desenvolvimento cultural [...]” (Dainez; Smolka, 2019, p. 14).

Ainda em 2019, tivemos a disciplina obrigatória da linha de pesquisa – *Educação, Cultura e Sociedade*, ministrada pela professora Sônia Araújo. O tópico inicial da ementa: “Estudo da educação no contexto da cultura e da sociedade”, em síntese representa o aspecto geral da disciplina que nos possibilitou a demarcação da cultura e sua centralidade nos estudos da linha de pesquisa. **Compreender as condições de desenvolvimento histórico da sociedade e cultura brasileira e sua relação com os processos em defesa da educação**, enquanto um dos objetivos da disciplina, representa a condição básica para o desenvolvimento das pesquisas da linha.

Destacamos entre as concepções de educação e sociedade, discutidas na disciplina, a perspectiva filosófica da libertação de Enrique Dussel (1977). Acreditamos que pensar a escolarização de Pessoa com Deficiência, perpassa pela possibilidade de construção de sua autonomia, libertação, emancipação. Assim, a compreensão da ótica da libertação poderá contribuir nesse aspecto, pois, segundo Dussel (1977),

Seu ponto de partida é a opção ético-política em favor do oprimido da periferia: respeito pela exterioridade do outro, geopolítica e socialmente falando, escuta de sua palavra. Seu princípio é o de analogia (e não somente o da identidade e diferença. A lógica da libertação ainda deve ser escrita; a cada dia torna-se mais necessária (Dussel, 1977, p. 179).

Já em 2021, tive a oportunidade de cursar a disciplina *Educação e Epistemologias*, ministrada pelo professor Sílvio Sánchez Gamboa, ofertada de forma remota pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas. O estudo da epistemologia enquanto diretriz na produção científica já havia iniciado a partir do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Teorias, Epistemologias e Métodos da Educação (EPSTEM), coordenado pelo professor Carlos Jorge Paixão e nas disciplinas de seminário de pesquisa.

Cursar a disciplina *Educação e Epistemologias* foi um privilégio, tendo em vista que, apesar de ser ofertada de forma remota, estava diante da principal referência da estudos da epistemologia e pesquisas em educação no Brasil e América Latina. Entre os tópicos da ementa temos, “As questões epistemológicas da pesquisa e do método científico em educação”. A seguir temos os **objetivos da disciplina**:

- esclarecer conceitos básicos relacionados com a epistemologias e sua relação com a ciências da educação;
- recuperar as noções básicas da ciência e suas relações com a prática educativa e com a produção do conhecimento na área da educação;
- recuperar o debate em torno da natureza da educação e do estatuto epistemológico da pedagogia;
- oferecer instrumentos para os pesquisadores e discutir categorias de análise para a elaboração de balanços epistemológicos da produção científica nas áreas das ciências humanas e da educação.

As questões epistemológicas da pesquisa, em particular da pesquisa em educação, a compreensão da especificidade do método por conta da particularidade desse campo do conhecimento, deveria ser uma condição básica na formação de pesquisadores da área de educação. De acordo com Sánchez Gamboa (2012),

A pesquisa educacional não se reduz a uma série de instrumentos, técnicas e procedimentos. Estes constituem parte do método científico. O método ou caminho do conhecimento é mais amplo e complexo; por sua vez, um método é uma teoria de ciência em ação que implica critérios de cientificidade e de rigor da prova científica. De igual maneira, toda teoria de ciência se afirma numa teoria do conhecimento, onde de objeto, sujeito e sua mútua relação se explicitam entre si. Na mesma sequência de complexidade, não existe uma teoria do conhecimento sem uma ontologia, sem uma concepção do real, sem uma cosmovisão (Sánchez Gamboa, 2012, p. 201-202).

Sánchez Gamboa (2012) esclarece que a pesquisa em educação, não se limita a um conjunto de técnicas transportadas para esse campo de estudo. Outro ponto é sua explicação sobre o método enquanto teoria em ação. Nesse aspecto, a noção restrita em que o método é apenas instrumento de aplicação, é superada, em particular na educação.

Em vista do exposto, a partir da vivência no Programa de Pós-Graduação em Educação e ao cursar as disciplinas obrigatórias e optativas, além da disciplina *Educação e Epistemologias*, ofertada pelo Programa de Pós-Graduação em

Educação da Universidade Federal de Alagoas, e orientações nos seminários de pesquisa e tese, apontaremos alguns elementos que em síntese se constituem como o núcleo teórico conceitual desta tese. A saber, a Epistemologia enquanto eixo condutor do processo de pesquisa, a educação escolar, currículo e cultura; e Pessoa com Deficiência enquanto ser de possibilidades.

2.1 EPISTEMOLOGIA: “eu quero uma pra viver” (pesquisar)

A problemática deste trabalho no âmbito do Doutorado apresenta a Pessoa com Deficiência como foco central, pois se trata de um perfil humano em sua particularidade. Por outro lado, as demais categorias, presentes: epistemologia, escolarização, currículo das licenciaturas e Instituto Federal do Maranhão, se constituem como espaços, campo, delimitação.

O processo de construção desse objeto nos conduziu a essa delimitação, como já exposto, por conta de ser o meu espaço de atuação profissional. No entanto, entendemos que a natureza e complexidade da problemática deste trabalho, apesar de partimos de uma prática profissional, reafirmando sua importância, entretanto, pretendemos ir além desse aspecto no processo de pesquisa. Para esclarecer essa questão, destacamos as discussões de Borba e Almeida (2015), quando,

Considerando as análises sobre a prática da pesquisa em educação, ao elencar os problemas dessa prática, identificados pelos pesquisadores, uma questão de natureza metodológica é recorrente: a preocupação investigativa com os problemas da prática profissional. Certamente, tal inquietação em investigar a prática profissional não significa um desmerecimento do problema a ser investigado nem da pesquisa a ser desenvolvida, ou seja, ter questões da prática profissional como problema de pesquisa não é aspecto que fragiliza a prática da pesquisa em educação. No entanto, a forma como as questões de pesquisa, oriundas da prática profissional são tratadas no trabalho científico, está sim sujeita a críticas (Borba; Almeida, 2015, p. 144).

Em vista disto, reiteramos as considerações das autoras em relação ao não desmerecimento de pesquisas sobre a prática profissional, por sinal, reafirmamos sua importância no processo de pesquisa, porém, é preciso compreender a relação dessa prática com a totalidade educativa e social. Nesse sentido, temos acordo com o alerta de Freire (1997) quando diz que,

A questão central que se coloca a nós, educadoras e educadores, no capítulo de nossa formação permanente, é como, do contexto teórico, tomando distância de nossa prática, desembutimos dela o saber dela. A ciência que a funda. Em outras palavras, é como do contexto teórico

“tornamos distância” de nossa prática e nos tornamos epistemologicamente curiosos para então apreendê-la na sua razão de ser (Freire, 1997, p. 70).

A prática social e, nesse campo de estudo, a prática docente nos possibilita fundamentar e respaldar determinado trabalho acadêmico, científico, a partir do entendimento de que o conhecimento da realidade a ser investigada é indispensável. No entanto, em determinado momento: o olhar, o contato diário já não é suficiente para responder ou elaborar novas questões sobre os problemas do contexto escolar e educacional, do contexto concreto (Freire, 1997).

Desse modo, no processo de produção do conhecimento, no contexto teórico, é preciso certo distanciamento da nossa prática a fim de substituir a curiosidade do cotidiano pela curiosidade epistemológica. Assim, Japiassu (1975, p.64) afirma que “a importância da atividade epistemológica, cujo papel é o de refletir sobre os métodos, a significação cultural, o lugar, o alcance e os limites do conhecimento científico”.

O estudo de terminado objeto limitado e focado na resolução de problemas de uma prática profissional, poderá restringir o processo de pesquisa a mera instrumentalização técnica, a elaboração de um manual, ou de uma receita. Esse trajeto poderá, além de descaracterizar o que é uma pesquisa, dificultar o seu desenvolvimento. De acordo Bachelard (1996),

[...] é no âmago do próprio ato de conhecer que aparecem, por uma espécie de imperativo funcional, lentidões e conflitos. É aí que mostraremos causas de estagnação e até de regressão, detectaremos causas de inércia às quais daremos o nome de obstáculos epistemológicos. O conhecimento do real é luz que sempre projeta algumas sombras. Nunca é imediato e pleno (Bachelard, 1996, p. 17).

O autor enfatiza situações conflituosas que comprometem o andamento do processo de produção científica, por ele denominado de obstáculos epistemológicos. O primeiro obstáculo descrito, se trata justamente da experiência primeira, quando de sua sobreposição a crítica, que é elemento constituidor do conhecimento científico (Bachelard, 1996).

Por vezes, nos defrontamos no espaço escolar com a falsa oposição entre teoria e prática de forma exacerbada, reforçando a ideia de que uma é mais importante que a outra: **chega de teoria, quero ver isso dá certo é na prática**. Quem nunca ouviu essa frase, que atire a primeira pedra. Aprofundando a discussão teoria e prática, Sánchez Gamboa (1995) diz que,

A teoria transforma-se na negação da prática porque se distancia propiciando um tensionamento transformador: a prática coloca em xeque a teoria, porque em vez de se ajustar a ela, transforma-se em seu contrário. Desse modo, a relação teoria-prática é, na verdade, uma relação dialética. E, como tal, não procura o equilíbrio, o ajuste, a acomodação de uma à outra, visa à sua contradição, isto é, à tensão permanente entre elas. Vale dizer, a teoria transforma-se no contrário da prática e vice-versa. Se não é assim, deixariam de se constituir numa relação dialética (Sánchez Gamboa, 1995, p.1).

Explicitar os conflitos, tensões e contradições, ao invés de buscar o equilíbrio entre teoria e prática, é a chave para a interpretação e elucidação das problemáticas a serem investigadas. A prática legitima o pesquisador com sua base e fundamentação da realidade; já a teoria possibilita dar clareza e direção, assim, ambas se complementam numa relação dialética. Vale destacar que, é preciso “[...] articular a relação teoria e prática com contextos interpretativos mais amplos, isto é, tanto a prática como as teorias sobre essa prática, não podem ser entendidas separadas ou isoladas em si mesmas” (Sánchez Gamboa, 1995, p.7).

Por isso, determinado objeto de pesquisa precisa ser investigado, considerando o contexto histórico, social, sua complexidade e particularidades. Ao analisar a dialética em Vigotski e em Marx, ao discutir a questão do saber objetivo na educação escolar, Duarte (2021) relata que,

Em termos metodológicos, a afirmação de que “a anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco” significa que a pesquisa deve partir da fase mais desenvolvida do objeto investigado para então analisar sua gênese e, depois da análise dessa gênese, retornar ao ponto de partida, isto é, à fase mais evoluída, agora compreendida de forma ainda mais concreta, iluminada pela análise histórica (Duarte, 2021, p. 102).

Retomando Freire (1997), quando afirma a necessidade do distanciamento da prática para despertar nossa curiosidade epistemológica, e Japiassu (1975) sobre a importância da atividade epistemológica na reflexão sobre os métodos e limites do conhecimento científico, reforçam e justificam a necessidade da epistemologia para o desenvolvimento desta pesquisa. Em vista disto, sem querer ser arbitrário, considerando Duarte (2021) acerca do pensamento de Vigotski e Marx em relação aos aspectos metodológicos e a chave para compreensão da sociedade, poderíamos hipoteticamente dizer que a epistemologia seria uma espécie de porta-chaves?

Tendo em vista o exposto, consideramos que para compreender a gênese e desenvolvimento do presente objeto de pesquisa, ou seja, a escolarização de Pessoas com Deficiência no currículo das licenciaturas do IFMA, a Epistemologia consiste no

eixo articulador central desse processo. A reflexão crítica sobre teorias, conceitos e métodos possibilitam uma compreensão dos limites do conhecimento, nesse sentido, Japiassu (1975) anuncia que,

Seu papel é o de estudar a gênese e a estrutura dos conhecimentos científicos. Mais precisamente, o de tentar pesquisar as leis reais de produção desses conhecimentos. E ela procura estudar esta produção dos conhecimentos, tanto do ponto de vista lógico, quanto dos pontos de vista linguístico, sociológico, ideológico etc. Daí seu caráter de disciplina interdisciplinar. E como as ciências nascem e evoluem em circunstâncias históricas bem determinadas, cabe à epistemologia perguntar-se pelas relações existentes entre a ciência e a sociedade, entre a ciência e as instituições científicas, entre as diversas ciências etc. (Japiassu, 1975, p. 38-39).

No processo de pesquisa, a epistemologia atua como o ‘algo mais’, que possibilita o aprofundamento, o questionamento, o fazer relações entre os diversos campo do conhecimento científicos e os de natureza social. A Escolarização compõe o campo da Educação, esta “designa um processo global de formação humana por meio da inserção dos sujeitos na cultura e sob mediações exercidas por agentes e dispositivos em contextos variados” (Severo; Pimenta, 2015, p. 489), sua abrangência pertence ao campo de natureza social, que reflete determinação histórica, política, ideológica e cultural, nesse sentido,

O recurso à Epistemologia para dizer o que é a Educação, hoje para mim é claramente um esforço para definir o objeto da Educação a partir de uma construção teórica que, não sendo neutra, vai influir no resultado dessa busca, a ponto de tornar diferentes os objetos segundo a perspectiva teórica pela qual são vistos (Nachonicz, 2002, p. 56).

A explicitação do objeto da educação, sua definição e natureza, requer um olhar epistemológico a fim de estabelecer critérios de cientificidade, além da avaliação e crítica desse processo. Ressaltamos, ainda que, não há neutralidade científica na construção teórica, o que implica diretamente na forma de ver e compreender o objeto. Sobre essa questão, Saviani (2013) explica que,

O objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente das formas mais adequadas de atingir esse objetivo (Saviani, 2013, p. 13).

A socialização da forma sistemática do conhecimento e dos elementos culturais, historicamente apropriados pela humanidade, tem a educação escolar como espaço de mediação ideal para o alcance de tal finalidade. Ao analisar a relação da educação com a totalidade social, enquanto mediadoras das relações sociais,

evidenciando seu papel na reprodução, bem como na explicitação das contradições no contexto da hegemonia capitalista, Cury (1986) apresenta os seguintes componentes básicos do fenômeno educativo, como aspectos materializados da especificidade da educação, assim, temos que,

As ideias pedagógicas se manifestam na tentativa de a concepção de mundo de uma da classe dominante se tornar totalizante (apesar do seu caráter particularizante). Essas ideias se apresentam como tais enquanto se utilizam de instituições pedagógicas que lhes sirvam de suporte. As instituições são organizações culturais (no sentido amplo) a serviço das ideológicas que as veiculam através de instrumento de difusão entre os quais os agentes pedagógicos, o material pedagógico e o ritual pedagógico (Cury, 1986, p. 87).

Apontamos na descrição desses componentes básicos do fenômeno educativo, elementos para a compreensão de como os ‘pacotes de conhecimentos’ podem de forma sistemática e articulada, atender os interesses de uma determinada classe social hegemônica. Por outro lado, a possibilidade de compreender essas relações sociais, analisando-as de forma crítica e explicitar suas contradições na perspectiva de superação, reafirmamos a importância da curiosidade epistemológica no desenvolvimento desta pesquisa.

2.2 EDUCAÇÃO ESCOLAR E CURRÍCULO

Os pacotes de conhecimento científicos e a seleção dos elementos culturais que devem ser socializados, operam como instrumentos de legitimação das relações sociais de classes na sociedade capitalista. Esse sentido dado a educação, insere-se na lógica da educação bancária, criticada por Freire (2011, p. 82), “para qual a educação é o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos, não se verifica e nem pode verificar-se esta superação”.

Os componentes básicos do fenômeno educativo, apresentados no tópico anterior com base em Cury (1986), apesar da perspectiva *a priori* de legitimação das relações de classe, tendo a escola como instrumento para tal finalidade – ao explicitá-los e analisando suas contradições no processo de reprodução – gera uma possibilidade de superação. Tendo em vista um apontamento para análise desse processo, apresentaremos a seguir a síntese da articulação da Educação com as categorias hegemonia, reprodução, mediação, totalidade e contradição.

Quadro 5 – Síntese – Categorias do Materialismo Histórico e Dialético e Educação

EDUCAÇÃO E HEGEMONIA	A consolidação dessa concepção política econômica necessita de sua legitimação, e é nessa medida que uma concepção de educação integra uma estratégia de poder viabilizadora da acumulação. Essa concepção, fazendo uso das instituições educativas, se aninhará na relação entre as classes sociais cujo dilaceramento pode ser tanto mascarado como desocultado. p. 56.
EDUCAÇÃO E REPRODUÇÃO	A educação associa-se a reprodução na medida em que ela é uma das condições que possibilitam a reprodução básica dessa relação, em termos dos lugares sociais ocupados pelas classes sociais. Ao mesmo tempo, possibilita uma certa confirmação dos antagonismos da relação básica, pelo momento consensual. p. 59.
EDUCAÇÃO E MEDIAÇÃO	A educação possui, antes de tudo, um caráter mediador. No caso concreto da sociedade de classes, ela se situa na relação entre as classes como momento de mascaramento/desmascaramento da mesma relação existente entre as classes. Marx teria sugerido que a reprodução da relação capitalista também é uma mediação. O que abre caminho para as outras formas de mediação, entre as quais se pode situar a educação. p. 64.
EDUCAÇÃO E TOTALIDADE	A educação é uma totalidade de contradições atuais ou superadas, aberta a todas as relações, dentro da ação recíproca que caracteriza tais relações em todas as esferas do real. A ação recíproca entre essas esferas do real se media mutuamente através das relações de produção, relações sociais e relações político-ideológicas. p. 67.
EDUCAÇÃO E CONTRADIÇÃO	O conjunto dessas relações sociais no capitalismo é contraditório. E o saber, que nasce do fazer, nasce de fazeres diferentes e contraditórios. A educação, enquanto instrumento de disseminação de um saber mais abrangente, entra em contradição com a sociedade capitalista. O saber enquanto intenção pode vir a ser apropriado (tornar próprio) pelas classes subalternas.

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Cury (1986).

A categorias apresentadas e sua relação com a educação, possibilitam interpretar e analisar, de forma crítica, o fenômeno da educação no contexto do sistema capitalista, atualmente com uma “nova e velha” vestimenta chamada de neoliberalismo. Nessa concepção, defendemos “[...] uma argumentação teórica que restaura o mercado como instância mediadora societal elementar e insuperável e uma apropriação política que repõe o Estado mínimo como única alternativa e forma para a democracia” (Netto, 2012, p. 84).

O mercado é o ponto principal da dinâmica do capitalismo em seu formato neoliberal, em que busca a renovação da teoria da “mão invisível” de Adam Smith. A hegemonia político-ideológica, em favor do capital, opera no sentido de mascarar a realidade, mediante a defesa da democracia, da liberdade, da meritocracia e como elementos para assimilação e defesa desse novo consenso nas relações de classes.

O Estado neoliberal se apresenta, de forma reduzida, no que concerne à oferta de políticas públicas e sociais, no entanto, em favor do capital suas ações são efetivas. A legitimação desse consenso é uma condição importante e a educação atua nesse processo, ao ponto de reproduzir em seu espaço a lógica do mercado. A competição, individualismo e a meritocracia são pressupostos ideológicos que mascaram a realidade, jogando a responsabilidade pelo sucesso e fracasso no próprio indivíduo.

A falsa realidade, apresentada de forma dissimulada, tem sua propagação tão forte nos diversos aparelhos ideológicos, e agora no universo paralelo das *fake news*, que passou a ser comum pessoas que dependem dos serviços públicos e defendem o Estado mínimo. Nesse cenário, conforme Apple (2003),

Fundamentalmente, o que estamos testemunhando é um processo no qual o Estado transfere a culpa das desigualdades evidentes ao acesso e aos resultados que ele próprio prometeu reduzir para as escolas, para os pais e para os filhos. Isso também, é claro, faz parte de um processo maior no qual grupos economicamente dominantes transferem a culpa pelos efeitos desastrosos decisões mal tomadas pelo Estado (Apple, 2003, p. 138).

O controle do poder econômico está nas ‘mãos’ de uma pequena elite capitalista, e para minimizar as tensões e conflitos sociais apostam numa ideia fatalista de que a única forma de participação social é mediante a adaptação às regras do mercado. Este por sinal, “[...] é pouco exigente em relação aos conhecimentos de seus empregados e dos mestres de seus empregáveis. O que valoriza não é o pensar, mas o fazer eficiente e lucrativo para o mercado” (Arroyo, 2013, p. 109).

As exigências do mercado em relação ao conhecimento necessário para as camadas sociais trabalhadoras participarem da dinâmica econômica e social, terminam no limite entre operacionalismo prático e a tomada de consciência crítica. Ou seja, o pensar, analisar, discutir atrapalha todo o processo, o que vale de fato é o fazer. Frigotto (2011) discute sobre essas exigências, pontuando os seguintes perfis desejado ao cidadão, ou seja, os novos fetiches do pseudo-capital humano, conforme o quadro a seguir:

Quadro 6 – Novos fetiches do pseudo-capital humano

Sociedade do conhecimento	deriva do fetiche da tecnologia. Trata-se de fazer acreditar que a tecnologia por si supera as desigualdades e a sociedade de classes, mascarando a realidade de que a tecnologia é cada vez mais propriedade do capital contra o trabalho.
A qualidade total	deriva da nova base científico técnica da produção e da organização e gerência do trabalho e se refere a um trabalhador que produz em menor tempo, dentro das prescrições, uma mercadoria ou um serviço e ao

	custo menor possível e que, portanto, chegue ao mercado com vantagens competitivas
Empregabilidade	uma noção que busca apagar da memória o direito ao emprego, já que este está dentro de um sistema de regulação social que garante um conjunto de direitos ao trabalhador defendidos por suas organizações.
Competência e pedagogia das competências	vincula-se a uma visão mercantil e ao trabalho flexível, instável e precário. Trata-se do trabalhador buscar as competências que o mercado exige e adaptar-se a elas a qualquer preço ou, então, deixar o lugar para outrem e sem ou ao menor custos para o empregador.
Empreendedorismo	Por fim, ainda que não esgote o conjunto de noções que rejuvenescem a ideologia do capital humano a ênfase ao empreendedorismo, a ser dono do próprio negócio etc., desloca a responsabilidade para a grande massa de trabalhadores que por diferentes razões não são necessários ou não se enquadram nas exigências do mercado, para que busquem a sobrevivência por conta própria. Para a grande maioria trata-se de um convite ao trabalho informal e precário, totalmente desprotegido dos direitos sociais.

Fonte: Elaboração do autor com base em Frigotto (2011, p.9-10).

Diante desse cenário, o indivíduo formatado nessas condições corre literalmente em busca de uma dessas opções para se tornar uma peça na engrenagem do capital. Assim, questionamos: que lugar está reservado (existe) para os que não conseguem se sobressair nessa disputa? Qual o papel da escola? Quem pensa sobre o papel da escola? Nessa linha de problematização, temos “[...] ainda há muito a ser feito sobre a questão de quais grupos específicos controlam a seleção curricular nas escolas. De quem é o capital cultural, tanto aberto quanto oculto, colocado “dentro” do currículo escolar?” (Apple, 2006, p. 212, grifos no original).

A passividade, diante da realidade fatalista e excludente, é um elemento perseguido pelas elites, como forma de garantir sua hegemonia. Dessa forma, a definição do que deve ser ensinado na escola representa o principal instrumento para a efetivação desse papel.

Tais questionamentos são fundamentais a fim de evidenciar e explicitar as contradições inerentes ao processo de reprodução das relações sociais no sistema capitalista. Contudo, outra direção pode ser vislumbrada para o papel da educação enquanto mediadora dessas relações de classe, ou seja, ao invés de favorecer o mascaramento, a dissimulação da realidade é preciso possibilitar o desvelamento dessa realidade. Assim,

[...] Se ainda se pretende a educação a favor de um social mais justo, é preciso orientar o trabalho pedagógico com base em uma visão de futuro, em uma perspectiva utópica. Que desafie os limites do estabelecido, que afronte o real, que esboce um novo horizonte de possibilidades. Julgo que essa perspectiva reforça o caráter político da educação e revaloriza o papel da escola e do currículo no

desenvolvimento de um projeto de transformação social (Moreira, 2012, p. 25).

A partir do pensamento de Marx sobre as relações sociais e de produção na sociedade capitalista, Cury(1986) aponta que o processo de reprodução abre caminhos para novas possibilidades de mediação. Existe um ditado popular que diz que é **com o andar da carruagem as abóboras se ajeitam**. Nesse aspecto, o papel da educação enquanto mediadora, não se resume em acomodar a classe trabalhador em favor da assimilação da ideologia dominante, mas poderá também organizar, agrupar a fim de possibilitar uma transformação social.

Moreira (2012) aponta a necessidade de pensar a educação e o currículo numa perspectiva utópica que confronte com as imposições da realidade capitalista a fim de construir um outro horizonte de possibilidades. Ou seja, o papel da escola no contexto capitalista é garantir a legitimidade desse sistema em sua totalidade, no entanto, os sujeitos que fazem parte desse processo, ora como alvo do consenso pretendido, poderão questionar a partir da explicitação das contradições no sentido ir para além da lógica imposta. Nesse sentido, Moura (2014) afiança que,

Parte-se do pressuposto de que o objetivo a ser alcançado, na perspectiva de uma sociedade justa, é a formação omnilateral, integral ou politécnica de todos, de forma pública e igualitária e sob a responsabilidade do Estado. Apesar de essa ser a utopia a ser buscada, a realidade atual está distante anos-luz dessa perspectiva formativa. A questão fundamental que se coloca é então: é possível dar passos nessa direção, mesmo em uma sociedade capitalista e periférica como a do nosso país? (Moura, 2014, p. 15).

A formação omnilateral, apontada por Moura (2014), em que o ser humano é visto como ser de possibilidades em todas as suas dimensões, representa um passo a ser dado para a construção de uma sociedade igualitária, assim, no contexto atual existem elementos que apontam nessa direção? Em caso afirmativo, a educação de pessoas com deficientes persegue esse caminho? Ao invés de responder tais questões, finalizamos esse tópico com a reflexão de Eduardo Galeano (2013) sobre a Utopia, assim,

A utopia está lá no horizonte. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar (Galeano, 2013, p. 1).

2.3 PESSOA COM DEFICIÊNCIA: ser de possibilidades

A discussão sobre Pessoa com Deficiência, enquanto ser de possibilidades, perpassa pela compreensão das dimensões do humano em sua totalidade e particularidade. A dimensão particular da Pessoa com Deficiência, na legislação atual, em síntese, é apresentada na Lei Brasileira de Inclusão, no artigo 2º, conforme, a seguir,

Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (Brasil, 2015b).

A descrição de que se constituem as particularidades da Pessoa com Deficiência, presente na legislação brasileira, aponta elementos que a partir da condição desses sujeitos poderá interferir na interação e participação social. A condição, enquanto deficiência em si, não limita sua efetiva participação na sociedade, no entanto, é necessário criar mecanismo para que isso seja possível. Diante disso, “o que existe são contextos sociais pouco sensíveis à compreensão da diversidade corporal como diferentes estilos de vida” (Diniz, 2007, p. 4).

A tentativa de entender ou “não” a particularidade do deficiente, por muito tempo foi conduzida por interpretações equivocadas e estigmatizantes, associando tal condição à doença, ao pecado, à incapacidade, entres outras situações que os levaram ao abandono, isolamento, segregação e exclusão social. Em outra perspectiva, entendemos que,

[...] é pelo coletivo que o homem se torna mais individual e pode desenvolver uma atividade totalmente autônoma; e torna-se mais individualizado quanto maior o desenvolvimento das relações sociais. Isto permite que ele se torne liberado da dependência imediata e total de um conjunto de seres humanos com o qual convive (Barroco, 2012, p. 52).

O desenvolvimento das relações sociais, artísticas e culturais são dimensões do humano que precisam ser externalizadas e vivenciadas na coletividade, como canta o poeta e cantor popular Zé Vicente, “Ninguém vai ser feliz se andar sozinho”. A relação com o outro e a possibilidade de construção da humanidade que habita em cada sujeito é apontada pela professora Maria Ciavatta (2014) da Universidade Federal Fluminense no prefácio da obra *Sociedade Capitalista, Educação e a Luta dos Trabalhadores* quando cita:

Um primeiro exemplo são os lindos versos na voz de Papete, artista da música popular maranhense que, com suavidade, canta: "se eu tivesse no peito um novelo, eu tecia com ele um caminho, voltado pra dentro do peito e aberto pro mundo todinho". Em poucas palavras e com muita poesia, o músico anuncia a dimensão infinita da humanização que cada um pode descobrir em si mesmo, e que a educação pode estimular nas diversas situações educativas: na escola, nos movimentos sociais, sindicatos, associações (Ciavatta, 2014, p. 7, grifos no original).

Diferente do processo de isolamento, segregação, integração normatizada e exclusão, vivenciado ao longo dos anos pelos Deficientes, Barroco (2012), fundamentada no pensamento de Vigotski, entende que pelo coletivo é possível evidenciar as individualidades e, nesse caso, as particularidades da Pessoa com Deficiência, por isso, ao explicitá-las haverá maiores possibilidades de oportunizar condições para sua efetiva participação na sociedade. Nesse sentido, questionamos, como se entende o que é deficiência e quem é o deficiente? E como criar condições, ou melhor, superar as condições sociais que dificultam sua participação ativa na sociedade? De acordo com Diniz (2007),

Deficiência é um conceito complexo que reconhece o corpo com lesão, mas que também denuncia a estrutura social que oprime a pessoa deficiente. Assim como outras formas de opressão pelo corpo, como o sexismo ou o racismo, os estudos sobre deficiência descortinaram uma das ideologias mais opressoras de nossa vida social: a que humilha e segrega o corpo deficiente (Diniz, 2007, p. 5).

Ainda Diniz (2007), a partir do modelo social da deficiência, movimento que a partir dos anos 60 fundamentaram os seus estudos e pesquisas sobre deficiência com base no materialismo histórico e dialético, diz que, [...] "foi preciso enfrentar a tensão entre corpo e sociedade. Seria um corpo com lesão o que limitaria a participação social ou seriam os contextos pouco sensíveis à diversidade o que segregaria o deficiente?" (Diniz, 2007, p. 8). Assim, temos que para a humanização de pessoas em sua totalidade, considerando suas particularidades, na perspectiva apresentada por Ciavatta (2014), requer, primeiramente, compreender a importância dessas dimensões para a formação humana.

Nessa linha de pensamento, Klein e Silva (2012), ao discutirem sobre as armadilhas da inclusão, apontam que a ideia de diferença deslocada da compreensão da realidade pode ocultar as desigualdades. Outro ponto apresentado, parte do questionamento sobre: deficiência em relação a quê? Ao problematizarem a questão, afirmam que se a relação se refere ao outro, se entende que, nessa concepção

biologista do homem, existe um modelo ideal como referência. Por outro lado, enfatizam uma perspectiva de homem e de deficiente como ser de possibilidades, assim,

[...] uma concepção que concebe o homem como um campo aberto – pelo trabalho – a infinitas possibilidades, dá ênfase à capacidade humana de transformar sua própria realidade, e neste sentido, a deficiência passa a ter como referência não uma forma abstrata inatingível, mas uma possibilidade que pode e deve ser objetivamente construída e cuja realização transcende o indivíduo, configurando uma responsabilidade que se estende à sociedade na qual ele se encontra integrado (Klein; Silva, 2012, p. 25).

As autoras apresentam a centralidade do trabalho, em sua compreensão ontológica, enfatizando a relação dialética homem e natureza, ao passo que ambos se modificam no processo de criação e transformação. Assim, nessa perspectiva, de acordo com Klein e Silva (2012, p. 25), “o trabalho, ou seja, essa ação do homem sobre a natureza, transformando-a conforme as conveniências de sua própria existência, foi o primeiro ato humano”.

A partir de então, novas necessidades foram surgindo historicamente e, em consequência, o ser humano foi criando mecanismo para supri-las, a exemplo, a criação de instrumentos, escrita e linguagem, a fim de transformar e ampliar a capacidade humana nos aspectos biológicos, sociais e psicológicos.

Nesse sentido, compreendemos que, historicamente, no processo de desenvolvimento humano, por meio do trabalho, a dinâmica e a complexidade de cada período, exigiu novas necessidades, e o modo criativo de transformação da natureza, transformou o humano em busca de novas formas para suprir suas necessidades. Dessa forma, temos que,

Tal pressuposto diz respeito à elaboração e à apropriação de ferramentas e instrumentos que possibilitem a realização das necessidades e capacidades humanas no desenvolvimento humano de pessoas com e sem deficiências. Isso porque as mediações com que foi produzido pela humanidade possibilitam aos sujeitos com algum tipo de comprometimento pela deficiência apropriar-se daquilo que é humano, tanto quanto lhe for permitido em uma sociedade de classes (Klein; Silva, 2012, p. 30).

A pessoa com e sem deficiência, em sua condição específica, em determinado momento, precisará de mecanismos de mediação, acumulados pela sociedade, quer seja de natureza técnica, política ou social a fim de suprir determinada necessidade. A exemplo, conforme Diniz (2007, p. 4), “Opor-se à ideia de deficiência como algo

anormal não significa ignorar que um corpo com lesão medular necessite de recursos médicos ou de reabilitação”.

Dessa forma, a partir do pensamento de Vigotski, as autoras Klein e Silva (2012) argumentam em favor da compreensão que os limites e os obstáculos, não partem exclusivamente da condição de deficiência em si, mas da organização e relações sociais. Nesse contexto, o ser humano é visto de forma reduzida aos interesses do mercado, assim, pressupõe o enfrentamento para que o deficiente supere a condição de sujeito limitado para um ser de possibilidades.

SEÇÃO 3 ESCOLARIZAÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA E REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA: higienismo, reprodução e emancipação

"Mas quem nasce pra pataca, nunca pode ser vintém"

(*João do Vale*)

A presente seção, se propõe a descrever e discutir a relação entre o processo de constituição da escolarização de Pessoas com Deficiência e a educação profissional no Brasil. De antemão, destacamos que a motivação para criar instituições educacionais dessa natureza, fundamenta-se na premissa de amparar os 'desvalidos da sorte'.

Atualmente, na legislação brasileira, se define entres os princípios a "igualdade de condições para o acesso e permanência na escola" (Brasil, 1996), o que demonstra a importância de garantir a escolarização da população de forma geral. Entendemos que "A educação é o processo pelo qual a sociedade forma seus membros à sua imagem e em função de seus interesses" (Pinto, 1989, p.29).

As conferências e os protocolos internacionais têm afirmado a necessidade do acesso à escola, isso caracteriza a educação como um direito universal prioritário. Conforme a Declaração Mundial de Educação para todos, aprovada pela Conferência de Jomtien na Tailândia em 1990, "A educação básica deve ser proporcionada a todas as crianças, jovens e adultos. Para tanto, é necessário universalizá-la e melhorar sua qualidade, bem como tomar medidas efetivas para reduzir as desigualdades" (UNESCO, 1990).

A partir de então, no Brasil, houve um aumento na oferta de vagas nas escolas públicas, sendo que se delimitou como Básica o que antes correspondia 1ª a 8ª séries do Ensino Fundamental, já os quesitos melhorar a qualidade e reduzir as desigualdades ficaram em segundo plano. Nesse período, o slogan *Educação Para Todos* era o carro chefe do *marketing* educacional, em que supostamente caracterizava o alinhamento do país aos protocolos internacionais que prezavam pela universalização da Educação Básica.

Apesar das contradições no processo de universalização 'delimitada' e com qualidade duvidosa, as correlações de forças por meio da luta e mobilização dos movimentos sociais, colocaram a educação escolar como pauta prioritária. Ao tratar a

respeito da escola enquanto espaço de socialização do saber sistematizado, Saviani (2013) destaca que,

[...] A partir da época moderna, o conhecimento sistemático - a expressão letrada, a expressão escrita – generaliza-se, dadas as condições de vida da cidade. Eis porque que se vai colocar a exigência de universalização da escola básica. Há um conjunto de conhecimentos básicos que envolvem o domínio dos códigos escritos, que se tornam importantes para todos (Saviani, 2013, p. 83).

A partir de então, o contato com o conhecimento sistemático se tornou uma condição necessária para participação ativa na dinâmica social. Isso, de certa forma, tem tido influência direta nas relações de poder e privilégios da sociedade. Quem tem acesso e a quem interessa a formação das pessoas? Que tipo de formação e para quem?

As questões pautadas são fundamentais a fim de compreender e discutir determinada realidade e o papel da educação em seu contexto. Para que a educação de deficientes? A quem interessa a educação profissional? De acordo com Pinto (1989),

A educação é por natureza contraditória, pois implica simultaneamente conservação (dos dados do saber adquirido) e criação, ou seja, crítica, negação e substituição do saber existente. Somente desta maneira é profícua, pois do contrário seria a repetição eterna do saber considerado definitivo e a anulação de toda possibilidade de criação do novo e do progresso da cultura (Pinto, 1989, p. 34).

A reprodução, contradição e sua possibilidade de superação inerente à educação e as relações de poder na sociedade, remete a afirmação de Marx (*Manifesto*), “tudo que é sólido desmancha no ar”. Nesse sentido, vale retornar ao dístico de João do Vale: “Mas quem nasce pra pataca, nunca pode ser vintém”, entendendo este como uma crítica, um problema posto no sentido de denunciar sua realidade excludente, opressora e contra um determinismo social. Assim, vale conferir a letra completa da música *Minha história*,

Seu moço, quer saber, eu vou cantar num baião/Minha história pra o senhor, seu moço, preste atenção.
Eu vendia pirulito, arroz doce, mungunzá/Enquanto eu ia vender doce, meus colegas iam estudar/A minha mãe, tão pobrezinha, não podia me educar/A minha mãe, tão pobrezinha, não podia me educar.
E quando era de noitinha, a meninada ia brincar/Vixe, como eu tinha inveja, de ver o Zezinho contar: - O professor raiou comigo, porque eu não quis estudar - O professor raiou comigo, porque eu não quis estudar.

Hoje todo são "doutô", eu continuo João ninguém/Mas quem nasce pra pataca, nunca pode ser vintém/Ver meus amigos "doutô", basta pra me sentir bem/Ver meus amigos "doutô", basta pra me sentir bem.

Mas todos eles quando ouvem, um baiãozinho que eu fiz/Ficam tudo satisfeito, batem palmas e pedem bis/E dizem: - João foi meu colega, como eu me sinto feliz/E dizem: - João foi meu colega, como eu me sinto feliz.

Mas o negócio não é bem eu, é Mané, Pedro e Romão/Que também foram meus colegas, e continuam no sertão/Não puderam estudar, e nem sabem fazer baião (João do Vale, grifos no original)².

O termo pataca, meia-pataca, popularmente conhecimento no Nordeste brasileiro, faz referência algo ou pessoa sem valor. O contexto apresentado pelo poeta do povo, na música que de fato conta um pouco sua história, é uma crítica ao determinismo de classe, presente em sua infância, vivida na década de 1940, na cidade de Pedreiras no interior do Maranhão.

Nas poucas e precárias escolas existentes no interior do país naquele período, às vezes, sobravam vagas para a população mais pobre, já que as “cotas” nas escolas e universidades eram quase cem por cento reservadas às pessoas com poder econômico e da pele clara. Nesse cenário, João do Vale, inicialmente frequentou a escola, porém, conforme relata foi convidado a evadir-se,

Teve uma época que foi designado um coletor novo lá pra Pedreiras. Coisa da política. E ele levou um filho em idade escolar. Na escola tinha uns trezentos alunos, mas escolheram logo eu pra dar lugar ao filho do homem. E eu senti, é claro. Resolvi nunca mais ir estudar. Não tinha porquê. Então de manhã eu pegava meu saco de merenda e enchia de pedra, ia pra cima do muro do colégio e na hora do recreio mandava pedra em todo mundo. Por estar com inveja, por não concordar com aquela injustiça. Tinha dia que botavam inspetor lá, mas eu dava a volta e na hora do recreio mandava pedra. Daí todo mundo comentava: “Esse menino não vai dar pra nada na vida”. Hoje, eles botaram rua com meu nome, me homenageiam, só pra desmanchar o que fizeram... Mas nem Deus querendo eu esqueço! (Abril Cultural, 1977, p. 10).

O sentimento de revolta foi tamanho que João decidiu nunca mais frequentar o banco escolar. Esse episódio remete aos casos emblemáticos de racismo nos Estados Unidos, em que as pessoas negras obrigatoriamente deveriam ceder o lugar no ônibus para os brancos. Nesse caso, João que era negro e um relés vendedor de pirulito, teve que ceder literalmente o banco, ou seja, sua vaga na escola para o filho do coletor.

² Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/joao-do-vale/392375/>. Acesso em: 14 fev. 2023.

O caso de Rosa Parks que se recusou a ceder o lugar no ônibus para uma pessoa branca, se constitui um marco na luta contra o racismo. João, como demonstração de sua revolta, jogava pedras por cima do muro. Cabe destacar que a crítica à injustiça expressa na música não se limita a sua situação particular, pois sua carreira artística o possibilitou superar sua condição social, e quanto aos demais que não tiveram a mesma sorte?

Nesse sentido, a história apresentada, não representa apenas ilustração introdutória, e sim fundamento para problematização da temática ora apresentada, quando da possibilidade de superação do determinismo imposto historicamente às camadas populares. Dessa forma, a escolarização de Pessoas com Deficiência e a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, enquanto espaços para alocar os “desvalidos da sorte” poderíamos afirmar que, enquanto mediadora no processo de relações de classes, tiveram papel determinado e determinante no sentido de acomodação e conformação das classes populares. Por outro lado, acreditamos que, atualmente, romperam os limites dos seus objetivos fundacionais, nesse caso, estão indo além da lógica de serem e formarem para ser pataca. Vale destacar que,

A educação está intimamente ligada à política da cultura. O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de alguns grupos acerca do que seja conhecimento legítimo. É o produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo (Apple, 2011a, p. 71).

Assim, procuraremos explicitar a gênese e desenvolvimento da escolarização de Pessoas com Deficiência e a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e tecnológica, a partir de alguns pontos de convergência quanto ao seu papel no processo de formação, considerando o projeto societário hegemônico. Vale reforçar e esclarecer que estamos pesquisando sobre educação de Pessoa com Deficiência no IFMA que faz parte de tal rede federal. Para ajudar nessa discussão, compreender que mesmo sob a hegemonia de determinado modelo de sociedade, ainda se apresentam outras formas de organização, assim, a exemplo,

A sociedade burguesa não é em si mais do que uma forma antagônica do desenvolvimento, certas relações permanecem as formas anteriores nela só poderão ser novamente encontradas completamente esmaecidas, ou mesmo disfarçadas [...] podem ser contidas, desenvolvidas, esmaecidas, caricaturadas, mas sempre

essencialmente distintas. A chamada evolução histórica descansa em geral no fato de que a última forma considera as formas anteriores ultrapassadas como graus que conduzem a ela, sendo capaz de criticar a si mesma alguma vez, e somente em condições muito determinadas – aqui não se trata, é óbvio, desses períodos históricos que se descobrem a si próprios, inclusive como tempos de decadência (Marx, 2008, p. 264- 265).

Cientes dessa compreensão, a fim de sistematizar e delimitar a abordagem temática dessa seção, faremos recorte histórico a partir das categorias a seguir: “Desvalidos da sorte” e Higienismo com marco temporal no período de 1909, ano de criação da Rede Federal de Educação profissional; Capital Humano e Reprodução com marco temporal no período da ditadura militar brasileira, com destaque para implantação/imposição da Lei 5.692/71, tornando o ensino técnico profissionalizante obrigatório; Emancipação: Inclusão e integração com marco temporal no ano de 2008, período de criação dos Institutos Federais de Educação, por meio da Lei 11.892, de 29 de Dezembro de 2008 e da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.

3.1 HIGIENISMO E EDUCAÇÃO

Entendemos que a organização do estudo a partir do recorte temporal apresentado, nos ajudará na compreensão dos pontos de articulação desses dois campos de formação humana: educação de deficientes e educação profissional. Sabemos que, em determinado período da história, o modelo econômico hegemônico, as relações sociais e de classes estabelecidas têm influência direta na formação dos sujeitos e no papel da educação enquanto mediadora.

O marco temporal para essa discussão é o ano de 1909, período de criação do que hoje conhecemos com Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, através do Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, que cria nas capitais dos Estados Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito.

No início do século XX, novas demandas sociais se apresentaram a partir da Proclamação da República brasileira, com o objetivo de substituição da mão de obra escrava, aparentemente, houve um deslocamento de perfil do público da educação profissionalizante, “[...] modificando a preocupação mais nitidamente assistencialista de atendimento a menores abandonados e órfãos, para a da preparação de operários para o exercício profissional” (Moura, 2007, p. 6).

O advento da República no Brasil potencializou um novo projeto societário emergente, ancorado na ciência positivista, explicitado no lema da bandeira nacional, “Ordem e Progresso”. A fim de apresentar uma nova imagem do país, pós-abolição da escravatura, conforme Rizzini (2011, p. 139), “Para atingir a reforma almejada pra civilizar o Brasil, entendia-se ser preciso ordená-lo e saneá-lo”. Nesse aspecto, no campo educacional, o Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, pautou-se como elemento importante, assim,

Considerando: que o aumento constante da população das cidades exige que se facilite às classes proletárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da luta pela existência: que para isso se torna necessário, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los (sic) adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastara da ociosidade ignorante, escola do vício (sic) e do crime; que é um dos primeiros deveres do Governo da Republica (sic) formar cidadãos uteis (sic) à Nação (Brasil, 1909).

A noção de civilidade focava na necessidade de adequar às camadas populares às novas necessidades apresentadas pela república, para isso, o “cidadão de bem”, trabalhador “ordeiro e correto” precisava ser formado e conformado. Nesse caso, os desfavorecidos deveriam ficar longe do ócio, do vício, assim, poderiam ser útil a pátria. Nesse sentido, Moura (2007, p.05) afirma que “A relação entre a educação básica e profissional no Brasil está marcada historicamente pela dualidade”. Ou seja, para os pobres: a instrumentalização e o ordenamento técnico e para os ricos: o estudo clássico e propedêutico. Para reforçar essa discussão, observamos que no período mais recente do país essa lógica ainda persiste,

Em seu discurso, Michel Temer (PMDB) afirmou que “a escola em tempo integral faz com que o aluno não diversifique o seu pensamento. Ao contrário, se oriente durante todo o dia no estudo que deve fazer ao longo do período”. Depois, acrescentou ainda que “num País carente como o nosso, muitas vezes os mais pobres permanecem em tempo integral na escola e recebem também um auxílio social” (Matuoka, 2018, grifos no original).

O discurso do então presidente golpista, se constituiu, segundo analistas, como um retrocesso ao período da primeira república. Na ocasião, também se apresentavam a reforma do Ensino Médio, que descaracteriza essa etapa da Educação Básica, legitimando a dualidade histórica, presente na educação brasileira, além de um pacote de medidas, intituladas ‘ponte para o futuro’.

A semelhança entre as concepções de educação é evidente, em que o foco na correção da pobreza, o assistencialismo, a escola enquanto espaço de depósito desse

público, remetem aos objetivos de ordenamento “dos desvalidos da sorte” do início da república, pautada no assistencialismo e no higienismo. Para as elites, a educação e a escolarização se restringem como instrumento para disciplinar as pessoas, assim, “penso a higienização como modo de disciplina” (Carvalho, 2011, 291).

Tal similaridade não se constitui como obra do acaso, e sim é parte de um projeto nacionalista elitista, que fez ressurgir/emergir dos “porões” um “patriotismo” golpista bolsonarista e, por conta disso, os especialistas intitularam o projeto do presidente/golpista Temer como uma “ponte para o passado”. “Eu vejo o futuro repetir o passado³” (Cazuza), nesse sentido, Marx (2008) afirma que,

O objeto concreto permanece em pé antes e depois, em sua independência e fora do cérebro ao mesmo tempo, isto é, o cérebro não se comporta senão especulativamente, teoricamente. No método também teórico [da economia política] o objeto – a sociedade – deve, pois, achar-se sempre presente ao espírito, como preposição. Porém, essas categorias simples não têm também uma existência, histórica ou natural, anterior as categorias concretas? (Marx, 2008, p. 260).

O aparente “esconde e revela” determinada realidade que, conforme Marx (2008), o concreto está presente no processo histórico, podendo estar implícito ou explícito, de forma evidente ou descaracterizado. Assim, a institucionalização da Rede Federal teve papel crucial na emergente determinação social no período inicial da república, a partir da concepção de sociedade, iniciado anteriormente e com resquícios até a atualidade. Nesse aspecto, de acordo com Rizzini (2008),

No Brasil, mudanças ideológicas e práticas em relação à assistência são incorporadas e tornam-se visíveis na passagem do século. O Eloquentes discurso e a eficiência dos higienistas fizeram esmorecer o velho caráter da misericórdia para abrir espaço para a sua missão de cunho científico e social (Rizzini, 2008, p. 114).

Nesse período, a medicina teve função crucial no processo de direcionamento da política higienista do país, a “profilaxia” era uma urgência pública, é claro que, o alvo era constituído pelas camadas mais pobres da população. Para Rizzini (2008), os médicos eram os políticos travestidos de cientistas, o que poderíamos chamar de intelectual orgânico do higienismo, conforme compreensão de Gramsci (1999). Entre os objetivos desse processo, temos: a busca pelo trabalho ideal não cessava, se hostilizando, assim, não só o negro – representante de um passado a esquecer –, como também aqueles imigrantes portadores de ideais “nocivas” à ordem social (Santos, 2013, p. 212-213). Dessa forma, a afirmação dessa lógica perpassa por

³ Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/cazuza/45005/>. Acesso em: 14 fev. 2023.

Sanear as ‘classes laboriosas’ de modo preventivo, nessa perspectiva, ocupar-se de suas crianças. Não só para prover daquelas porventura abandonadas, desvalidadas, mas para substituir o tipo de educação prática e particular, que lhes era proporcionada no seu meio, por outra educação uniforme, escolar, universal e racional, para o mercado de trabalho (Rizzini; Pilotti, 2011, p. 327, grifos no original).

No âmbito da educação, de acordo com Gondra (2011, p. 96), “o que se evidencia é a sua colonização por parte do saber médico-higiênico [...] invadindo o saber pedagógico de um vocabulário e de uma dependência que enfraquecem e despotencializam, cada vez mais, a ação dos professores e famílias [...]”. Nesse contexto, do início da primeira república e da institucionalização da rede federal de ensino profissional, por onde andava o deficiente? E como se pensava a educação para esses sujeitos? Antes de iniciar a discussão sobre essas questões, vale lembrar que já existiam tanto experiências de educação profissional quanto de educação para deficientes, antes do período aqui demarcado.

Para discutirmos sobre as questões apresentadas, inicialmente retomaremos o Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, que trata da criação das escolas profissionalizantes em rede, conforme citado anteriormente. Esse tinha como objetivo formar cidadãos úteis a pátria, focando suas ações na população mais pobre da nação. Os objetivos aparecem já no artigo 2º, definido a União como financiadora, o perfil técnico que se pretendia formar e como funcionariam tais escolas, assim,

Nas Escolas de Aprendizes Artífices, custeadas pela União, se procurará formar operários e contramestres, ministrando-se o ensino prático e os conhecimentos técnicos necessários aos menores que pretendem aprender um ofício (sic), havendo para isso até o número de cinco oficinas de trabalho manual ou mecânico que forem mais convenientes e necessárias no Estado em que funcionar a escola, consultadas, quanto possível, as especialidades das indústrias locais (Brasil, 1909).

No artigo 6º estão definidos os requisitos para a solicitação de matrículas, colocando na ordem de preferência os desfavorecidos da fortuna. Como única ressalva para a matrícula, destacamos a seguinte na alínea b) deste artigo, “não sofrer o candidato moléstia infectocontagiosa, nem ter defeitos que o impossibilitem para o aprendizado do ofício” (Brasil, 1909).

A ênfase à “Ordem e Progresso” positivista, perpassa pelo ordenamento e saneamento das camadas populares, e a ressalva destacada como critério de matrícula é bem coerente com a política higienista. Por esses elementos apresentados, inferimos que entre o público excluído desse sistema de educação

profissional, estão os deficientes, visto que à época prevalecia, “A concepção de deficiência predominante era a de que se tratava de uma doença, em geral atribuída à sífilis, tuberculose, doenças venéreas, pobreza e falta de higiene (Magalhães, 1913 *apud* Mendes, 2010, p. 95).

Autores, pesquisadores da história da educação, destacam que nas primeiras experiências de educação para deficientes havia uma preocupação com a formação para o trabalho: Figueira (2021), Januzzi (2017), Mazzotta (2011). Diante do contexto apresentando, nos perguntamos que formação e para qual tipo de trabalho? De acordo com Frigotto (2012),

O trabalho se constitui em direito e dever e engendra um princípio formativo e educativo. O trabalho como princípio educativo deriva do fato de que todos os seres humanos são seres da natureza e, portanto, têm a necessidade de alimentar-se, proteger-se das intempéries e criar meios de vida (Frigotto, 2012, p. 60).

A concepção de trabalho, apresentada por Frigotto (2012), se fundamenta na concepção de formação unitária de Gramsci (1999) e se constitui como paradigma educacional para integração formativa, presente nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Esse entendimento sobre formação humana, articulando educação e trabalho, nos ajuda a compreender que a preocupação com a formação para o trabalho na educação de deficientes sequer se enquadra na visão utilitarista, prevista no Decreto nº 7.566/1909 (Brasil, 1909).

Entre os “desvalidos”, temos os deficientes na condição de “menos validos” ainda, pois as concepções sobre estes coincidiam com os critérios que impediam as pessoas se candidatarem às vagas nas escolas profissionalizantes. Os que nasceram para ser “pataca”, seriam formados e conformados nessas escolas, já os deficientes não eram tão úteis a pátria naquele período.

Ainda no Decreto nº 7.566/1909), no Art. 8º, se enfatiza a importância dos conhecimentos mínimos para o desenvolvimento de uma atividade profissional, assim disponibilizando a oferta do ensino noturno, “primário, obrigatório para os alunos que não souberem ler, escrever e contar, e outro de desenho, também obrigatório, para os alunos que carecerem dessa disciplina para o exercício satisfatório do ofício que aprenderem” (Brasil, 1909). Diferente deste período, atualmente, o ensino noturno é considerado como um direito das pessoas que não tiverem acesso à educação escolar na idade certa.

Por outro lado, no contexto do referido decreto, poderíamos inferir que para o público deficiente seria mais uma opção e possibilidade para esses sujeitos terem acesso à formação profissional da época a fim de prepará-los para algum ofício. No entanto, reforçando a ideia higienista sobre a deficiência, desse ponto de vista, esses sujeitos eram fadados ao determinismo social “indeterminado”. Isso pode ser exemplificado na visão a seguir,

Profissionais ligados à saúde interessam-se pela educação dos chamados anormais, embora, em algumas vezes, depreciando-se. Em 1927, Edgard Duque escreveu no texto “tratamento médico-pedagógico das crianças anormais e retardadas e o concurso de dentista escolar”: O ensino dos anormais é sempre mais urgente que o dos normais. Uma criança normal que seja analfabeta pode amanhã ser um excelente trabalhador manual. Uma criança anormal ineducada será fatalmente no dia de amanhã um vagabundo arrastado por delinquentes, ou uma prostituta, ou um criminoso (Duque, 1927, apud Januzzi, 2017, p. 114).

A visão apresentada reforça a ideia que o deficiente seria incapaz de se constituir enquanto cidadão e construir uma certa autonomia, seu lugar está reservado a tutela do estado ou de alguém, ou ao fatalismo da marginalidade social. Assim, de fato a inclusão, “incorporação ou pauta da educação de deficientes, da educação dos excepcionais ou da educação especial na política educacional brasileira vem a ocorrer somente no final dos anos 1950 e início da década de 1960 do século XX” (Mazzotta, 2011, p. 27).

3.2 CAPITAL HUMANO, EDUCAÇÃO E REPRODUÇÃO

A discussão apresentada nesse tópico, parte do marco temporal correspondente ao período da ditadura militar brasileira, com vigência entre 1964 até 1985, destacando a obrigatoriedade do ensino técnico, por meio da implantação/imposição da Lei 5.692/71 (Brasil, 1971). Nesse período, a emergência pelo crescimento econômico, pautava uma nova e eficiente configuração da mão de obra e, por consequência, se entendia que a educação escolar seria instrumento central no processo de produção emergente.

Nesse sentido, “O pano de fundo desta tendência está constituído pela teoria do capital humano, que, a partir da formulação inicial de Theodore Schultz, se difundiu entre os técnicos da economia, das finanças, do planejamento e da educação” (Saviani, 2008, p. 365).

No contexto ditatorial, ao invés dos educadores e demais profissionais da educação, as diretrizes e políticas educacionais passaram a ser formuladas por economistas a fim de efetivar um alinhamento com a concepção do Capital Humano, subsidiados pela Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID), a partir de diversos acordos entre essa agência e o Ministério da Educação. Sobre essa teoria, a otimização da produção parte do investimento na educação enquanto forma de capital, assim, de acordo com Schultz (1973),

Embora seja óbvio que as pessoas adquiram capacidades úteis e conhecimentos, não é óbvio que essas capacidades e esses conhecimentos sejam uma forma de capital, que esse capital seja, em parte substancial, um produto do investimento deliberado, que têm-se desenvolvido no seio das sociedades ocidentais a um índice muito mais rápido do que o capital convencional (não-humano), e que o seu crescimento pode muito bem ser a característica mais singular do sistema econômico. Observou-se amplamente que os aumentos ocorridos na produção nacional têm sido amplamente comparados aos acréscimos de terra, de homens-hora e de capital físico reproduzível. O investimento do capital humano talvez seja a explicação mais consentânea para esta assinalada diferença (Schultz, 1973, p.31).

O autor apresenta justificativa para o investimento em capital, alegando os seus impactos positivos no processo de produção e conseqüentemente no crescimento econômico. Diante da conjuntura brasileira, para o “milagre econômico” de fato acontecer, esse tipo de trabalhador seria imprescindível, ou seja, os objetivos formativos deveriam ir além da concepção de utilitarismo à pátria, conforme visto no tópico anterior, e sim teríamos um capital físico reproduzível (Schultz, 1973).

No período do marco temporal, discutido anteriormente, o papel da escola era formar a mão de obra útil a serviço da pátria, para isso, partiu do princípio da garantia à assistência e de afastar os desvalidos do caminho da marginalidade, sem contar no distanciamento de negros e imigrantes insurgentes desse processo, assim a “Ordem e o Progresso” estariam resguardados. Já os deficientes, não eram tão úteis naquele cenário, permanecendo na exclusão ou no isolamento em instituições específicas para esse público.

Nesse novo contexto, outra configuração no processo de trabalho e formação se apresentava e a produção e a reprodução, em escala industrial, prezava pelo padrão do produto final, ou seja, do trabalho enquanto capital. Assim, temos que “A educação contribui para a reprodução das relações de produção enquanto ela, mas não só ela, forma a força de trabalho e pretende disseminar um modo de pensar consentâneo com as aspirações dominantes (Cury, 1986, p. 59).

A ideia apresentada caracteriza como a escola participa do processo de reprodução, porém, com a ressalva em que, não é apenas ela que atua como responsável por tal papel social. Nesse período particular, o “Estado vigilante”, com sua doutrina de segurança nacional, por meio da censura e repressão, atuava para garantir o consenso e a reprodução das relações sociais e de produção. Assim, conforme, Ramos (2017),

Nessa experiência, o conceito de trabalho era restrito à sua forma histórica no capitalismo: o trabalho assalariado ou emprego. O mundo do trabalho se reduzia ao mercado de trabalho. A ciência se delimitava por essas compreensões, subsumindo o processo de ensino-aprendizagem a uma finalidade instrumental e pragmática, prejudicando-se o conteúdo de formação geral em nome dos conhecimentos considerados específicos para a formação técnica, aspecto este que, associado à repressão da ditadura civil-militar, rarefez o ensino das Ciências Humanas e Sociais, excluindo, por completo, conteúdos de Filosofia e de Sociologia dos currículos (Ramos, 2017, p. 31).

A Lei 5.692/71, ao priorizar a preparação para o trabalho, aparentemente superava a dualidade de formação técnica e propedêutica, presente na história da educação brasileira, conforme apontamento de (Moura, 2007). Vale ressaltar que, a dualidade apresentada corresponde ao público, nesse caso, classe trabalhadora com o ensino técnico e elites com o ensino propedêutico.

Entendemos que, “no Brasil, o dualismo das classes sociais no acesso aos bens e aos serviços produzidos pelo conjunto da sociedade, se enraíza no tecido social através de séculos de escravismo e de discriminação do trabalho manual” (Ciavatta, 2012, p. 87). Quanto à questão da concepção de trabalho, o foco era a instrumentalização técnica e, por conta da ênfase ao mercado de trabalho, a dualidade permaneceu e se intensificou. Dessa forma, Moura (2007, p. 12) analisa que,

Entretanto, uma análise histórica da sociedade e, em particular, da educação brasileira nesse período, revela que a realidade foi construída de forma distinta. Em primeiro lugar, na prática, a compulsoriedade se restringiu ao âmbito público, notadamente nos sistemas de ensino dos estados e no federal. Enquanto isso, as escolas privadas continuaram, em sua absoluta maioria, com os currículos propedêuticos voltados para as ciências, letras e artes visando o atendimento às elites (Moura, 2007, p. 12).

De fato, a tentativa de escamotear a dualidade no aspecto da formação distintas entre a classista trabalhadora e a dos filhos da elite, não perdurou por muito tempo, tendo em vista que as classes de maior poder econômico, não aceitariam formar os seus filhos para uma finalidade estrita ao trabalho.

Ramos (2017) faz um paralelo sobre as semelhanças entre a Reforma do Ensino Médio de 2017 e a Lei 5.692/71, considerando os itinerários formativos da educação profissional com aspectos da legislação vigente no regime militar, quanto à possibilidade desse tipo de formação em espaços não escolares e, por outro lado, a pressão das elites para garantir a totalidade do conhecimento para os seus filhos em escolas privadas.

No processo de produção em série de capital humano, de capital físico reproduzível para otimizar a produção como ficariam “os fora de série”? Para Cury (2005), em que aspecto a pessoa com deficiência participaria desse processo? De acordo com Garcia e Kuhnen (2020),

No contexto da ditadura civil-militar, tornar os deficientes úteis à sociedade tinha como elemento central a estratégia psicossocial de homogeneização das singularidades. A educação tinha como função contribuir para a constituição de uma consciência coletiva homogênea, para abolir os antagonismos, os conflitos e as diferenças de maneira geral (Garcia; Kuhnen, 2020, p. 74).

A construção de uma consciência coletiva homogênea pelo consenso, por meio da educação ou pela força pelo aparato militar, visto que, nesse período, as duas opções caminhavam juntas. Nesse contexto, para o deficiente se tornar útil, precisaria ser normatizado, corrigido, formatado.

A função da educação, nesse contexto, era de garantir a hegemonia da ideologia capitalista por meio da seleção sistemática de conhecimentos que formariam o cidadão ideal, ou seja, trabalhador doméstico e adaptado às condições impostas pelo regime militar. Nesse período, se opera a concepção de educação constituída por Freire (2011), como bancária, onde prevalece a transmissão e a assimilação passiva do conhecimento, assim,

Não é de se estranhar, pois que nesta visão ‘bancária’ da educação, os homens sejam vistos como seres de adaptação, do ajustamento. Quando mais se exercitem os educandos no arquivamento de depósitos que lhes são feitos, tanto menos desenvolverão em si a consciência crítica de que resultaria a sua inserção no mundo, como transformadores dele. Como sujeitos (Freire, 2011, p. 83).

Nesse período, o sentido dado à educação de deficientes era o clínico-terapêutico, cujo objetivo era reabilitá-los/habilitá-los para a integração social. Dessa forma, “o atendimento educacional, como competência do MEC através do Cenesp, em ação integrada com outros órgãos do setor da educação, é caracterizado como seguindo uma linha preventiva e corretiva” (Mazzota, 2011, p. 77).

O Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), órgão vinculado ao MEC, era responsável pelas ações e articulação de políticas, objetivando a integração dos deficientes. A efetividade de tais políticas, sob assessoria, também, da Usaid, se pautou pela utilidade desse público de alguma forma deveria ser otimizada e o Cenesp teria essa função reguladora. Esse órgão, “[...] têm como princípio doutrinário a integração e a racionalização e como modelo o fundamento da homogeneização do ensino — homogeneizar para adaptar o indivíduo à sociedade” (Garcia; Kuhnen, 2020, p. 79).

A partir de Frigotto (2010), ao analisar a relação da escola enquanto fator de produção e aumento do tempo na escola como estratégia do capital, mesmo que este não esteja produzindo diretamente mais-valia, retomamos ao seguinte questionamento, em que consistiu os interesses do acesso, da integração dos deficiência no contexto educacional com ênfase no capital humano?

Um aspecto relevante a se considerar, nesse contexto do regime militar, é o apontado por Januzzi (2017, p. 2704), onde diz que, “Em relação a educação especial, como aponte, salientou-se a importância da participação do deficiente no trabalho, na sua rentabilidade, que poderia aumentar o seu poder e de sua família como consumidores”. Entendemos que suprir as necessidades básicas é condição humana básica, no entanto, a elevação da cidadania ou participação do sujeito apenas nesse aspecto, representa um reducionismo em sua condição e possibilidade de ser.

Entretanto, na lógica de formação (des) humana no período sob a égide da ditadura empresarial – militar, para otimização do processo de produção, o capital físico reprodutível, não incluía o deficiente nesse perfil. A transmissão dos conhecimentos refletia os interesses do mercado, e não poderia perder tempo e dinheiro com situações e trabalhadores fora do padrão desejado.

A crítica à concepção de educação, além do reducionismo e fragmentação do ser humano enquanto mercadoria, no contexto brasileiro, com o aparato militar a vigilância aos possíveis nocivos ao regime, era mais um instrumento para garantir, a paz e a harmonia social. Assim, “quanto mais se lhes impunham a passividade, tanto mais ingenuamente, em lugar de transformar, tendem a adaptar-se ao mundo, a realidade parcializadas nos depósitos recebidos (Freire, 2011, p. 83).

3.3 EMANCIPAÇÃO: inclusão e integração

Nesse último tópico da discussão sobre a Educação de Pessoas com Deficiência e a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, demarcamos o ano de 2008, por termos dois marcos importantes. Assim, tivemos, a definição da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva e a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

Elegemos como categoria central para essa discussão, a emancipação enquanto possibilidade, a partir das concepções de educação inclusiva na educação de Pessoas com Deficiência e de formação humana, integrada nos Institutos Federais de Educação. De antemão, esclarecemos que ao tratarmos de integração no âmbito da educação profissional o sentido é bem diferente da concepção normatizadora, utilizada na área da Educação Especial, assim, entendemos que os termos, “As palavras mudam seu sentido, segundo o contexto histórico-social no qual são utilizadas” (Sanchez Gamboa, 1995, p.2).

Nesse sentido, para a compreensão de determinada palavra, conceito ou terminologia, é necessário situá-lo dentro de determinado contexto histórico-social. A fim de reforçar o entendimento sobre o termo integração no campo de Educação profissional, recorreremos ao que diz Ciavatta (2012),

A ideia de formação integrada sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico tecnológica e na sua apropriação histórico-social (Ciavatta, 2012, p. 85).

Nos tópicos anteriores, observamos a coerência entre os objetivos das classes dirigentes e o perfil de trabalhador que pretendiam formar, enquanto mão de obra para serem úteis à pátria e capital físico reproduzível. O primeiro exemplo se fundamentou no paradigma Higienista, com o objetivo de conformar e livrar os pobres e desvalidos da marginalidade; já o segundo exemplo se pautava na teoria do capital humano e na doutrina de segurança nacional a fim de otimizar e reproduzir a produção e suas relações, além de garantir a homogeneidade social, quer seja pelo consenso ou pela força.

Ao tratarmos de emancipação enquanto possibilidade, enfatizando os paradigmas e concepções de Educação Especial e integração na educação profissional, diferentemente das concepções e dos contextos anteriores que

apresentavam sintonia entre os interesses da classe dirigente e a formação dos trabalhadores, nesse cenário atual do capitalismo, com uma roupagem neoliberal, os conflitos, as contradições e a correlação de forças estão mais acentuadas. Nesse sentido, conforme Santomé (2013, p. 95),

Os sistemas educativos a serviço de governos que apostam em modelos econômicos neoliberais também são contemplados de modo simplista como um conjunto de possibilidades oferecidas a cada pessoa para que ela se capacite e tenha melhor empregabilidade no mercado de trabalho; ou seja, uma educação para poder participar do mercado de trabalho e dele obter os maiores benefícios econômicos possíveis. As necessidades empresariais passam a ser o referente que condiciona tanta duração da escolarização obrigatória como, principalmente, o currículo obrigatório a ser cursado as especialidades que são oferecidas e por sua vez o controle para decidir os níveis de qualidade e excelência dos sistemas educativos (Santomé, 2013, p. 95).

A ideia de trabalho, nos moldes do neoliberalismo, coloca na própria pessoa a responsabilidade de se tornar empregável. A concepção de Estado mínimo, especificamente para os trabalhadores, representa uma diminuição da oferta de políticas públicas e quando essas são oferecidas, em muitos casos, de forma precária, de fato acontecem por conta das mobilizações e lutas sociais.

A pouca e precária oferta de políticas públicas, apesar da escassez, ainda, é utilizada como estratégica ideológica, pois são apresentadas como um mundo de possibilidade para a ascensão social das camadas pobres. Basta querer, se esforçar, então, “vamos trabalhar sem fazer alarde/Pra pisar com força o chão da cidade/A vida não tem segredo/ Quem sentado espera a morte é covarde/Mas quem faz a sorte é que é de verdade/ É só acordar mais cedo (João Nogueira/Paulo César Pinheiro⁴). A meritocracia é a lógica para o sucesso profissional, essa se constitui como ‘cortina de fumaça’, pois exime a responsabilidade do Estado, colocando o sucesso ou o fracasso nas mãos do trabalhador.

Nesse contexto, a formação de Pessoas com Deficiência na perspectiva da inclusão e o trabalho integrando as diversas áreas do conhecimento, de fato geram um conflito de interesses diante da lógica do mercado. Ou seja, os sujeitos formados a partir dessas concepções, poderão romper e superar esses mecanismos de determinismo e exclusão social. Assim,

a educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga

⁴ Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/casuarina/1549683/>. Acesso em; 14 fev. 2023.

igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (Brasil, 2008, p. 5).

Ainda de acordo com a Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da Inclusão, nesse processo e contexto de exclusão, reafirma sua centralidade, “ao reconhecer que as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino evidenciam a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las (Brasil, 2008, p.5).

Para o público-alvo da Educação Especial Inclusiva, em particular, definidos como os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (Brasil, 2008), apontamos como aspecto a ser considerado para superação do isolamento, segregação e exclusão, historicamente, presente na vida desses sujeitos, é a compreensão integrada na formação para o trabalho. A fim de evidenciar essa questão, retomamos às concepções anteriores em que o deficiente ficava deslocado dos perfis de trabalhador útil à pátria e de capital humano reproduzível, por outro lado, entendemos que formação humana para o trabalho, seria mais um elemento em prol da efetiva inclusão social. Nesse sentido, de acordo Coutinho, Rodrigues e Passerino (2017),

A inclusão das PCD no mundo do trabalho possibilita tanto a conquista quanto o exercício de sua cidadania, bem como a percepção da sua capacidade profissional, amenizando preconceitos e estigmas que ainda estão presentes na sociedade. E, sem dúvida, a concretização de ações políticas de inclusão laboral articulada às políticas educacionais pode amenizar a lacuna entre a qualificação do trabalhador com deficiência e o lugar que ele ocupa no mercado de trabalho (Coutinho; Rodrigues; Passerino, 2017, p. 272).

A Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), no Art. 34. descreve que, “A pessoa com deficiência tem direito ao trabalho de sua livre escolha e aceitação, em ambiente acessível e inclusivo, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas (BRASIL, 2015b). O fato da legislação educacional e as demais apontarem para a inclusão e formação para o trabalho, não representa a garantia de sua efetivação, porém, evidenciamos uma mudança de postura e de paradigma. Logo,

Cabe ressaltar que a formação profissional de PCD não se resume, diretamente, a uma questão de empregabilidade ou a realização de um curso em si, mas a refletir como essas ações poderão viabilizar a continuidade da qualificação profissional e a ascensão a um trabalho

com condições favoráveis de realização pessoal e profissional para o trabalhador (Rodrigues; Passerino, 2018, p. 423).

Diferente da ideia de acesso ao trabalho como possibilidade de acesso ao consumo pelos deficientes e familiares, visto no tópico anterior e dos novos fetiches do capital humano, apresentado no capítulo anterior com base em Frigotto (2011). Essa nova visão de formação para o mundo do trabalho contempla aspectos que percebem o ser humano, em particular as Pessoas com Deficiência enquanto ser de possibilidades.

Nesse sentido, a articulação da Educação Especial, na perspectiva da inclusão, articulada em espaço que preza pela integração dos conhecimentos, se constitui como direção a ser perseguida a fim da aproximação e construção de uma epistemologia da educação que aponte para emancipação. Dessa forma, conforme Moura (2014),

O que buscamos afirmar é que a formação profissional que se demanda para este horizonte em nada se reduz a adestramento e a cursinhos tópicos, cujo escopo se limite à formação do cidadão produtivo ou cidadão mínimo que internaliza a culpa por sua pouca escolaridade e sua situação de desempregado ou subempregado. Ao contrário, demanda um duplo e concomitante vínculo: de integração orgânica com a educação básica e com políticas de geração de emprego e renda. A expectativa social mais ampla é de que se possa avançar na afirmação da educação básica unitária e, portanto, não dualista, que articule cultura, conhecimento, tecnologia e trabalho como direito de todos e condição da cidadania e democracia efetivas (Moura, 2014, p. 69).

SEÇÃO 4 A EPISTEMOLOGIA DO CURRÍCULO DAS LICENCIATURAS NO BRASIL: a disputa pela hegemonia

“Um dia me disseram
Que as nuvens não eram de algodão
Um dia me disseram
Que os ventos às vezes erram a direção
[...] Quem duvida da vida tem culpa
Quem evita a dúvida também tem”.

(Humberto Gessinger)

A escola se constitui como espaço pelo qual a sociedade terá a possibilidade de acesso ao saber sistemático, assim, observamos o processo de escolarização, enquanto transição no sentido da superação das formas anteriores de conhecimento para o conhecimento sistematizado. Conforme Saviani (2013), a partir do período moderno, devido ao emergente modelo de organização urbana, as exigências quanto ao conhecimento formal se generalizaram. Nesse sentido, ao discutir sobre o conhecimento científico e a escola, Vigotski (2001) assegura que,

A instrução escolar induz o tipo de percepção generalizante, desempenhando assim um papel decisivo na conscientização do processo mental por parte da criança. Os conceitos científicos, com o seu sistema hierárquico de inter-relações, parecem ser o meio em que primeiro se desenvolvem a consciência e o domínio do objeto, sendo mais tarde transmitidos para outros conceitos e outras áreas do pensamento. A consciência reflexiva chega à criança através dos portais dos conceitos científicos (Vigotski, 2001, p. 92).

Na seção anterior, enfatizamos alguns pontos de convergência no que concerne à escolarização de Pessoas com Deficiência e a Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, já nessa seção, demarcamos a centralidade dos cursos de licenciaturas no processo de formação humana, destacando as disputas em torno do currículo, enquanto síntese das concepções políticas, culturais e ideológicas para a formação dos formadores. A problematização dessa discussão, parte da crítica de Marx (2007) ao materialismo contemplativo de Feuerbach, ao afirmar que,

A doutrina materialista de que os homens sejam produtos das circunstâncias e da educação, e que, conseqüentemente, os homens transformados sejam produtos de outras circunstâncias e de uma educação modificada, esquece que são precisamente os homens que transformam as circunstâncias e que o próprio educador precisa ser educado [...] (Marx, 2007, p. 100).

A discussão apresentada por Marx (2007), na III tese sobre Feuerbach, analisa de forma crítica a doutrina materialista desse filósofo, ao explicitar que essa concebe os homens apenas como produto, objeto das circunstâncias, não observando a relação dinâmica em que os homens também atuam como agentes na transformação das circunstâncias. Dessa forma, com tal entendimento, temos que, “A abordagem dialética, admitindo a influência da natureza sobre o homem, afirma que o homem, por sua vez, age sobre a natureza e cria, através das mudanças provocadas por ele na natureza, novas condições naturais para sua existência” (Vigotski, 1991, p. 43).

O processo de constituição do ser humano perpassa por essa relação dinâmica com a natureza e em suas relações sociais. Esse processo expressa as bases para concepção sobre o trabalho na perspectiva de Marx (2007), em que “o trabalho como princípio pedagógico, na concepção dialética, refere-se à própria história em movimento. Sua apreensão exige reflexão contínua e atenta” (Nosella, 2020, p.18).

Nessa perspectiva de formação humana, o acesso aos conhecimentos científicos, se pressupõe como elemento para a tomada de consciência do desenvolvimento histórico, cultural e social. Assim, pautar a centralidade do trabalho como princípio formativo e educativo, abrirá a possibilidade de contrapor a lógica do sistema capitalista em que a escola opera apenas como reprodutora, na condição de formadora de objetos das circunstâncias.

Para Nosella (2020), a compreensão de Gramsci (1999) enfatiza que trabalho é integração, por mais que seja descaracterizado, alienado e isso pode ser evidenciado na separação e desproporção teoria e prática. Considerando que, estudo é trabalho, observamos que os cursos de licenciaturas, enquanto espaço de formação dos professores, se pautam nas disputas em torno dos conhecimentos que devem ser ensinados aos que, na condição intrínseca do seu trabalho, ensinarão outras pessoas.

Em vista disso, questionamos: quem educa o educador? Considerando os fundamentos legais, com base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9.394/96, o artigo 62 diz que, “A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena [...] (Brasil, 1996). Nesses termos, poderíamos apontar que a resposta à questão supracitada estaria elucidada. Cabe destacar que a legislação reflete o ponto de vista formal e sistematizado da sociedade, a partir da correlação de forças existentes, em que pese, a acomodação dos interesses dos grupos hegemônicos.

A partir da compreensão de Pinto (1989), observamos que, para uma consciência ingênua da sociedade e da educação, quem educa o educador é outro educador. Essa visão, não consegue discutir e problematizar esse relevante tema para além da formalidade imediata, pois sua capacidade de observação é restrita e limitada, ao ponto de acreditar que o ciclo de formação se restringe a uma cadeia regressiva em que um educador mais velho formaria o mais jovem e assim sucessivamente.

Nessa compreensão da sociedade, não há possibilidade de visualizar os conflitos, as contradições e a correlação de forças dos grupos antagônicos em torno dos conhecimentos que devem ser privilegiados e os que devem ser descartados no espaço educacional. Assim, a formação se apresenta verticalizada, uniforme, seguindo o fluxo, a fim de formar o sujeito para “[...] aprender a baixar a cabeça e dizer sempre: muito obrigado/São palavras que ainda te deixam dizer/ Por ser homem bem disciplinado” (Gonzaguinha, 1994).

Enfatizamos a centralidade dos cursos das licenciaturas no processo de formação humana, tendo em vista que, nesse espaço formam-se os professores, agentes pedagógicos (Cury, 1986), que pela natureza de sua função social, ocupam lugar de destaque nesse cenário formativo. Nesse sentido, compreendemos que o processo de formação dos educadores extrapola o âmbito acadêmico dos cursos de licenciaturas, ao passo que as disputas de concepções de sociedade interferem decisivamente no perfil de educador a ser formado. Dessa forma, de acordo com Pinto (1989),

A resposta correta é a que mostra o papel da sociedade como educadora do educador. Em última análise, é sempre a sociedade que dita a concepção que cada educador tem do seu papel, do modo de executá-lo, das finalidades de sua ação, tudo isso de acordo com a posição que o próprio educador ocupa na sociedade. A não de posição está tomada aqui no sentido histórico-dialético e indica por isso não só os fundamentos materiais da realidade social do educador, mas igualmente o conjunto de suas ideias em todos os terrenos, e muito particularmente no da própria educação (Pinto, 1989, p. 108-109).

Nesse cenário, a qualidade da formação dos professores e, conseqüentemente, do seu trabalho, estaria alinhada ao ponto de vista dos interesses e disputas em questão. Para Shiroma e Evangelista (2015), o trabalho docente se encontra na encruzilhada entre a produção de resultados e a formação humana. Assim, retomamos a reflexão apresentada no dístico dessa seção e questionamos o

seguinte: a quem interessa desvendar e/ou reproduzir que as nuvens são ou não feitas de algodão? A quem interessa duvidar e/ou evitar a dúvida?

Cabe retomar que, no processo de elaboração do projeto para seleção do Doutorado Acadêmico em Educação da Universidade Federal do Pará, um dos fatores que influenciou decisivamente para pesquisar a temática relacionada, inicialmente, a problemática da Inclusão de Pessoas com Deficiência no Currículo das Licenciaturas, foi o estudo da Resolução 02/2015 do Conselho Nacional de Educação (CNE). Tal resolução, define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em âmbito Superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para Graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

Na ocasião, fazíamos parte do grupo de trabalho para elaboração dos Projetos dos cursos de Licenciatura em Matemática e Biologia, além de fazer parte do Núcleo Docente Estruturante (NDE), comissão responsável pela reformulação do curso de Licenciatura em Química. Nesse período, as orientações institucionais pautavam a necessidade da adequação dos projetos dos cursos ao previsto pela Resolução 02/2015.

A adequação dos projetos de cursos, além dos aspectos gerais de carga-horária total de 3200 horas, 400 horas de prática como componente curricular, 400 horas de Estágio Supervisionado, 200 horas de atividades teórico-práticas, definidas no capítulo V da formação inicial do magistério da Educação Básica em nível Superior: estrutura e currículo (BRASIL, 2015a), enfatiza os aspectos qualitativos na perspectiva de uma formação humana crítica, por meio da incorporação de temas historicamente negligenciados nos currículos escolares e, em particular, nos de formação de professores. Assim, o § 2º do artigo 13, diz que,

Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas (Brasil, 2015a).

Apesar da perspectiva de formação de professores com apontamentos para formação em direitos humanos, contemplando a pauta da inclusão e diversidade, vale aqui ressaltar que, conforme discussão de Araújo, Brzezinski e Sá (2020), no contexto dos governos do partido dos trabalhadores, não houve ruptura à lógica das políticas

neoliberais, iniciada nas gestões anteriores. No entanto, é preciso reconhecer que, nesse período, alguns avanços, no âmbito das políticas educacionais, tensionaram para a necessidade da formação dos formadores em contraposição à lógica hegemônica restrita a reprodução do sistema, que preza pelo perfil de sujeitos submissos e que não questionam o processo de exclusão e exploração.

O tensionamento em favor de uma outra concepção de formação humana, com protagonismo dos movimentos sociais organizados do campo da educação, no contexto da gestão dos governos do partido dos trabalhos, não significou uma tomada da hegemonia, mas podemos afirmar que se constituiu como importante demarcação de espaço em uma particularidade concreta e fundamental para o processo de tomada de consciência e posição social.

O fator da hegemonia pressupõe indubitavelmente que sejam levados em conta os interesses e as tendências dos grupos sobre os quais a hegemonia será exercida, que se forme um certo equilíbrio de compromisso, isto é, que o grupo dirigente faça sacrifícios de ordem econômico-corporativa; mas também é indubitável que tais sacrifícios e tal compromisso não podem envolver o essencial, dado que, se a hegemonia é ético-política, não pode deixar de ser também econômica, não pode deixar de ter seu fundamento na função decisiva que o grupo dirigente exerce no núcleo decisivo da atividade econômico (Gramsci, 2017, p. 49-50).

Nessa direção, a formação de professores críticos e conscientes do seu papel histórico social, possibilitará a explicitação das contradições do modelo hegemônico da sociedade. Com isso, a educação de Pessoas com Deficiência, não se limitará a uma mera formalidade prevista no currículo de formação dos professores, mas enquanto conhecimento urgente e necessário prática social e pedagógica inclusiva.

Anteriormente, discutimos sobre o perfil de sujeitos nos contextos da primeira república, com ênfase aos formação de cidadãos úteis à pátria, no período da ditadura militar, se prezava pelo cidadão enquanto capital físico reproduzível e discutimos sobre o apontamento para a possibilidade de emancipação humana no contexto atual. Nesse último contexto, as disputas, as contradições e as tensões, no período dos governos com inclinações à esquerda, favoreceu a construção de uma síntese crítica para a formação dos educadores, dessa forma,

Se a sociedade é o verdadeiro educador do educador, sua ação se exerce sempre concretamente, isto é, no tempo histórico, no momento pelo qual está passando seu processo de desenvolvimento. Por isso, em cada etapa do desenvolvimento social, o conteúdo e a forma da educação que a sociedade dá a seus membros vão mudando de acordo com os interesses gerais de tal momento (Pinto, 1989, p. 110).

Diante disso, nessa seção, abordaremos aspectos do processo de discussão, que culminaram com a aprovação da Resolução 02/ 2015 do Conselho Nacional da Educação, enquanto diretriz para a formação dos professores em desalinho à hegemonia vigente, tendo como referência os estudos, debates e proposições da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE); em seguida, discutimos sobre a retomada da Hegemonia do capital a partir do golpe de 2016. Por fim, debatemos sobre as licenciaturas nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e suas contradições em movimento.

4.1 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM DESALINHO À HEGEMONIA DO CAPITAL: Resolução CNE 02/2015

A partir da discussão de Pinto (1989) sobre a sociedade enquanto educadora do educador, observamos que o tempo histórico presente se opera sob hegemonia do sistema capitalista e, nesse caso, a função da educação e dos professores se figura a serviço de legitimar a direção cultural vigente em busca do consenso social. Nesse contexto, qualquer tentativa de questionar tal consenso, é apontada como doutrinação Freiriana e/ou Marxismo cultural.

A deturpação de conceitos e concepções pedagógicos e da sociedade, nos últimos anos, temos nas figuras do educador Paulo Freire e do intelectual e militante comunista italiano Antônio Gramsci, como alvos principais. A respeito de Freire, o responsabilizam pela péssima qualidade da educação no país, pois acreditam o seu método educacional não favorece a aprendizagem dos conteúdos científicos; já a respeito de Gramsci (1999), idealizador do marxismo cultural, com um apelo moral, temem a tomada do poder e a degeneração social por meio da cultura, que nas universidades suas ideias são dominantes.

No contexto atual sob hegemonia do capital, a qualidade da educação e do trabalho do professor, requer atenção para o mercado competitivo, discutir questões sociais e populares é perda de tempo, se faz necessário a retomada do “conhecimento real”, defendido pelos neoconservadores, conforme assinala Apple (2003). Dessa forma, a ideologia da classe dominante prevalece em detrimento da negação das ideias da classe trabalhadora, assim, Marx e Engels (2007) analisam que

Os indivíduos que constituem a classe dominante possuem, entre outras coisas, também uma consciência, e conseqüentemente pensam; na medida em que dominam como classe e determinam uma

época histórica em toda sua extensão, é evidente que esses indivíduos dominam em todos os sentidos e que têm posição dominante, entre outras coisas também como seres pensantes, como produtores de ideias, que regulamentam a produção e a distribuição dos pensamentos da sua época; suas ideias são portanto as ideias dominantes de sua época(Marx; Engels, 2007, p. 48).

Desse modo, as ideias da classe dominante no sistema capitalista, atualmente com um viés neoliberal, devem ser assimiladas pela classe trabalhadora, assim, garantindo o consenso. Para Gramsci (1999, p. 399), “Toda relação de hegemonia é necessariamente uma relação pedagógica, que se verifica não apenas no interior de uma nação, mas entre as diversas forças que a compõem [...]”, no âmbito educacional, isso pode ser observado por meio da participação efetiva das grandes empresas nas decisões ligadas às políticas educacionais.

A assimilação das concepções de educação, a partir da visão empresarial, terá implicações decisivas no processo de reprodução das relações de trabalho e sociais. Nesse cenário, a deslegitimação do trabalho docente, sua precarização faz parte desta política, em vista que “[...] A questão da qualidade entra como geradora de menores gastos, menores custos – coerente, portanto, com a teoria do Estado mínimo. Custos desnecessários acarretam pressões por mais investimentos” (Freitas, L., 2002, p. 306).

A hegemonia neoliberal, no campo educacional, avança no sentido de responsabilizar a própria escola e os professores pelo sucesso ou fracasso, desconsiderando a falta de investimento e condições de trabalho. Nesse sentido, a vigilância do trabalho docente é fundamental a fim de garantir sua eficiência e eficácia, assim, Shiroma e Evangelista (2015, p. 534) afirmam que, “No bojo da denominada modernização do Estado, agências internacionais, como se sabe, propõem a adoção da administração gerencial tanto para racionalizar o gasto público quanto para administrar professores”.

A discussão em torno do currículo das licenciaturas, está centrada na disputa pelo modelo de professor a ser formado, em vista da formação de determinado perfil de cidadão. Entendemos que o professor enquanto trabalhador, inserido em processo de formação alienante, conseqüentemente favorecerá uma possível formação de cidadãos alienados; e por outro lado, o processo de formação de um trabalhador que lê criticamente a realidade social, possibilitará a formação de sujeitos críticos.

Assim, a disputa pela formação dos professores, perpassa pelo confronto de direção cultural, política e ideológica, nesse sentido, conforme Cury (1986, p. 49) que discute

Como categoria interpretativa, a hegemonia permite pensar um processo de relação intelectual-massa que tenha em vista a formação de uma nova cultura superadora da alienação porventura existente no senso comum. O que significa, finalmente, a inversão de uma direção política dominante, em vista de uma nova concepção de mundo (Cury, 1986, p. 49).

Dessa forma, a partir dessa compreensão do processo de disputas em questão, observamos que, mesmo no contexto das relações sociais e de produção na esteira do capitalismo, houve a possibilidade da construção de uma proposta de formação dos professores crítica, em desalinho a hegemonia do capital, na perspectiva da constituição de uma nova concepção de mundo. A Resolução 02/2015 aponta para essa direção, assim, “A trajetória de elaboração e discussão das DCNFI/CPM/2015 possibilitou diversos embates e debates entre vários segmentos da sociedade civil e política, o que permitiu que nelas se incorporassem significativos avanços” (Araújo; Brzezinski; Sá, 2020, p. 15).

A abertura democrática no Brasil, com efervescência nos anos de 1980, se destacou pela intensa e efetiva, mobilização e participação dos diversos seguimentos da sociedade civil, com o objetivo de garantir, na pauta da elaboração da nova constituição federal, as demandas emergentes da classe trabalhadora e camadas populares. Entre os direitos sociais, descritos na Constituição Federal de 1988, o direito à educação é alvo de intensas discussões desde sua oferta ao conteúdo do currículo, pois entendemos que “a educação é compreendida como um direito em si mesmo e um meio indispensável para o acesso a outros direitos” (Brasil, 2018, p. 2012).

Nesse sentido, a pauta da educação, defendida pela classe trabalhadora, se constitui como pressuposto para formação de sujeitos participativos, e conseqüentemente ampliar a lutar pela garantia dos demais direitos sociais e construção de um país melhor, demarcando o campo da educação, de acordo com Freitas, H. (2002),

No âmbito da formação do educador, o Comitê Nacional, a CONARCFE – Comissão Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação do Educador – e posteriormente e até os dias de hoje a ANFOPE, têm papel fundamental no redirecionamento das discussões travadas no âmbito oficial que entendia a formação de professores

como uma questão de formação de recursos humanos para a educação dentro da ótica tecnicista que imperava no pensamento oficial (Freitas, H., 2002, p. 138-139).

A Hegemonia do capital, no período da ditadura militar brasileira, postulava o consenso a partir da ação efetiva da coerção. Por outro lado, com a abertura democrática, em tese, houve um recuo da coerção, no entanto, permaneceram resquícios das formas de consenso, entre estes, na esfera educacional, o modelo de formação tecnicista ainda prevalecia, mesmo com a revogação da Lei 5.692/71, mediante a Lei 7.044/82.

Nesse contexto, como apontado por Freitas, H. (2002), os comitês de reformulação de cursos exerceram importante atuação no processo de discussão e proposição de uma perspectiva da formação dos professores emancipatória. Assim, no quadro a seguir, destacamos alguns pontos debatidos nos encontros nacionais da comissão de reformulação de cursos de formação de formadores, que refletem a concepção de educação e formação de professores pretendida.

Quadro 7 – Síntese Documento final (II a V) – comissão nacional de reformulação dos cursos de formação de educadores

<p>II ENCONTRO DA COMISSÃO NACIONAL DE REFORMULAÇÃO DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES - Goiânia, 1986</p> <p>1 - Base comum nacional e autonomia: a) Dimensão profissional; b) Dimensão política; c) Dimensão epistemológica</p> <p>Estes três aspectos deverão permitir que o profissional se reapropriar, de forma articulada, da totalidade do trabalho que exercerá na realidade da escola pública brasileira e em outros espaços em que possa contribuir como profissional e educador.</p>
<p>III ENCONTRO DA COMISSÃO NACIONAL DE REFORMULAÇÃO DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES - Brasília, 1988</p> <p>RECOMENDAÇÃO:</p> <p>a) que se amplie, a partir da reestruturação das Comissões Estaduais e Regionais, a articulação da Comissão Nacional com as agências formadoras, entidades de educadores e estudantis, Secretarias de Educação e os segmentos educacionais representativos das diversas esferas municipais, estaduais e nacional, considerando-se a conjuntura atual que indica, pelas diversas experiências de reformulações curriculares, um avanço com relação à formação do educador;</p>
<p>IV ENCONTRO NACIONAL COMISSÃO NACIONAL DE REFORMULAÇÃO DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DO EDUCADOR - Belo Horizonte, 1989</p> <p>l) O educador, enquanto profissional do ensino, é aquele que: - tem a docência como base da sua identidade profissional; - domina o conhecimento específico de sua área, articulado ao conhecimento pedagógico, numa perspectiva da totalidade do conhecimento socialmente produzido, que lhe permite perceber as relações existentes entre as atividades educacionais e a totalidade das relações sociais, econômicas, políticas e culturais em que o processo educacional ocorre; - é capaz de atuar como agente de transformação da realidade em que se insere.</p>
<p>V ENCONTRO NACIONAL COMISSÃO NACIONAL DE REFORMULAÇÃO DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DO EDUCADOR – Belo Horizonte</p> <p>Alguns princípios devem nortear esta ideia-força para que as matrizes teóricas possam ser tratadas de forma a garantir o eixo epistemológico que fundamenta o eixo curricular. Neste sentido, sugerimos a ampliação dos princípios curriculares, incluindo os seguintes: * Princípio da historicidade; Contemporaneidade do conhecimento; Relevância social do conteúdo de ensino;</p>

Superação da fragmentação das disciplinas; Diversidade; Ruptura com o etapismo; Simultaneidade entre a fundamentação teórica e sua expressão na prática pedagógica e social; Definição da escola como lócus privilegiado do trabalho do educador, pedagogo/professor, professor/pedagogo

Fonte: Elaboração do autor, com base em Anfope – Documentos Finais.

Observamos que, como pressuposto central da pauta debatida nos encontros, temos a defesa de uma base comum nacional de formação de professores. Ao contrário da discussão recente sobre essa questão, onde se defendia a autonomia e uma formação ampliada e crítica do processo educacional e da totalidade social. Desta forma, de acordo com Freitas, H. (2002),

Os princípios gerais do movimento manifestavam, em sua construção, a compreensão dos educadores sobre a necessidade de vincular a concepção da forma de organização da escola à formação do educador, vinculando-a, por sua vez, às grandes questões sociais e ao movimento dos trabalhadores pela construção de uma nova sociedade, justa, democrática e igualitária [...] (Freitas, H., 2002, p. 139).

As dimensões profissional, política e epistemológica, propostas no II encontro, como referência para a construção de uma base nacional de formação de professores, enfatizando a autonomia, representa uma visão de sociedade que requer um profissional da educação, situado e comprometido com sua realidade social. Parafrazeando Marx (2007), compreendemos que o educador precisa ser educado, consciente do seu papel e posição social no processo de transformação das circunstâncias.

As discussões em torno das propostas levantadas nos encontros organizados pela comissão de reformulação de cursos, além dos estudos, debates e apontamentos sobre a concepção de formação de professores, também, contribuíram decisivamente para o processo de organização da classe em torno dessa relevante questão. Por sua vez, a partir do VI encontro, o evento passou a ser organizado pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), consolidando a organicidade do movimento. Assim, destacamos o processo de mobilização em torno da formação de professores no Brasil, a saber,

O presente Encontro Nacional (VI) é o primeiro organizado sob a forma de Associação Nacional. Dessa maneira, destacamos os seguintes períodos de articulação do movimento pela formação dos educadores no Brasil: a) um primeiro período sob a forma de Comitê Pró-Formação do Educador, entre 1980 e 1983; b) outro período como Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador, entre 1983 e 1990; c) o atual período como Associação Nacional pela

Formação dos Profissionais da Educação, a partir de 1990 (ANFOPE, 1992).

Nessa perspectiva de organização de classe, tendo em vista a interpretação como pressuposto para transformação da realidade, remente a Marx (2007), e nessa direção, poderíamos dizer que a Anfope passou a atuar enquanto intelectual orgânico dos profissionais da educação pela formação de professores. Vale destacar que, em Marx (2007), na XI tese sobre Feuerbach, temos que, “os filósofos só interpretam o mundo de diferentes maneiras; do que se trata é de transformá-lo (Marx, 2007, p. 103).

Nesse sentido, a natureza da função do profissional professor requer uma formação teórica, intelectual e quando caracterizamos o movimento de professores, a partir da trajetória exposta, na condição de intelectual orgânico (coletivo), tal analogia, se justifica pela função destes no processo de tomada de consciência e postura de classe, em busca de uma outra direção cultural (Gramsci, 1999). Portanto, conforme o pensamento de Gramsci (1999),

A compreensão crítica de si mesmo é obtida, portanto, através de uma luta de “hegemonias” políticas, de direções contrastantes, primeiro no campo da ética, depois no da política, atingindo, finalmente, uma elaboração superior da própria concepção do real. A consciência de fazer parte de uma determinada força hegemônica (isto é, a consciência política) é a primeira fase de uma ulterior e progressiva autoconsciência, na qual teoria e prática finalmente se unificam. Portanto, também a unidade de teoria e prática não é um dado de fato mecânico, mas um dever histórico, que tem a sua fase elementar e primitiva no sentimento de “distinção”, de “separação”, de independência quase instintiva, e progride até a aquisição real e completa de uma concepção do mundo coerente e unitária (Gramsci, 1999, p. 103).

Por isso, entendemos que a conscientização crítica da realidade social se constitui como grande desafio para classe trabalhadora, no sentido de fortalecer a participação desses no processo de disputa de hegemonia. De acordo com o pensamento de Marx (2007), a compreensão das contradições nas relações de produção do capitalismo, possibilitou a massa dos trabalhadores tomarem consciência de si enquanto classe social.

A questão da formação de formadores, na perspectiva da compreensão da totalidade social, pressupõe a contribuição para análise e confronto com o processo de exploração, por sua vez, isto é avaliado de forma negativa pelas elites do capital.

Dessa forma, temos que a concepção de formação de professores, defendida pela Anfope, pressupõe a construção da tomada de consciência ao explicitar as

contradições da relação capital e trabalho, e busca afirmar uma compreensão crítica de forma autonomia, distinta, ou seja, em desalinho à hegemonia capital na direção de nova concepção de sociedade. Assim, concordando com Dore e Souza (2018),

O processo de distinção, cisão e construção do novo se realiza como reforma intelectual e moral, que se inicia dentro da própria sociedade capitalista, nas “trincheiras modernas da luta” (a sociedade civil), por meio da educação, do debate e da formulação de projetos sociais e políticos. É uma reforma intelectual, porque envolve a dimensão filosófica, teórica, reflexiva; é uma reforma moral, porque envolve a prática, o agir no mundo (Dore; Souza, 2018, p. 248, grifos no original).

Nessa perspectiva de compreensão da realidade, a partir do pensamento de Gramsci (1999; 2007), a sociedade civil tem importância crucial na reconfiguração do Estado que, para esse autor, não se limita apenas a coerção e a regulação política/jurídica, mas também nas dimensões do pensamento, por isso, que a reforma moral e intelectual é central no processo de disputa de hegemonias.

Para tal compreensão, com entendimento ampliado do conceito de Estado, se tornou explícito a participação da sociedade civil nessa esfera, e com base na Filosofia da *Práxis*, analisamos que “as ideologias não são de modo algum arbitrarias; são fatos históricos reais, que devem ser combatidos e revelados em sua natureza de instrumentos de domínio” (Gramsci, 1999, p. 387).

Em vista do exposto, o ‘movimento do real’ possibilitou os movimentos dos profissionais da educação pela formação dos professores, enquanto intelectuais orgânicos desse campo, primeiramente, identificamos como tal e, conseqüentemente, contribuimos com a organização e a tomada de consciência da classe.

Dessa forma, se pauta a explicitação das formas de domínio das classes dirigentes, tendo em vista que, mediante as reformas educacionais, pretendem tornar a escola estritamente funcional aos seus interesses. No entanto, esses grupos não esperavam/esperam que, “há vida inteligente no interior das escolas, suficiente para submeter à crítica as ideias que rondam a reforma empresarial da educação” (Freitas, 2018, p.98).

A situação histórico-concreta no período dos governos do partido dos trabalhadores, apesar de não ter ocorrido uma ruptura com as políticas neoliberais, cabe destacar alguns avanços relevantes nas políticas educacionais brasileiro, a exemplo da otimização da pauta da inclusão, da diversidade e da educação em direitos humanos, por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI); a expansão do Ensino Superior e conseqüente da

democratização do acesso, possibilitando os filhos das classes populares ingressarem nas universidades públicas e privadas; o avanço da perspectiva da inclusão no campo da educação e a expansão da Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, com ênfase na integração dos conhecimentos no processo de formação profissional.

Tal contexto social tensionava e exigiu um novo perfil de formação humana, porém, a formação de professores ainda seguia na linha das diretrizes, previstas pela Resolução 02/2002, com foco na formação por competência é técnico instrumental. Desse modo, entendemos que,

[...] a definição de uma política de profissionalização e valorização dos profissionais da educação não é um problema técnico, de caráter administrativo. É uma decisão política [...] Mas, ela somente se dará de forma avançada, fundada em novos referenciais para a formação inicial e continuada dos professores em nosso país, na possibilidade de construção de uma nova pedagogia nos processos educativos, de caráter emancipatório, tanto na perspectiva política quanto humana, que possa vencer as amarras, ainda existentes, da exclusão, da discriminação, do preconceito e da desigualdade social (ANFOPE, 2014, p. 24).

O contexto político e social favoreceu a oficialização da proposta historicamente discutida e construída pelo movimento dos profissionais da educação pela formação de professores, no entanto, consideramos que a gestão dos governos do partido dos trabalhadores, em certo ponto, tentando conciliar interesses dos representantes dos setores empresariais e classe trabalhadora, acabou deixando acontecer (conforme os ditados populares: levando no banho-maria; cozinhando o galo), e não avançou rapidamente na definição da política de formação dos professores.

De fato, quando da aprovação da Resolução 02/2015, o 'golpe de Estado' já estava em andamento, e mesmo com o processo de adequação dos cursos de licenciaturas e as diretrizes estarem em fase de implementação, as medidas impostas, mediante as reformas apresentadas, já exigiam a formação de um perfil de cidadão divergente do perfil que poderia ser formado a partir da concepção de formação prevista por essa Resolução.

Diante disso, com o golpe de 2016 contra presidenta a Dilma, as políticas educacionais passaram a ser ajustadas às reformas educacionais e, nesse cenário, a pauta da formação de professores por competência foi retomada, a fim de formar o cidadão de acordo com os interesses da hegemonia do capital. Para isso, se definiu um outro formato de Ensino Médio, base nacional comum curricular e diretrizes para a formação de professores, conforme veremos no tópico seguinte.

4.2 O REALINHAMENTO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES À HEGEMONIA DO CAPITAL A PARTIR DO GOLPE DE 2016

No tópico anterior, discutimos a respeito da concepção de formação de professores, que teve o seu processo de discussão no início dos anos de 1980, coordenado inicialmente pela comissão de reformulação de cursos, e no início dos anos 1990, pela Anfope, criada a partir da necessidade de maior organicidade e representatividade que surgiu durante as mobilizações e debates da categoria. Observamos que, na relação capital e trabalho, a perspectiva de formação defendida e proposta, constituída por uma visão crítica da realidade social, enfatizando a relação teoria e prática, estava em desalinho à visão fragmentária, alienante, defendida pelos representantes do capital.

Para o mercado e seus intelectuais, a qualidade da formação da classe trabalhadora, não pressupõe uma possibilidade de formação humana em todas as suas dimensões, e sim a racionalização de gastos (Freitas, L., 2002). Nessas condições, a formação crítica dos trabalhadores poderá acarretar mais gastos, em virtude da compreensão dos seus direitos, implicando em organização e mobilização social. Por esse prisma, se discute que a reforma empresarial da educação almeja, no contexto do Estado mínimo, a formação de um trabalhador mínimo, assim, corroboramos com a avaliação de Frigotto (2001), ao dizer que,

Neste horizonte, a educação em geral e, particularmente, a educação profissional se vincula a uma perspectiva de adestramento, acomodação, mesmo que se utilizem noções como as de educação polivalente e abstrata. Trata-se de conformar um cidadão mínimo, que pensa minimamente e que reaja minimamente. Trata-se de uma formação numa ótica individualista, fragmentária - sequer habilita o cidadão e lhe dê direito a um emprego, a uma profissão, tornando apenas um mero “empregável” disponível no mercado de trabalho sob os desígnios do capital em sua nova configuração (Frigotto, 2001, p. 80).

O processo de discussão de uma perspectiva de formação de professores, pautada na formação humana integral, perdurou mais de 30 anos até ser instituída por meio da Resolução 02/2015 do Conselho Nacional de Educação. Nesse intervalo de tempo, a ênfase à formação pragmática prevaleceu, ainda com resquícios do tecnicismo do período militar e efetivamente se alinhou aos novos moldes do capital, por meio da Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002, que Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de Graduação plena (Brasil, 2002).

A centralidade da formação de professores, prevista pela Resolução 01/2002, é constituída pela lógica da competência, que pode ser observada em todo o documento, desde a definição dos princípios e concepções ao modelo de organização dos projetos pedagógicos dos Cursos. Nesse sentido, destacamos o Artigo 4º que trata sobre a concepção de formação, a saber:

Na concepção, no desenvolvimento e na abrangência dos cursos de formação é fundamental que se busque: I - considerar o conjunto das competências necessárias à atuação profissional; II - adotar essas competências como norteadoras, tanto da proposta pedagógica, em especial do currículo e da avaliação, quanto da organização institucional e da gestão da escola de formação (Brasil, 2002).

A Concepção de formação de professores com ênfase nas competências, demonstra a necessidade de formar o trabalhador com habilidades instrumentais para o mercado. Cabe discutir que, de acordo com Frigotto (2001), é necessário diferenciar o termo competências, conforme constam nos dicionários, referente à capacidade de desenvolver algo de forma competente, do termo incorporado pela lógica da pedagogia das competências, que “Trata-se do trabalhador buscar as competências que o mercado exige e adaptar-se a elas a qualquer preço ou, então, deixar o lugar para outrem e sem ou ao menor custos para o empregador” (Frigotto, 2001, p. 10).

O termo competência em oposição a incompetência se tornou parte do vocabulário comum das pessoas e, por conta disso, ajuda a esconder os verdadeiros interesses por trás da sua utilização no contexto econômico e educacional. Em virtude dessa interpretação, fazer uma crítica a pedagogia das competências é um precedente para os que defendem a hegemonia do capital, apontarem tais críticos como defensores da incompetência profissional.

Retomando Sánchez Gamboa (1995), as palavras, os conceitos e as terminologias mudam o sentido dentro dos contextos sociais e acrescentamos, ainda, que também, mudam de acordo os interesses políticos e ideológicos. Nesse caso, em particular, o termo competência é utilizado como estratégia a fim de escamotear suas finalidades, constituída pela formação fragmentária e alienante, em vista da constituição do futuro trabalhador precarizado e submisso.

Dessa forma, a crítica ao modelo de formação por competência é fundamental, tendo a fim de explicitar os fundamentos, concepções e interesses econômicos que sustentam essa lógica formativa. Contudo, "não se trata, portanto, de defender o oposto simplesmente, pois um discurso estruturado em torno de slogans, palavras

com forte carga positiva, faz dos desalinhados verdadeiros inimigos da nação” (Shiroma; Evangelista, 2015, p. 324).

Nesse contexto, enquanto as mobilizações dos movimentos sociais pela formação dos professores se consolidavam no Brasil, as reformas educacionais se ajustavam ao ajuste estrutural definido pelos organismos multilaterais, a partir das definições do consenso de Washington. Assim, a possibilidade de formação crítica dos professores perdeu espaço para a pedagogia das competências, por não se enquadrar ao perfil de formação do trabalhador, almejado pelas elites empresariais brasileiras, representantes do capital no país.

Na LDB 9.394/96, os apontamentos para a perspectiva de formação humana, conflitam em relação à concepção sobre trabalho, transitando entre os termos mundo do trabalho, preparação para o trabalho e qualificação para o trabalho. Deste último, se observa uma aproximação com a ideia de competência, prevista inicialmente na Resolução 02/2002, e retomada pela Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Ainda sobre a Resolução 02/2002, Freitas, H. (2002) analisa que,

podemos identificar que as competências listadas no documento das Diretrizes (CNE, 2002, p. 3) deslocam a discussão dos conteúdos e métodos das disciplinas que caracterizam atualmente a formação no campo da educação, não para ampliá-la para uma concepção de currículo como espaço de produção de novos conhecimentos e possibilidade de formação multilateral dos educadores, mas para reduzi-la (a formação) a um processo de desenvolvimento de competências para lidar com as técnicas e os instrumentais do ensino (tecnologia) e da ciência aplicada no campo do ensino e da aprendizagem, incluindo a visão instrumental da investigação e da pesquisa [...] (Freitas, H., 2002, p. 150).

Deconto e Ostermann (2021) observam a aproximação entre as concepções de formação de professores, presentes nas diretrizes de 2019 e 2002, que são pautadas por governos mais alinhados às políticas educacionais em favor do mercado. Discutem, ainda, que tais diretrizes se distanciam das diretrizes 2015, tanto do ponto de vista do conteúdo, quanto do processo de elaboração. Por sua vez, esta última, passou por longo processo de discussão democrática, como já abordado nesse capítulo; já as demais diretrizes, surgiram a partir de decisões unilaterais,

pensada em gabinetes por intelectuais ligados ao mercado, sem discussão com a bases.

Notamos nesse cenário que o processo, os meios para se definir uma concepção de formação humana e a concepção de sociedade, reflete bem o perfil de cidadão que se almeja formar. A exemplo, as discussões em torno da concepção de formação de professores liderada pela Anfope, iniciou nos anos de 1980, com ampla participação social e com alguns avanços, recuos e atropelos, apenas em 2015 se legitimou enquanto diretriz oficial. Por outro lado, as diretrizes, pautadas na formação unilateral, com base na pedagogia das competências, a fim de formar o trabalhador precarizado e subserviente, foram instituídas por meio de decisões verticalizadas, unilateralmente. Diante disso, analisamos que,

A classe dirigente tradicional, que tem um numeroso pessoal treinado, muda homens e programas e retoma o controle que lhe fugia com uma rapidez maior do que a que se verifica entre as classes subalternas; faz talvez sacrifícios, expõe-se a um futuro obscuro com promessas demagógicas, mas mantém o poder, reforça-o momentaneamente e dele se serve para esmagar o adversário e desbaratar seus dirigentes, que não podem ser muito numerosos nem adequadamente treinados (Gramsci, 2017, p. 63).

No início dos anos 2000, no final do governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), que vinha seguindo a cartilha das políticas neoliberais emergentes naquele período, podemos dizer que a Resolução 02/2002 serviu como abafa movimento e, mesmo com a ascensão do governo popular, demorou 13 anos para substituição pela Resolução 02/2015. Em meio a concessões e conflitos, as rédeas em favor da hegemonia do capital, foram retomadas por meio do golpe contra o governo da presidenta Dilma Rouseff.

As reformas neoliberais, pautada pelo consenso de Washington, nos anos de 1980, no Brasil, teve início ainda no governo Collor (1990 a 1992) e intensificada no governo FHC (1995 a 2002). Já nos governos do Partido dos Trabalhadores, a partir de 2003, apesar de não ter ocorrido uma ruptura, houve até certo ponto uma desaceleração desse processo. E na relação de equilíbrio para garantir a hegemonia do capital, algumas concessões foram feitas, entre essas, a ampliação dos direitos, a pauta da inclusão e da diversidade.

Como já discutido anteriormente, para os reformadores da educação, Freitas (2018), a questão da qualidade da educação, requer controle de gasto e foco no conteúdo, pois discutir e oportunizar mais direitos, se torna oneroso para o mercado.

Além disso, pautar a inclusão e a diversidade, garantir espaço nas escolas e universidades para esse novo público, é visto pelas elites brasileiras, como um ataque moral e aos seus privilégios.

Nesse cenário, os interesses do mercado e das elites nacionais, conflitavam com a possibilidade de avanço no campo social, e esses setores, alinhados à mídia tradicional e jurídicos, articularam um golpe de Estado, retirando do governo a presidenta Dilma Rousseff eleita democraticamente em 2014. Em seu lugar, assumiu o vice-presidente Michel Temer, e a partir de então, se tornou peça fundamental no processo de regulação da legislação brasileira em favor do mercado.

Entre as medidas adotadas, destacamos o pacote principal, a saber:

- Proposta de emenda à Constituição (PEC) 55 ou 241/2016, transformada em Emenda Constitucional (EC) 95/2016, que institui o novo regime fiscal (Teto de Gastos);
- Reforma da previdência, por meio da PEC 287/2016;
- Reforma trabalhista, alterando a Consolidação das Leis Trabalhista (CLT), a partir da Lei 13.467/2017;
- Reforma do Ensino Médio, sendo que esta última, pressupõe a formação do cidadão adequado a nova regulação das relações de trabalho e regime previdência, além do conformismo perante a falta de investimentos nos serviços público, previsto pela lei do teto de gastos.

A rapidez da regulação impositiva dos pacotes de medidas no período gerencialista do Michel Temer, remete ao exposto por Gramsci (2017), quanto ao processo de retomada do poder pelas elites tradicionais, a fim de garantir a retomada, efetivamente, do controle. Dessa forma, observamos que a elites empresariais, por mais que continuassem usufruindo de privilégios, a partir de acordos e concessões com os governos populares, nunca estiveram satisfeitas com essa relação de poder, sob direção de lideranças, oriundas da classe trabalhadora.

A retomada do consenso e a colocação da representação das elites empresariais no centro das decisões, justificou a urgência do pacote de medidas sem controle e sem participação social. Nessa perspectiva, Shiroma e Evangelista (2015, p. 330) analisam que "o consentimento ativo é buscado por meio de pactos, alianças e compromissos burgueses, tendo em vista produzir um amálgama de interesses comuns, intentando inviabilizar toda forma de consciência das classes subalternas".

A PEC 55, 241/2016, com o discurso de sanear as contas do governo, se pautou no congelamento por 20 anos de investimento nos serviços públicos, definindo como fator condicionante o Índice de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA). Assim, temos por meio dessa PEC, transformada em Lei, o ajuste econômico na direção do Estado mínimo para o social e máximo para o mercado.

Na reforma da previdência, a garantia da 'insegurança social' prevaleceu ao adotar medidas e regras de transição, aumento tempo e percentual de contribuição, fracionando e limitando o teto para aposentadoria. Tal medida, representa bem o alinhamento ao mercado, além de enxugar os gastos com os aposentados, empurra os profissionais da ativa para a adesão às previdências privadas.

Quanto à reforma trabalhista, temos uma clara demonstração de um serviço prestado pelo governo à classe patronal, podendo ser observado dois exemplos, que evidenciam essa questão: a negociação direta entre patrão e empregado e o trabalho intermitente. Ancorados pela lógica da competição e da teoria do capital humano, em que o trabalhador é o próprio responsável por sua conquista ou permanência no emprego, os pontos destacados reforçam bastante tal lógica.

No âmbito educacional, a reforma do Ensino Médio, proposta inicialmente pela Medida Provisória 746/2016, e em seguida transformada na Lei nº 13.415/2017, consistiu na síntese do perfil de escola formadora dos cidadãos e trabalhadores, adequados ao mercado com o novo formato das regulações trabalhistas e previdenciário. Assim, os trabalhadores estarão conformados e pressionados a submissão às condições de trabalho com menos direitos, mas do ponto de vista e nos slogans do setor empresarial, participantes efetivos na proposição/imposição dessa reforma, o país passaria a ter mais cidadãos empregáveis, empreendedores, sem amarras da burocracia trabalhistas, dispostos a alcançar novos desafios diante da dinâmica do mercado. Dessa forma, conforme Motta e Frigotto (2017),

A conclusão clara é que a contrarreforma do Ensino Médio por imposição autoritária de MP é congruente e necessária para sustentar violência da PEC nº 55, que expressa o desmanche dos direitos universais da classe trabalhadora mediante o congelamento dos recursos públicos para a educação, saúde, cultura, etc. "Reforma" que traduz, na prática, o ideário liberal-conservador no qual convergem elementos fascistas do movimento Escola "sem" Partido e economicistas do Todos pela Educação, revestidos pelas benesses da filantropia dos homens de bem e propulsores do desenvolvimento econômico. Apresenta rigidez no tocante à implementação das disciplinas recomendadas pelos organismos internacionais, intelectuais coletivos e orgânicos do capital e do mercado e na

negação tácita do conhecimento básico para uma leitura autônoma da realidade social, esta acobertada pela delegação da “livre escolha” do jovem dentre as opções ofertadas (Motta; Frigotto 2017, p. 368).

A avaliação de Motta e Frigotto (2017), demarca os autores do processo de discussão em torno do ideal de cidadão a ser formado de acordo com os interesses da classe empresarial, representados pelo movimento “Todos pela educação” e movimento “escola sem partido”. Este último, criado em 2014, ganhou espaço no movimento pró-golpe de 2016, e até certo ponto conciliou interesses com o movimento empresarial, principalmente ao defender a pauta ‘moral’ e ausência de formação política crítica no interior das escolas.

Nas proposições, apresentadas no projeto da reforma do Ensino Médio, consta a ampliação progressiva da carga-horária escolar, matemática inversamente proporcional ao congelamento de investimento previsto pela PEC do teto de gastos. Tal contradição, não precisa de muita análise para ser percebida, tendo em vista que ampliar a oferta de educação de tempo integral, necessita da contratação de mais profissionais, da aquisição de mais materiais, ampliação e melhoria da infraestrutura das escolas, o que dificilmente irá acontecer sem investimento.

Nesse sentido, observamos que o interesse pela permanência por mais tempo das crianças e adolescentes das camadas populares na escola, não está ligado a uma perspectiva de formação humana emancipatória, com a oferta de educação de qualidade, articulada ao esporte, cultura e desenvolvimento social. Nesse cenário, identificamos duas possibilidades de atendimento aos interesses do capital, em que a primeira trata da acomodação, controle e gestão da pobreza (Shiroma; Evangelista, 2015)); já a segunda, na perspectiva de tornar cada vez mais produtiva a escola improdutiva, garantido a assimilação e conformação de mão de obra para mercado (Frigotto, 2010b).

A centralidade da formação para o trabalho se apresenta como uma ação inovadora, colocando os próprios estudantes como protagonistas de sua formação, a partir do poder em escolher a área de conhecimento, que tenha interesse e afinidades, entre a ‘diversidade de opções’, previstas pelos itinerários formativos. A ênfase dada a profissionalização, é discutida por Motta e Frigotto (2017); Ramos (2017), como semelhante a Lei 5.692/71, considerando que na atual Lei a obrigatoriedade da oferta, tem uma nova aparência, que soa democrática, ao pautar a possibilidade de escolha

por parte dos estudantes, mesmo que em única direção, ou seja, o trabalho precarizado no mercado do capital.

Os exemplos apresentados sobre a avalanche de medidas do governo Temer, alinhadas ao ajuste fiscal imposto pelos organismos internacionais, entre eles Banco Mundial, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), na linha do discurso oficial, representa o caminho para destravar os obstáculos que dificultam o crescimento econômico do país (Motta; Frigotto, 2017). No campo da educação, os meios para atingir tais objetivos, desconsiderou todo um processo de discussão que vinha sendo pautado, e de acordo com Aguiar e Dourado (2019):

Sob o governo do presidente Michel Temer, as políticas educacionais em curso são interrompidas e/ou tomam nova configuração, como vai ocorrer com o Fórum Nacional de Educação (FNE), cujas atribuições foram alteradas e substituída a sua coordenação, e com a Conferência Nacional de Educação (CONAE) prevista para ser realizada em 2018, que teve modificada sua composição, o que motivou a saída das associações científicas de educação que instituíram o Fórum Nacional Popular de Educação (FNPE) e a Conferência Nacional Popular de Educação (CONAPE). Mudanças também fez o novo governo no processo de construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Com efeito, sob o comando do MEC pelo titular José Mendonça Filho, a BNCC vai ser redirecionada, com a ruptura da concepção de educação básica, que tinha sido uma conquista da sociedade brasileira. Rompe-se, assim, com a organicidade da educação básica, e o MEC constituiu um Comitê Gestor, coordenado pela Secretaria Executiva, que vai apresentar ao Conselho Nacional de Educação (CNE) a 3ª versão da BNCC relativa à educação infantil e ensino médio, consagrando, então, a divisão (Aguiar; Dourado, 2019, p. 34).

A consolidação da ‘imposição’ de formação estrita dos trabalhadores com perfil desejado pelo mercado, perpassa pela reforma do Ensino Médio e pelo redirecionamento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), descartando todas as etapas de construção coletiva, que apontavam para uma perspectiva orgânica de base comum curricular, assim, optando por legitimar a fragmentação entre as etapas da Educação Básica, além da afirmação da lógica das competências como parâmetro para a formação.

Dessa forma, compreendemos que, conforme Peroni, Caetano e Arelaro (2019, p. 51), “Quando avançamos alguns passos no processo democrático, em um processo de correlação de forças, o setor empresarial e neoconservador se reorganiza, em uma grande ofensiva, para retomar a direção política da educação”.

Na disputa pelo conhecimento, com a distorção da proposta inicial da BNCC, a concepção que apontava para reprodução das desigualdades, do silenciamento das

divergentes e dissimulação da participação das diferenças, novamente estava no centro das decisões das políticas educacionais. Por conta disso, “a lógica da diversidade dá lugar a uma perspectiva de uniformização e homogeneização curricular, com a prescrição de currículo mínimo centrado em habilidades e competências [...]” (Dourado; Oliveira, 2019, p. 41).

A consolidação do modelo de cidadão e futuro trabalhador, enquanto sujeito individualista e sem consciência da sua posição social, perpassa pelo acesso aos conhecimentos superficiais e distantes das diversas realidades sociais do país. A uniformização e homogeneização (Dourado; Oliveira, 2019) constituem elementos fundamentais para a garantia do consenso em favor do capital, com foco no conteudismo, garantindo o controle dos conhecimentos por meio do material didático das avaliações de larga escala e, conseqüentemente, do trabalho docente (Oliveira, 2019). Por outro lado, Oliveira (2018) analisa que,

A pluralidade do Brasil, ao contrário do caminho escolhido pelo governo ao insistir com a BNCC, exige pluralidade de possibilidades, de oferta de trajeto e de garantias de condições para que o processo ensino-aprendizagem ocorra. Para origens diferentes, necessidades diferentes, características sociais, culturais e econômicas diferentes, é preciso oferecer trajetórias diferentes! Tratar igualmente os desiguais é aprofundar a desigualdade! (Oliveira, 2018, p. 57)

A padronização do modelo de formação, se pauta na visão gerencialista incorporada ao sistema educacional, a fim de garantir a eficiência do processo de ensino, ultimamente negligenciado em virtudes da perda de tempo com temas sociais, segundo a visão das elites empresariais. Nesse sentido, a perspectiva da inclusão e da diversidade, sempre tão urgente e necessária, perde espaço novamente para a lógica da meritocracia, que desconsidera o ponto de partida e condições sociais dos sujeitos, principalmente da população mais vulnerável.

Além da reforma do Ensino Médio e a BNCC que enfatizam a padronização do conhecimento e homogeneização e, nesses termos, já se constituem como um ataque a perspectiva da inclusão e da diversidade, outras medidas, também, legitimaram essa questão. Entre essas, destacamos: a extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), a nova política de Educação Especial e a BNC formação.

A ação efetiva em relação às políticas e concepções de educação, já no governo Bolsonaro, não andou de forma tão acelerada quando da gestão do Michel Temer. Consideramos que, a incompetência técnica à frente do MEC, focalizando a

preocupação com a pauta moral e, conseqüentemente, com a ‘caça às bruxas’ à ‘doutrinação comunista’ nas escolas imperou em tal gestão.

Em relação à ‘caça às bruxas’, simbolicamente, acreditamos que a decisão política e ideológica da extinção da Secadi, cumpriu o papel de afastar o pensamento Freiriano e do Marxismo cultural da educação brasileira. Isso pode ser identificado por meio da reprodução, até de forma oficial, de críticas distorcidas sobre as políticas de cotas, dos direitos humanos, entre outros temas relacionados a inclusão e a diversidade.

Quanto à proposta de política em Educação Especial, a partir do Decreto nº 10.502/2020, é perceptível nas ‘linhas e entrelinhas’ um incentivo ao retrocesso da segregação das Pessoas com Deficiência. Nessa projeção, os impactos não representam apenas na fragilização da inclusão enquanto direito humano da pessoa com deficiência, mas uma estratégia mercadológica e política de direcionamento de verbas públicas para Organizações Não Governamentais (ONGs) e entidades filantrópicas.

Nesse cenário, analisamos que o arremate para ajustar as propostas de reformas do período pós-golpe, garantindo a remontada da hegemonia do capital, perpassa pelo realinhamento da política de formação de professores. De acordo com Araújo, Brzezinski e Sá (2020), no final do governo Temer, se apresentou a proposta de resolução para os cursos de formação de professores, com ênfase na avaliação, ranqueamento dos professores e adequação das licenciaturas às orientações da BNCC. Tão logo, a LDB sofreu alteração no artigo 62, § 8º em que diz, “Os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular” (Brasil, 1996).

Retomando a análise de Pinto (1989), a respeito da sociedade na condição de educadora do educador, compreendemos que, no contexto do período pós-golpe de 2016, a situação histórico social concreta possibilitou que as reformas educacionais e diretrizes para formação de professores, se realinhassem às exigências do mercado, a partir das concepções propostas pelos setores empresariais. Dessa forma, a hegemonia do capital se fortalece, tendo vista,

Ao controle da gestão via privatização (por terceirização e/ou vouchers), complementado com o controle do processo pedagógico (por meio de uma base nacional comum curricular [BNCC] e sua irmã gêmea, a avaliação censitária [Saeb], inserida em políticas de responsabilização), somam-se: a) o controle das agências formadoras do magistério, via base nacional da formação de professores, e b) o

controle da própria organização da instrução, por meio de materiais didáticos e plataformas de aprendizagem interativas. Ao redor da escola floresce um mercado de consultorias e assessorias destinadas a lidar com todas essas exigências (Freitas, 2018, 104).

O controle do produto é um parâmetro fundamental no processo de produção capitalista, nesse caso, em particular, temos como produto final o perfil de trabalhador e de formador destes conformados e formatados, seguindo a lógica do mercado, competindo em si e sem direitos trabalhistas (Freitas, 2018). Nesse cenário, os grupos empresariais por meio das fundações, representados pelo movimento “Todos pela educação”, tanto na reforma do Ensino Médio, quanto na BNCC e BNC formação, definiram o que fazer, como fazer e ainda se colocaram à disposição para ensinar, é claro que, “[...] com interesses muito definidos em torno de um mercado educacional bilionário que envolve venda de materiais pedagógicos, consultorias privadas e prestação de serviços” (Hypolito, 2019, p. 194).

Nesse sentido, para a formação dos formadores dos trabalhadores, segundo a ideologia dos grupos ligados ao capital, não caberiam ‘antas informações, tantas questões’, porque não há necessidade de perguntas de um trabalhador que lê, principalmente, criticamente a realidade social. Assim, com o alinhamento da BNC formação à BNCC, a possibilidade da sólida formação teórica, articulada ao contexto concreto, passar a dar lugar à formação superficial rebaixando o *status* docente, em que “a carreira do professor é transformada e ressignificada, ou seja, o profissional passa a exercer as funções de tutor e aplicador de materiais que já chegam pronto” (Cruz, 2022, p. 8).

Ainda nessa linha de argumentação, Costa, Farias e Souza (2019) apontam que a relação BNCC e formação de professores, favorece a precarização do trabalho e regulação do trabalho docente, que impedem uma formação crítica intelectual em detrimento da redução do seu trabalho ao processo de execução conteúdos padronizados. Dessa maneira, a participação, a discussão e a problematização em torno dos conhecimentos curriculares, não mais parte das funções docentes, visto que estes precisariam apenas de treinamento para a aplicação da BNCC (Deconto; Ostermann, 2021).

Portanto, o período pós-golpe, contra a presidenta Dilma Rousseff, teve papel crucial para o ajuste das políticas educacionais brasileiras de forma geral, e no campo específico da formação dos formadores, realinhando suas diretrizes aos interesses do mercado. Para Albino e Silva (2019), as diretrizes de 2002 serviram como proposta

para o que se transformou em BNC Formação (2019), o que demonstra a urgência ao processo de "reconversão docente" Shiroma e Evangelista (2015).

SEÇÃO 5 A EPISTEMOLOGIA DA ESCOLARIZAÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO CURRÍCULO DAS LICENCIATURAS DO IFMA: a travessia “na corda bamba de sombrinha”

“A esperança dança
Na corda bamba de sombrinha
E em cada passo dessa linha
Pode se machucar.”

(Aldir Blanc / João Bosco)

O processo de construção desta tese de Doutorado Acadêmico em Educação, ao discutir a perspectiva da inclusão enquanto paradigma em movimento como pressuposto para a escolarização de Pessoas com Deficiência e o Ensino Médio Integrado nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, para além da discussão epistemológica, temos aqui um horizonte de esperança para o processo de formação humana, mesmo que na “corda bamba de sombrinha”.

Como já enunciamos anteriormente, os autores Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012) apontam que a concepção de educação que fundamenta o Ensino Médio Integrado na rede federal de educação, articulam teoria e prática, consideram os aspectos sociais e culturais, e se constituem como base para a travessia rumo a uma educação unitária e, conseqüentemente, para a construção de uma nova realidade social. E nesse contexto educacional, que aponta na direção da formação humana integral, temos que a perspectiva de inclusão constituirá as Pessoas com Deficiência efetivamente enquanto seres de possibilidades.

A oferta prioritária de 50% de vagas no formato de Ensino Médio Integrado para os concluintes do Ensino Fundamental e público da educação de jovens e adultos, pressupõe que a prioridade formativa sinaliza para uma finalidade com um horizonte ampliado em contraposição a visão restrita para o mercado. Nesse sentido, em relação a formação integrada no ensino médio, dialogamos com o questionamento de Moura (2013): subsunção aos interesses do capital ou travessia para a formação humana integral?

Questões desta natureza devem acompanhar as discussões para uma melhor compreensão do processo histórico da educação e, nessa particularidade, do compromisso social da Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. Assim, entendemos que no contexto das políticas neoliberais, devemos conceber como

aspecto positivo a ênfase ao currículo integrado nos cursos técnicos dos Institutos Federais, tendo em vista que, em outros momentos da história da educação no Brasil, esta Rede de educação esteve regulamentada pela Lei 5.692/71, que tornou o Ensino Técnico obrigatório e o Decreto 2.208/07, com um currículo fragmentado e nos moldes da formação por competência.

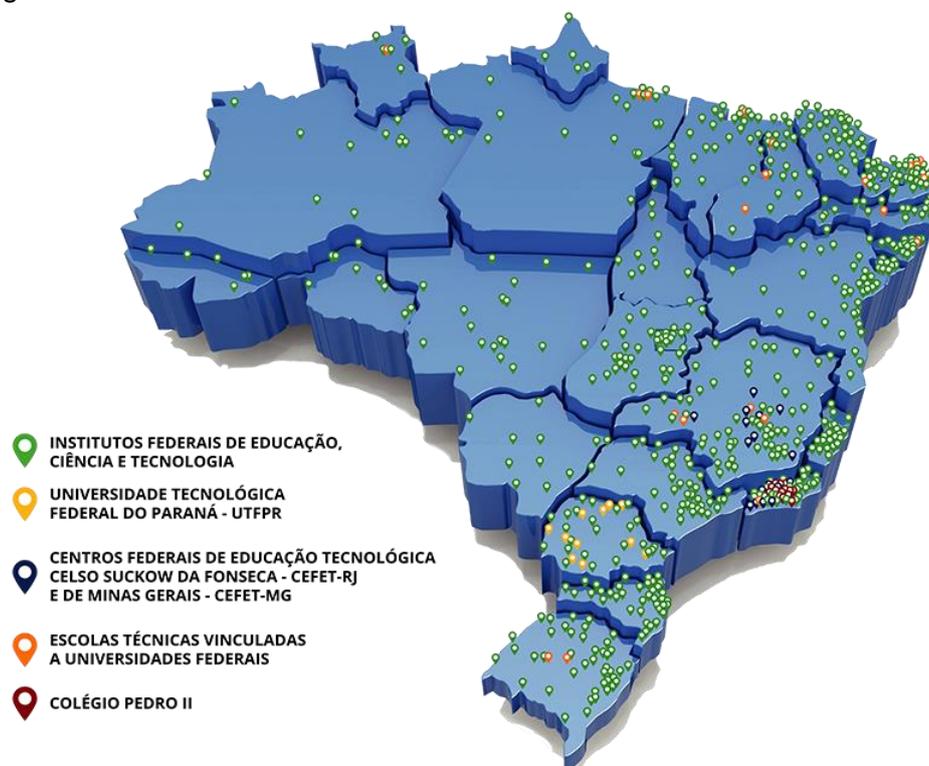
A Rede Federal que, historicamente, pelos fins educacionais que lhe foram atribuídos, na maior parte de sua história esteve a serviço do processo de formação estrita para preparação de mão de obra, quer seja utilitarista ou na otimização da reprodução do capital. Por outro lado, as configurações mais recentes, em particular, no período dos governos do partido dos trabalhadores, com a reestruturação e o redimensionamento de sua atuação, por meio da Lei 11.892/2008, emergiu um tensionamento para perspectiva de formação humana emancipatória.

Na presente seção, a fim de analisar as bases epistemológicas da escolarização de Pessoas com Deficiência que fundamentam os currículos dos cursos de licenciaturas do IFMA, utilizaremos documentos institucionais que tratam da organização, da concepção de formação de forma geral e suas demarcações no que concerne a escolarização de Pessoas com Deficiência e no currículo das Licenciaturas, por meio dos Projeto Pedagógicos dos Cursos. A partir destes, dialogando com o referencial teórico das seções anteriores e com as dissertações e teses sobre as licenciaturas no Institutos Federais, discutiremos sobre o processo de constituição da oferta destes a partir do contexto da expansão de Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia.

Por sua vez, a Lei 11.892/2008 estabelece a reserva de no mínimo de 20% de vagas para o disposto pela alínea b, inciso VI, artigo 7, a saber, “cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional” (Brasil, 2008b).

A referida oferta, conforme Lima e Barreyro (2018), havia sido anunciada antes da criação dos Institutos, por intermédio do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE3). Outro aspecto a ser considerado, é o processo de expansão da rede que possibilitou o acesso às escolas com qualidade bem melhor, em diversas cidades do interior do país. Tal realidade pode ser observada no mapa a seguir.

Figura 1 – Mapa – Instituições que compõem a Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – 2019



Fonte: portal.mec.gov.br/rede-federal-inicial/instituicoes.

Assim, conforme o portal do Ministério da Educação, em 2019, já são mais de 661 unidades, vinculadas aos 38 Institutos Federais, 2 Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), 22 escolas técnicas vinculadas às universidades federais e ao Colégio Pedro II (MEC, 2023).

Nesse contexto de expansão, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA), integrado à Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, inicialmente criado em 1909 pelo Decreto 7.566/1909, como escola de aprendizes artífices, reestruturada e redimensionada por meio da Lei 11.892/2008, historicamente tem atuado no processo de formação do trabalhador. Cabe Ressaltar que, assim, em cada contexto da história do Brasil, não distante da realidade das demais instituições que compõe a rede, exerceu papéis na linha do disciplinamento, da adaptação, reprodução e atualmente na perspectiva da emancipação, apesar das contradições.

A expansão da Rede Federal, possibilitou a ampliação dos pontos de presença do IFMA de forma significativa, passando de apenas 4 *Campi* para um total de 29 e 5 (cinco) Centro de Referências, conforme o quadro a seguir:

Quadro 8 – *Campi* do IFMA por período de implantação

Pré-Existentes (4 <i>Campi</i>)	São Luís Monte Castelo, São Luís Maracanã, Codó e Imperatriz;
Fase I (6 <i>Campi</i>)	Alcântara, Açailândia, Buriticupu, São Luís Centro Histórico, Santa Inês e Zé Doca;
Fase II (8 <i>Campi</i>)	Bacabal, Barreirinhas, Barra do Corda, Caxias, Pinheiro, São João dos Patos, São Raimundo das Mangabeiras e Timon;
Fase III (8 <i>Campi</i>): Campi Avançados (3 <i>Campi</i>)	Araioses, Coelho Neto, Grajaú, Pedreiras, Presidente Dutra, São José de Ribamar e Viana; Carolina, Porto Franco e Rosário.
Centros de Referência (5 Centros)	Centro de Pesquisas Avançadas em Ciências Ambientais, Centro de Referência Educacional em Colinas, Centro de Referência Educacional em Mirinzal e Centro de Referência Educacional em Vitorino Freire.

Fonte: Elaboração do autor com base em Site do IFMA (2023).

Uma das principais justificativas para a expansão da Rede Federal, se pautou na demanda de educação de qualidade, principalmente nas regiões interioranas do país. Dessa forma, no Maranhão, a realidade não foi diferente dos demais estados, pois dos 217 municípios, apenas duas cidades do interior tinham escolas da rede federal, Imperatriz com uma unidade do CEFET e Codó com uma Escola Agrícola.

Atualmente, de acordo com dados oficiais da Plataforma Nilo Peçanha (2022), o IFMA conta com 29 unidades, 509 cursos e 45.391 alunos matriculados, distribuídos nos níveis e modalidades ofertados, a saber: Curso Técnicos Integrados ao Ensino Médio, Cursos Subsequentes, Cursos Concomitantes, Licenciaturas, Bacharelados, Tecnologia e Integrados à Educação de Jovens e Adultos. A fim de ilustrar os pontos de presença do IFMA, destacamos no Mapa a seguir.

Figura 2 – Pontos de presença do IFMA no Estado do Maranhão



Fonte: <https://portal.ifma.edu.br/instituto/campi> (2023).

A lei de criação dos Institutos, seguindo a linha de ampliação e justificativa para a expansão nos interiores, como citado anteriormente, definiu a reserva de 20% da oferta para os cursos de licenciatura e cursos especiais de formação de professores, principalmente nas áreas de Ciências e Matemática. O quadro a seguir apresenta o total de cursos de Licenciaturas ofertado pela Rede Federal de 2017 a 2022, considerando a oferta geral, incluindo os da modalidade de Educação a Distância e apenas com oferta presencial.

Quadro 9 – Total de Cursos de Licenciaturas ofertados pela Rede Federal de Educação Profissional, Ciência e Tecnologia – (2017 a 2022)

CURSOS DE LICENCIATURAS COM OFERTA GERAL						
TIPO DE CURSO	2017	2018	2019	2020	2021	2022

LICENCIATURA	669	743	799	845	856	881
TOTAL	669	743	799	845	856	881
CURSO DE LICENCIATURAS COM OFERTA PRESENCIAL						
TIPO DE CURSO	2017	2018	2019	2020	2021	2022
LICENCIATURA	611	652	693	725	739	763
TOTAL	611	652	693	725	739	763

Fonte: Elaboração do autor com base em Plataforma Nilo Peçanha (2023).

Na oferta de Cursos de Licenciaturas⁵ pela Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, identificamos um total de 26 diferentes, com destaque para Matemática com 136 cursos, distribuídos em 103 unidades e com um total de 18.405 matrículas; Química com 120, distribuídos em 92 unidades e 14.781 matrículas; Ciências Biológicas com 116, distribuídos em 82 unidades e 12.401 matrículas e Física com 110, distribuídos em 77 unidades e 11.620 matrículas, considerando no ano de 2019. Observamos que a quantidade expressiva desses cursos representa resposta a demanda prevista pela lei de criação dos Institutos, no entanto, outras áreas também têm aumentado sua oferta, conforme quadro a seguir.

Quadro 10 – Nome dos Cursos de Licenciaturas ofertados Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – (2019)

Nº	NOME DO CURSO	UNIDADES	CURSOS	MATRÍCULA
01	Artes Cênicas	1	1	45
02	Artes Visuais	4	4	707
03	Ciências Agrárias	7	11	960
04	Ciências Biológicas	82	116	12.401
05	Ciências da Natureza	12	18	1561
06	Ciências Sociais	4	5	362
07	Computação	19	23	3239
08	Dança	2	3	378
09	Educação do Campo	7	7	547
10	Educação Física	12	16	2585
11	Física	77	110	11.620
12	Geografia	17	27	3676
13	História	3	3	318
14	Informática	9	14	1.725
15	Intercultural Indígena	1	1	97
16	Letras	9	11	1.181

⁵ Cabe esclarecer que cada *campi* possuía autonomia para elaboração dos projetos pedagógicos dos cursos, o que justifica a quantidade de cursos das diversas áreas apresentada no Quadro 10.

17	Letras - Língua Estrangeira	7	13	1415
18	Letras - Língua Portuguesa	25	35	5.920
19	LIBRAS - Licenciatura	2	2	2.72
20	Licenciatura para Educação Profissional, Científica e Tecnológica	22	26	2.389
21	Matemática	103	136	18.405
22	Música	7	11	835
23	Pedagogia	54	62	7.960
24	Programa Especial de formação Pedagógica de Docentes	21	21	1896
25	Química	92	120	14781
26	Teatro	3	4	552
TOTAL		346	799	95.827

Fonte: Elaboração do autor com base em Plataforma Nilo Peçanha (2023).

O quadro seguinte descreve a quantidade de Cursos de Licenciaturas ofertadas pelo IFMA, distribuído pelos *Campi*, ratificando a ênfase dada a oferta prioritária de cursos nas áreas de Ciências e Matemática. Assim, de um total de 36 cursos presenciais, temos 8 (oito) de Matemática, 8 (oito) de Ciências Biológicas/Biologia, 5 de Física, 6 de Química, totalizando 27 cursos.

Quadro 11 – Cursos Presenciais de licenciaturas do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Maranhão

Nº	CURSOS	MODALIDADE	QUANTIDADE	CAMPI
01	Licenciatura em Artes Visuais	Presencial	01	São Luís – Centro Histórico
02	Licenciatura em Biologia	Presencial	02	Buriticupu, São Luís – Monte Castelo
03	Licenciatura em Ciências Agrárias	Presencial	03	Codó, São Luís – Monte Castelo, São Luís - Maracanã
04	Licenciatura em Ciências Biológicas	Presencial	06	Açailândia, Barreirinhas, Caxias, Codó, São Raimundo das Mangabeiras e Timon
05	Licenciatura em Física	Presencial	05	Imperatriz, Pedreiras, Santa Inês, São João dos Patos e São Luís – Monte Castelo
06	Licenciatura em Informática	Presencial	01	São Luís – Monte Castelo
07	Licenciatura Interdisciplinar em Educação do Campo	Presencial	01	São Luís - Maracanã
08	Licenciatura plena em Matérias específicas do Ensino Médio	Presencial	03	São Luís – Monte Castelo
09	Licenciatura em Matemática	Presencial	08	Açailândia, Barra do Corda, Buriticupu,

				Caxias, Codó, São João dos Patos, São Luís – Monte Castelo e Zé Doca
10	Licenciatura em Química	Presencial	06	Açailândia, Bacabal, Caxias, Codó, São Luís – Monte Castelo e Zé Doca
TOTAL			36	

Fonte: Elaboração do autor, com base em site do IFMA e Plataforma Nilo Peçanha (2022).

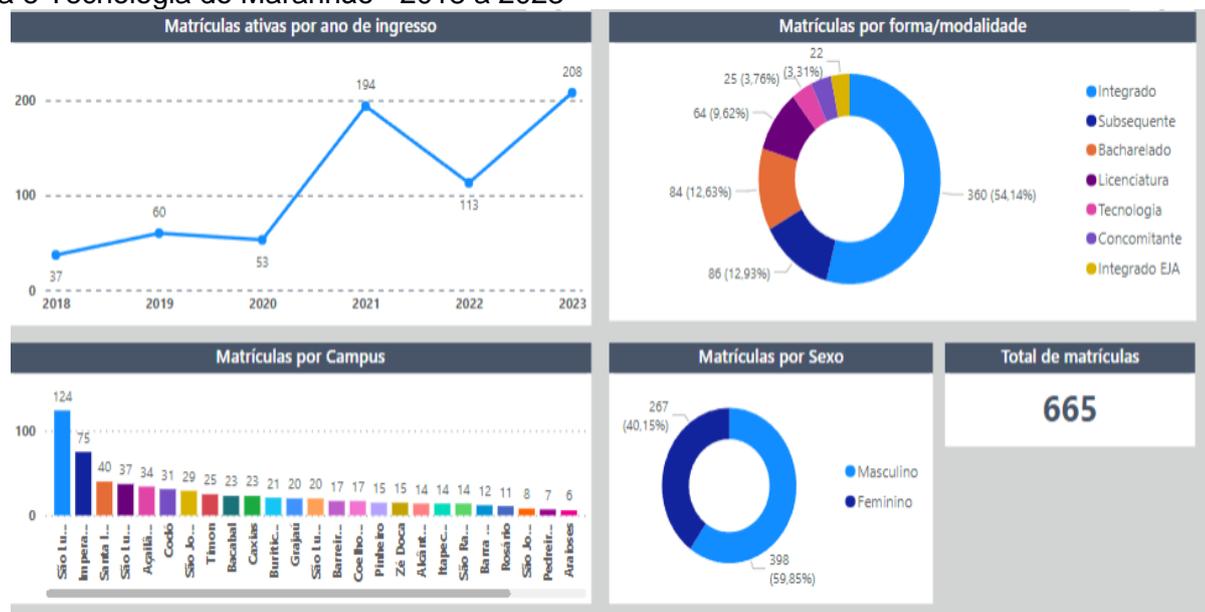
Nesse novo cenário, em que a Rede Federal de Educação passa por um redimensionamento do seu campo de atuação, nas disputas pela formação dos formadores, conforme discutido anteriormente, ainda era regida oficialmente pela lógica das competências (Brasil, 2008b). Dessa forma, problematizamos esse contexto, a partir de Shiroma e Evangelista (2015), ao discutirem sobre a permanente encruzilhada do trabalho docente, entre formação humana e produção de resultados, e nessa linha de discussão, questionamos: em que direção as licenciaturas nos Institutos Federais foram (estão sendo) pautadas?

As discussões com base no referencial teórico deste trabalho e o levantamento realizado por meio do banco de Teses e Dissertações da Capes, explicitam às contradições do processo de implantação desses cursos, no entanto, apontam como desafio a construção de uma identidade própria de atuação na formação de professores.

Cabe ressaltar que, a ausência de temas sobre a escolarização de Pessoas com Deficiências nas produções levantadas, contribuiu para entendermos que o cerne da discussão perpassa pela perspectiva de formação de formadores constituída nos cursos de Licenciaturas do IFMA e, a partir de então, analisar as demarcações que pressupõem a sustentação do paradigma de escolarização estabelecido.

Na figura a seguir, apresentamos um panorama geral de matrículas de Pessoas com Deficiência entre o período de 2018 a 2023 no IFMA. Assim, identificamos um total de 665, distribuído entre os 29 *campi*, com a maior porcentagem nos cursos de Ensino Médio Integrado com 54, 14 %, que consideramos proporcional ao quantitativo da oferta de 50%, definida pela lei citada anteriormente.

Figura 3 – Matrícula de Estudantes com Deficiência no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão - 2018 a 2023



Fonte: Ensino em números: Preena (ifma.edu.br).

Quanto aos documentos institucionais, selecionamos os descritos no quadro a seguir, por entendermos que estes, podem contribuir para analisarmos os fundamentos legais que regem a organização do IFMA e problematizarmos em torno das concepções que fundamentam o Instituto e suas demarcações sobre escolarização de Pessoas com Deficiência, observando as bases epistemológicas que referenciam o Currículo das Licenciaturas.

Quadro 12 – Documentos do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Maranhão

Nº	DOCUMENTOS
01	Projeto Pedagógico Institucional – PPI
02	Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI
03	Plano Estratégico 2016-2020
04	Resolução 15/2015 - Regulamento do NAPNES
05	Resolução 14/2019 - Avaliação de Aprendizagem
06	Resolução 35 de 2019 - Ações afirmativas
07	Resolução nº 148/2022 - Diretrizes EPTNM
08	Relatório Integrado de Gestão

Fonte: Elaboração do autor com base no site oficial do IFMA (2023).

O Projeto Pedagógico Institucional (PPI) descreve: 1. Concepções fundantes da *práxis* educativa do IFMA; 2. Políticas de Ensino; 3. Política de Pesquisa e

Inovação; 4. Política de Extensão; 5. Política editorial, 6. Gestão e planejamento educacional; 7. Diretrizes de Internalização e 8. Valorização e Formação do servidor (IFMA, 2019). Observamos nesse documento, uma visão de educação e sociedade com base em pressupostos teóricos e conceituais que contrapõe a visão reducionista de formação humana, assim,

O ser humano que o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão quer formar é aquele capaz de fazer análise crítica da realidade, um ser humano transformador do coletivo, capaz de modificar a relação com sua realidade a partir da sua problematização e do rompimento de suas estruturas, buscando soluções para os possíveis conflitos e questionamentos, contribuindo para a construção de uma sociedade justa, democrática, cidadã e ética, fundamentada nos princípios do diálogo, que deve ser estabelecido com os iguais e com os diferentes (IFMA, 2019, p. 7).

A clareza sobre o ser humano que se quer formar, se constitui como elemento fundamental para se construir e definir os caminhos que uma instituição educacional pretende trilhar a fim de alcançar tal finalidade. As concepções que fundamentam a *práxis* educativa do IFMA, descritas nos pressupostos Filosófico-Antropológicos e Sociais e nos pressupostos educacionais, indicam a compreensão do trabalho como atividade social e cultural humana, enquanto princípio educativo e formativo, a partir dos autores (Ciavatta, 2005), (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2012), (Frigotto, 1996), (Saviani, 2008) e (Machado, 1992).

Quadro 13 – Referencial Teórico dos Pressupostos Educacionais, Filosóficos, Antropológicos do IFMA

AUTORES	CITAÇÃO
(Ciavatta, 2005, p. 1)	O trabalho, como atividade fundamental da vida humana, existirá enquanto existirmos. O que muda é a natureza do trabalho, as formas de trabalhar, os instrumentos de trabalho, as formas de apropriação do produto do trabalho, as relações de trabalho e de produção que se constituem de modo diverso ao longo da história da humanidade.
(Ciavatta; Frigotto, 2004 ⁶)	A ciência deve apresentar conhecimentos que, produzidos e legitimados socialmente ao longo da história, fundamentam as técnicas.
(Frigotto, 1996 ⁷)	Perspectiva contra hegemônica à concepção produtivista definida unidimensionalmente pelas demandas do mercado, centra-se sobre uma concepção omnilateral de dimensões humanas e técnicas a serem desenvolvidas que envolvem o plano do conhecimento histórico-científico e, igualmente, os planos biopsíquico, cultural, ético-político, lúdico e estético

⁶ Referência não informada no documento consultado do IFMA, 2016.

⁷ Referência não informada no documento consultado IFMA, 2016.

(Saviani, 2007)	Exige-se que nessa concepção não haja fragmentação entre os saberes científicos e tecnológicos.
(Machado, 1992)	[...] o domínio da técnica em nível intelectual e a possibilidade de um trabalho flexível com a recomposição de tarefas a nível criativo. Supõe a ultrapassagem de um conhecimento meramente empírico, ao requerer o recurso a formas de pensamento mais abstratas. Vai além de uma formação simplesmente técnica ao pressupor um perfil amplo de trabalhador, consciente, capaz de atuar criticamente em atividade de caráter criador e de buscar com autonomia os conhecimentos necessários ao seu progressivo aperfeiçoamento

Fonte: Elaboração do autor com base em (IFMA, 2016).

O quadro referencial apresentado demonstra que, do ponto de vista teórico, o Projeto Pedagógico Institucional do IFMA, se fundamenta em pesquisadores do campo da Educação e Trabalho que estudam a sociedade e a educação a partir do Materialismo Histórico e Dialético, compreendendo que sua dinâmica se desenvolve nas relações de classe capitalista, observando a totalidade social e suas contradições. Dessa forma, entendendo esse movimento do real, o documento evidencia as contradições, presentes no processo de constituição do IFMA, assim,

As práticas pedagógicas no IFMA são percebidas, ainda que de forma espontânea, em alguns casos, como práticas cujas lógicas estão assentadas no mercado de trabalho; e em outros, como práticas que se preocupam com uma formação humana mais integral. Há também situações em que nestas práticas convergem ambas as posições. No entanto, entende-se que deve prevalecer o sentido estruturante da educação formal e de sua relação com o trabalho, na perspectiva do desenvolvimento humano crítico e emancipado (IFMA, 2019c, p. 9).

Nesse sentido, observamos que a perspectiva de formação omnilateral e emancipatória, enfatizada no referido documento, deve prevalecer apesar da lógica do mercado se fazer presente nas práticas pedagógicas institucionais. Assim, quanto à possibilidade da travessia para formação unitária, Moura (2013, p. 707), questiona, “é possível dar passos nessa direção, mesmo em uma sociedade capitalista e periférica como a do nosso país?”

Em relação a “percepção espontânea” das práticas pedagógicas que acontecem no âmbito do IFMA, indicam a necessidade de estudos desta natureza que, possam analisar, debater e discutir as contradições e disputas existentes neste espaço de formação. Assim, sendo a formação emancipatória o horizonte a ser perseguido, para que os passos sejam dados nessa direção, se faz necessário que os meios sejam impulsionadores, caso contrário estarão a serviço da consolidação da lógica de mercado.

Nesse cenário institucional, cabe discutir que, no processo de gestão institucional, pode-se identificar ações e instrumentos de planejamento que se alinham a lógica gerencialista. A saber, a figura a seguir apresenta de forma sistemática, a síntese do processo de planejamento estratégico, detalhando entre outros aspectos a missão, visão e valores.

Figura 4 – Mapa Estratégico do IFMA 2016 – 2020



Fonte: IFMA (2016).

A fim de compreendermos a estrutura do Mapa Estratégico, cabe reforçar, qual o sentido dado para os termos: missão, visão e valores. Inicialmente, segundo o documento Plano Estratégico do IFMA 2016 – 2020: “A missão de uma organização é a sua finalidade, sua razão de ser. O critério de sucesso definitivo para uma organização da área pública é o desempenho no cumprimento da missão (IFMA, 2016, p. 55). Dessa forma, analisamos claramente a incorporação, não apenas do vocabulário, mas de uma tendência no processo de gestão, com ênfase gerencialista, assim, podemos inferir a partir das discussões do referencial teórico, deste trabalho, uma clara aproximação com a ideologia neoliberal que responsabiliza o indivíduo, os professores, a escola pelo sucesso ou fracasso da educação.

A compreensão sobre o termo visão, segundo o documento IFMA (2016, p. 56), representa "um lema motivacional, com objetivo de criar uma imagem que desafie e mobilize todas as pessoas envolvidas na construção dessa conquista". Assim, uma instituição de excelência é o mote motivacional, vestir a camisa da empresa, você é parte desta família, colaborador ao invés de empregado, entre outros slogans, têm cumprido papel estratégico no sentido de mascarar as relações de trabalho cada vez mais as

Quanto aos valores, o mapa na Figura 4, apresenta a ética, a inclusão social, a cooperação, a gestão democrática e participativa, e a inovação. Por sua vez, "Os valores traduzem as crenças nas quais acreditamos e regem as relações sociais que transformam em realidade concreta o pensamento estratégico" (IFMA, 2016, p. 57).

Cabe destacar que a demarcação do termo inclusão social entre os valores previstos pelo Plano Estratégico, segundo este documento regem as relações sociais de determinada instituição. Em vista disso, algumas questões se fazem necessária a fim de problematizar essa discussão: inclusão social em qual sentido? Em que patamar de prioridade se encontra a inclusão social no contexto que se propõe desenvolver a cultura de resultados?

Diante desse contexto institucional, em que a concepção e a *práxis* pedagógicas vislumbram a formação humana integral em todas as suas dimensões, ao mesmo tempo organizada em tendência gerencialista de gestão, em que condições os cursos licenciaturas ofertadas nesse espaço desenvolvem o seu papel enquanto formadora de professores? E nesse processo de formação, quais as bases epistemológicas que fundamentam a escolarização de Pessoas com Deficiência no currículo das licenciaturas ofertadas por esta instituição?

5.1 A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO SOBRE AS LICENCIATURAS NOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA

O levantamento das produções realizado no banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Ensino Superior (CAPES), utilizando o descritor Licenciaturas nos Institutos Federais, obtivemos 25 teses, 35 dissertações e 15 Mestrados Profissionais, totalizando 75 produções. Das produções levantadas, analisando o título e resumos dos trabalhos, selecionamos 10 (dez) dissertações e 12 teses, respectivamente, apresentadas na introdução deste trabalho nos Quadro 1 e 2,

considerando como critério de inclusão a aproximação com o tema currículo das licenciaturas.

A partir inicialmente da leitura dos resumos e introdução dos trabalhos, para fins de definição, análise e discussão das categorias dessa seção, conseguimos acessar 9 (nove) Dissertações e 12 Teses, conforme descrição a seguir: **Dissertações:** D-01: Assis (2013), D-02: Neto (2015), D-03: Carvalho (2020), D-04: Ribeiro (2021), D-05: Silva (2019), D-06: Zarzicki (2020), D-07: Araújo (2016), D-08: Guirado (2017), D-09 (trabalho indisponível), D-10: Nogueira (2017); **Teses:** T-01: Guerra (2013), T-02: Mota (2015), T-03: Alves (2021), T-04: Lima (2022), T-05: Silva (2020), T-06: Flach (2014), T-07: Bavaresco (2014), (2019), T-08: Barbosa (2020), T-09: Oliveira (2019), T-10: Lohn (2020), T-11: Silva (2021), T-12: Hubler (2023).

A fim de elaborar uma síntese que pudesse expor um panorama de como se constituiu o processo de oferta dos cursos de Licenciaturas nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e, por conseguinte, buscar elementos para discussão e análise do problema desta pesquisa em torno da escolarização de pessoas no currículo das Licenciaturas do IFMA, com base nos resumos das teses e dissertações, em síntese, apresentamos os resultados dos trabalhos nos quadros a seguir:

Quadro 14 – Síntese dos resultados e discussões nos resumos das Dissertações sobre Licenciaturas nos Institutos Federais

Nº	RESULTADOS/DISSCUSSÕES - RESUMOS
D - 01	Melhorar infraestrutura, (des) fragmentação da organização curricular; privilégio de disciplinas;
D - 02	Proposta curricular do curso foi construída, inicialmente, sob a pressão da urgência, de modo centralizado e marcado pelas visões conflitantes; A reformulação do currículo, motivada pela necessidade de atendimento à legislação; Articulação não sistematizada entre as disciplinas específicas e pedagógicas;
D - 03	Catálogo dos Cursos de Licenciatura do <i>Campus</i> Campos Centro do IFF, ênfase Letras; institucionalidade e trajetória histórica particulares, formativas e características sui generis que conferem um modelo próprio as licenciaturas do campus Campos Centro do IFF;
D - 04	Estruturada uma Proposta Didático-Pedagógica (PDP); existem aspectos pertinentes à EPT no plano de ensino; inexistência de uma intencionalidade explícita de formação para a EPT ou uma sistematização para viabilizá-la;
D - 05	Ausência de fundamentos sobre o tema; Elaboração de proposta de disciplina;
D - 06	Menos de 21,8% dos concluintes lecionam dentro da sua área de formação; com mais de 70% dos egressos fora da atividade de docência; Pibid, estágios curriculares, atividades de laboratório foram apontados como pontos positivos da formação; as fragilidades apontadas foram a pouca regência em sala de aula, tardia oferta de Libras na grade curricular e pouca importância para Educação Especial; Distanciamento

	existente entre a matriz curricular dos cursos de licenciatura do IFFAR <i>Campus Alegrete</i> e a Educação Profissional e Tecnológica;
D - 07	1 - Expansão e interiorização, mesmo que desordenada; 2 - A alteração na carreira do professor e a descaracterização da escola com desvalorização do ensino técnico; 3 o curso criado para atender a lei, com estrutura e funcionamento em construção, possui um enfoque no conhecimento específico em detrimento do pedagógico; 4 Os professores atuam quase que exclusivamente em sala de aula, com poucas ou nenhuma atividade de pesquisa e de extensão; falta de identidade nos IFs após a implantação das licenciaturas e frente as mudanças ocorridas nestas instituições;
D - 08	Os dados obtidos revelam que as políticas públicas educacionais direcionadas às licenciaturas contribuem para o desenvolvimento profissional docente na medida em que estipulam a necessidade de haver uma formação específica para exercer a profissão, por outro lado, o fato delas seguirem as diretrizes estipuladas pelos órgãos multilaterais, também faz com que a profissão sofra impactos, ao afastá-la da elaboração dos documentos legais; Desconsidera a produção docente; ênfase a sistemas avaliativos (custo e números). Identificamos que os conhecimentos trabalhados nos cursos de Licenciatura do IFSP-SPO visam a propiciar uma formação que atenda aos desafios educacionais enfrentados no contexto escolar, por meio de sólida formação quanto aos conteúdos das áreas específicas, desenvolvimento prático e ações formativas que possam oferecer subterfúgios para a reflexão e criticidade dos licenciandos;
D - 09	A pesquisa revela a importância da formação pedagógica para a atuação dos professores; as contradições presentes na materialização das licenciaturas como elemento da profissão docente e as lacunas que assinalam o “não lugar” das licenciaturas no processo de profissionalização; evidenciam a necessidade de discussão e aprofundamento dos temas relacionados à formação de professores, o papel e a finalidade dos cursos de licenciatura;
D - 10	Destacam-se os seguintes cenários: os projetos político-pedagógicos das licenciaturas pesquisadas não têm enfoque na formação do professor para atuação no EMI; não há clareza sobre a concepção de integração curricular expressa nos ppc's; o conhecimento sobre integração curricular e sobre a concepção de verticalização do ensino - característica inerente à estrutura da instituição -, mostra-se incipiente aos alunos e professores. Por fim, concluiu-se que as Licenciaturas em Física do IFMG se apresentam como um campo fértil para se imbuírem de identidade própria. Mas, para tanto, faz-se necessária a ampliação dos conhecimentos a respeito do lócus em que se inserem, ou seja, das especificidades estruturais e políticas da Instituição, a fim de que os currículos dos cursos reflitam e promovam, na formação de professores, os saberes necessários a práticas de ensino integradoras, verticalizadas e ampliem o conhecimento acerca do ensino médio integrado.

Fonte: Elaboração do autor, com base no catálogo de Teses e Dissertações Capes (2023).

Quadro 15 – Síntese dos resultados e discussões nos resumos das Teses sobre Licenciaturas nos Institutos Federais

Nº	RESULTADOS E DISCUSSÕES NOS RESUMOS
T - 01	Cursos procuram se adaptar às novas diretrizes e superar a visão do modelo de formação 3+1; visão bastante conservadora; Prática de Ensino e Estágio Supervisionado (não atendem as diretrizes); falta de clareza sobre prática de ensino rotatividade docente; Evasão e Infraestrutura inadequada;
T - 02	Maior parte das pesquisas é desenvolvida na área específica de química; interdependência relativa entre o campo educacional e tecnológico;

T - 03	Os docentes formadores se encontram imersos em muitas atividades que, para eles, se mostram como limitadoras do diálogo sistemático entre os formadores no curso e da realização efetiva de atividades de pesquisa;
T - 04	Cursos criados devido à obrigatoriedade estabelecida em legislação nacional e à carência de professores, particularmente na área de Ciências Exatas; O IFSP revelou-se um caso de adesão mais tardia à política nacional na criação de licenciaturas; revelou-se o papel estratégico do modelo de IF para assegurar a formação de professores em cursos gratuitos; Identificou-se corpo docente titulado em nível de mestrado e doutorado, infraestrutura com laboratórios, iniciativas de pesquisa e extensão que favorecem a realização de licenciaturas com padrão de qualidade referenciada; Oferta de cursos presenciais (preocupação com o crescimento da oferta de cursos à distância);
T - 05	Encontram-se indícios da construção de novas práticas culturais, vindas de novas representações de dentro de grupos científicos que podem estar criando novos habitus, àqueles da licenciatura ou rompendo com práticas que não correspondem ao atual mundo do trabalho.;
T - 06	Fragilidades a serem superadas: articulação com a educação básica; Processo de consolidação do curso junto à comunidade, que está relacionado ao propósito de interiorização dos IFs; constatou-se que há distintas possibilidades de incremento na formação dos estudantes;
T - 07	a) os IFs emergem e têm sua configuração institucional definida num cenário de reformas educacionais, desencadeado a partir da LDB de 1996, associado às mudanças sociais e econômicas do país, a partir da década de 1990, o que demandou qualificação da mão de obra da população, desenvolvimento de ciência e tecnologia e formação de professores com ênfase nas áreas de Ciências e Matemática; b) o <i>Campus</i> Bento Gonçalves do IFRS inicia a formação de professores em convergência com os propósitos da política de criação dos IFs, mesmo que cursos de licenciaturas apresentem descontinuidade com a trajetória institucional de formação técnica profissional. A escolha da habilitação em Matemática foi realizada devido à imposição de prazos reduzidos para sua implementação e limitações estruturais da instituição; c) os estudantes desse curso não consideram como objetivo principal de sua formação a docência na Educação Básica. Suas perspectivas profissionais voltam-se à permanência no mercado de trabalho onde atuam, em atividades não ligadas à educação; e d) a política de formação de professores nos IFs, no que diz respeito à licenciatura em Matemática do <i>Campus</i> Bento Gonçalves do IFRS, tem se mostrado ineficaz, na medida em que os estudantes indicam não ter como perspectiva profissional a docência na Educação Básica, afastando-se dos propósitos de criação do curso.;
T - 08	A análise das DCN indicou que a PCC precisa ser organizada no interior das áreas e das disciplinas que compõem o currículo e não apenas nas disciplinas pedagógicas. Nos Projetos Pedagógicos de Curso, a PCC estava organizada integralmente ou como parte da carga horária de disciplinas de conhecimento do conteúdo e conhecimento pedagógico. Os sujeitos entrevistados compreenderam a Prática como Componente Curricular como atividades que poderiam ser desenvolvidas a partir da simulação de aulas, discussões sobre avaliação, discussões sobre métodos de pesquisa, resolução de problemas, análise de erros, leitura de textos de Educação Matemática, elaboração de material didático, observação em sala de aula, elaboração de atividades para escolas da educação básica, discussão de metodologias de ensino e regência de aulas em escolas da educação básica acompanhado de um tutor. Ainda, nos resultados da pesquisa salientamos que a interpretação da Prática como Componente Curricular dos sujeitos entrevistados se direcionou para as perspectivas de conhecimento para a prática, conhecimento na prática, conhecimento da prática e prática como instrumentalização técnica.;
T - 09	Concluiu-se que os IF assumiram papel estratégico no cenário das políticas de educação superior, contribuindo para a democratização do acesso a esse nível de ensino, sobretudo pela diversificação da oferta de cursos, e adquirindo relevância no conjunto de avanços da política de expansão e democratização da educação superior empreendidos nos governos Lula e Dilma. Entretanto, essa política foi marcada por contradições, visto que a falta de tempo hábil para refletir sobre a nova institucionalidade e a celeridade dos processos para a criação dos cursos, sobretudo os de licenciatura, se originaram do próprio crescimento

	da Rede Federal. Nesse contexto, recorreu-se à estrutura física preexistente e à área de conhecimento com maior número de professores para facilitar a oferta. A pesquisa demonstrou que a licenciatura predomina na oferta entre os cursos superiores no IFTO, mas isso não representou um claro compromisso institucional com a formação de professores, visto que os documentos institucionais analisados não reportavam à política de formação de professores praticada na instituição ou à concepção de formação de professores que norteia seus cursos de licenciatura. Entretanto, reconhece-se o papel estratégico que a instituição ocupa no Tocantins, tanto pelo alcance territorial como pela garantia de acesso à educação básica e superior de qualidade.;
T - 10	A análise dos PPCs das licenciaturas destaca os elementos diferenciados e que, de alguma forma, favorecem a intercoletividade, entendida neste estudo como elemento favorável à constituição da profissionalidade do docente do ES; o trabalho aponta elementos diferenciadores das licenciaturas nos IFs, a exemplo da verticalização do ensino que, embora apresentada na literatura como um possível aspecto negativo em decorrência da intensificação do trabalho docente, é apontada pelos entrevistados como positiva no sentido de potencialização dos espaços/tempos de atuação dos docentes e licenciandos; Embora o PPC apresente aspectos que favorecem a intercoletividade, sua implementação ainda tem um longo percurso a ser realizado.;
T - 11	Percebeu-se que a forma de desenvolver a PCC tem relação com a área de formação do professor formador. O enfoque na escola como um todo é priorizado pelos professores das fases iniciais do curso e/ou que têm formação na área de Pedagogia. Enquanto que, nas fases finais, ocorre a ênfase na sala de aula e em recursos para o ensino de Química, aspectos priorizados pelos professores com formação na área de Química. Por fim, conclui-se que o habitus constitui a PCC a partir das relações entre os elementos da trajetória dos professores formadores e do contexto de sua atuação profissional;
T - 12	As análises demonstram simetrias e assimetrias destes cursos com as recomendações dos organismos internacionais analisados. De um lado, certa convergência quanto à tipologia dos cursos, à justificativa de oferta e o perfil do formado, concentrado nas habilidades e competências para o desenvolvimento de múltiplas atribuições. De outro, a preocupação com uma formação teórica sólida e sua oferta, predominantemente, presencial. Impõe, como desafio, na continuidade dos estudos sobre o tema, compreender o movimento do OMs junto à Aparelhos Privados de Hegemonia no Brasil, aprofundar os estudos sobre a matriz curricular, analisar a adesão, retenção e evasão, investigar a atuação profissional dos licenciados e o perfil dos docentes que atuam nos cursos.

Fonte: Elaboração do autor, com base no catálogo de Teses e Dissertações da Capes (2023).

Os resultados dos trabalhos, de forma geral, entendem como positivo o processo de redimensionamento e expansão da Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia e o desafio de contribuir com a formação de professores, principalmente nas áreas com maior *déficit* de profissionais habilitados. No entanto, expõem as contradições presentes nesse processo, e para fins de uma melhor compreensão, agrupamos os trabalhos nas seguintes categorias: expansão – mediação e contradição; Identidade em (des) construção; Trabalho docente; Currículo.

5.1.1 Expansão: mediação e contradição

Na definição do reordenamento e expansão da Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, as licenciaturas na área de ciências e matemática, como já

discutido anteriormente, se constituiu como nova missão institucional a fim de contribuir com a superação do grande *déficit* de profissionais formados nessas áreas. Nesse cenário, enquanto possibilidade concreta para oferta desses cursos, principalmente em regiões distantes dos grandes centros, a Rede Federal passou a atuar na condição de mediadora no processo de formação de formadores.

Para nossa perspectiva de análise, “a categoria da mediação expressa as relações concretas e vincula mútua e dialeticamente momentos diferentes de um todo” (Cury, 1986, p.43). Nesse sentido, cabe retomar que, no contexto do reordenamento da rede federal, as disputas pela formação de professores, ainda operava sob hegemonia da lógica do capital, assim, a observação de Shiroma e Evangelista (2015), explicita a perspectiva da nova funcionalidade, quando dizem que, “presenciamos a reconversão institucional dos IFETs em agências de formação docente, estimulados a criar instantaneamente cursos de licenciatura, especialmente nas áreas das ciências em função dos interesses econômicos (Shiroma; Evangelista, 2015, p. 318).

Inicialmente, discutiremos a oferta das licenciaturas nesse contexto de expansão, enfatizando a questão da infraestrutura, tendo em vista que o aproveitamento desta se encontra entre os argumentos em favor da contribuição da Rede Federal com esse *déficit* de formação. Por outro lado, outros aspectos precisam ser evidenciados, e de acordo com Araújo e Mourão (2021, p. 11), “a oferta educativa para diversos níveis, etapas e modalidades numa mesma instituição pauta-se pela intenção de aproveitamento da estrutura física e humana dessas instituições na tentativa de fazer mais com menos”.

O trabalho de Assis (2013) aponta a necessidade da melhoria da infraestrutura dos *Campi* pesquisados para a oferta dos cursos de Licenciaturas no Instituto Federal do Rio Grande do Sul. As questões norteadoras da pesquisa, se referem a como ocorreu o processo de implantação das licenciaturas? O que motivou ou contexto político para a criação? E como os atores reagiram?

A autora ao discutir sobre a adesão à oferta das licenciaturas, em sua maioria, no curso de Matemática, apesar do *déficit* de espaço e mobiliário, se justifica pelo fato do custo e a exigência de infraestrutura para o funcionamento desse curso ser menor. Neste caso, apontamos que a oferta está condicionada às condições existentes em detrimento das demandas e reivindicações (Assis, 2013).

A pesquisa de Bavaresco (2014), realizada no mesmo contexto que o do trabalho anterior, reforça a discussão sobre os motivos pela escolha da oferta do curso de Licenciatura em Matemática, e afirma que isso ocorreu devido à imposição dos prazos reduzidos e as condições de infraestrutura limitada da instituição. Assim, novamente observamos a oferta do curso a partir das condições e não necessariamente pela demanda.

Araújo (2016), ao pesquisar sobre a oferta dos cursos de licenciaturas nos Institutos Federais de Goiás, a partir da percepção dos professores, identificou aspectos positivos em relação a ampliação de oportunidade para formação dos professores fora dos centros urbanos, no entanto, pautou como aspectos negativos as condições da oferta por conta da limitada infraestrutura para o funcionamento dos cursos. Por isso, avaliamos que a expansão e a interiorização aconteceram de forma desordenada com implicações na qualidade dos cursos, pois as atividades iniciam com a estrutura em construção, dificultam a realização de pesquisa e extensão, e limitam a execução dos cursos apenas as atividades em sala.

A pesquisa de Oliveira (2018) com foco nos caminhos, contradições e possibilidades para formação de professores no Instituto Federal do Tocantins, analisou a oferta do curso de Licenciatura em Matemática no *Campus* de Palmas, identificando que sua oferta predomina no IFTO. Tal oferta se justifica pelas contradições, por não haver tempo suficiente para instituição discutir essa nova demanda, se optou por ofertar cursos que se adequassem a infraestrutura existente e a maior quantidade de professores.

O trabalho de Guerra (2013) elenca entre as principais dificuldades identificadas em sua pesquisa, a evasão, a rotatividade de professores e a infraestrutura inadequada. Em relação a esta última dificuldade, se enfatiza a falta de laboratórios.

Por outro lado, o trabalho de Lima (2022) apresenta uma realidade diferente quanto às condições da infraestrutura para a oferta dos cursos de licenciaturas no Instituto Federal de São Paulo (IFSP), com laboratórios, além do desenvolvimento de pesquisa e extensão, a titulação dos professores favorece a boa qualidade dos cursos. Vale ressaltar que, conforme a análise da autora, apesar da imposição legal, a adesão ao processo foi mais tardia que nos demais institutos.

Os trabalhos apresentaram aspectos que contradizem os argumentos relacionados em favor da utilização da infraestrutura da Rede Federal como fator positivo para a oferta dos cursos de licenciaturas. Tais contradições podem ser

evidenciadas, de fato, nos novos *campi* construídos e em processo de construção, principalmente nas regiões interioranas que tiveram que apressar a oferta dos cursos, diferente da realidade do IFSP, apresentado no trabalho de Lima (2022).

A oferta instantânea desses cursos pelos Institutos (Shiroma; Evangelista, 2015), pode ser identificada nos resultados destes trabalhos, quando se afirma que os cursos começam em espaço inadequado, sem laboratórios, em construção. Situação concreta que favoreceu a maior oferta do curso de licenciatura em Matemática, não pela demanda e sim pelas condições existentes, isso pode ser observado nos dados do Quadro 10 que apresenta um total de 136 cursos de Licenciatura em Matemática e 18.405 matrículas em 2019.

5.1.2 Identidade em (des) construção

A definição da oferta dos cursos de licenciaturas nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, por meio da Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008, sinaliza para uma nova configuração institucional. Nesse sentido, de acordo com trabalhos analisados, nessa nova configuração, a constituição de um modelo próprio de licenciaturas é apontada como tendência, no entanto, se pauta na necessidade da construção de uma nova identidade para os Institutos Federais.

O artigo 6º da referida lei, ao tratar das finalidades e características dos Institutos Federais enfatiza a oferta de educação profissional e tecnológica, além de promover a verticalização da Educação Básica à Educação Profissional e Superior (Brasil, 2008b). Em vista dessas finalidades e características, compreendemos que o processo de verticalização do ensino amplia a possibilidade de prosseguimento dos estudos, porém, a partir da base de formação inicial e, nesse caso particular dos Institutos, se pressupõe que seja a educação profissional.

Para explicar a organização da educação e, por conseguinte, como entender a verticalização, a LDB 9.394/96, estabelece no Art. 21 que, "A educação escolar compõe-se de: I – Educação Básica, formada pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio; II – Educação Superior" (Brasil, 1996), sendo que, a Educação Superior abrangerá cursos sequenciais, Graduação e Pós-Graduação. Dessa forma, seguindo a mesma sequência lógica, a educação profissional e tecnológica, enquanto campo específico do ensino, integrará os diversos níveis e modalidades de ensino, "abrangerá os seguintes cursos: I – de formação inicial e continuada ou qualificação profissional; II – de educação profissional técnica de nível

médio; III – de educação profissional tecnológica de Graduação e Pós-Graduação” (Brasil, 1996).

Portanto, considerando essa estrutura citada, com a descrição da composição da educação escolar, questionamos que aspectos os cursos de licenciaturas se enquadrariam no processo de verticalização, proposto nas finalidades de características dos Institutos Federais? Sua oferta é definida nos objetivos da Lei 11.892, em observância as finalidades e características. Em pesquisa sobre a formação nos institutos federais, Lima (2014, p. 91) analisa que,

os discursos defendem uma licenciatura mais enxuta, mais objetiva, o que revela uma concepção de que a prática traz conhecimentos mais significativos do que a teoria. O principal problema desta mudança de paradigma é que, em crítica ao academicismo da universidade, os discursos das entrevistas propõem formações que diminuem a importância da teoria (Lima, 2014, p. 91).

Nesse sentido, a reconversão docente estaria abrigada nesse novo espaço de formação, haja a que nas universidades por sua trajetória no processo de formação e organização de classe, se tem pautado na perspectiva da formação emancipatória? Ou por outro lado, a presença desses cursos poderia contribuir ainda mais com a compreensão da formação humana integral?

Os trabalhos de Carvalho (2020), Nogueira (2017), Lima (2022), Silva (2020) e Lohn (2020), respectivamente, apontam as licenciaturas nos institutos, como modelo próprio de formação, campo fértil para construção de uma identidade própria, papel estratégico na oferta de cursos gratuitos (preocupação com o crescimento da oferta de cursos a distância), indícios de novas práticas culturais e a verticalização do ensino como elemento diferencial.

Por outro lado, Araújo (2016) destaca a descaracterização e desvalorização do ensino técnico e falta de identidade, Dissertação – 9, enfatiza que, as contradições, presentes na materialização das licenciaturas como elemento da profissão docente e as lacunas que assinalam o “não lugar” das licenciaturas no processo de profissionalização (trabalho completo indisponível); Flach (2014) argumenta que, o processo de consolidação do curso junto à comunidade, que está relacionado ao propósito de interiorização dos IFs; e Oliveira (2019), os documentos institucionais analisados não reportavam à política de formação de professores praticada na instituição ou à concepção de formação de professores que norteia seus cursos de licenciatura.

Os aspectos negativos apresentados, destacam a falta de clareza sobre a política de formação de professores nos institutos, a partir dos quais podemos inferir que as licenciaturas não teriam lugar reservado, nem ao menos nos documentos institucionais, a exemplo da própria lei de criação dos institutos. Destacamos ainda, a desvalorização do ensino técnico com a chegada das licenciaturas, com implicações na descaracterização da escola, que analisamos como ponto fora da curva, pois o Ensino Técnico sempre esteve pautado como prioridade.

Já os aspectos considerados positivos nos trabalhos, revelam e discutem o movimento contraditória em relação a construção de uma identidade própria na oferta das licenciaturas. O exemplo bastante problematizador é o trabalho Lohn (2020), em que discute a verticalização, embora apresentada na literatura como um possível aspecto negativo em decorrência da intensificação do trabalho docente, é apontada pelos entrevistados como positiva no sentido de potencialização dos espaços/tempos de atuação dos docentes e licenciandos.

5.1.3 Trabalho docente

A discussões, em torno das disputas pela formação dos formadores – contrapondo posições de um lado em favor da hegemonia do capital, onde o papel da educação e dos professores deve estar a serviço da reprodução das relações sociais e de produção do capital e do outro, a partir das discussões, mobilizações e proposições da Anfope – se pautou uma perspectiva na formação crítica e emancipatório, tendo a centralidade do trabalho como princípio educativo e formativo a fim de contribuir para a construção de uma nova realidade social.

Nesse cenário de disputas, temos duas visões e perspectivas distintas sobre o trabalho e a formação do trabalhador, de um lado se preza pela preparação da mão de obra e adequação ao mercado; do outro o trabalho é entendido como princípio educativo e formativo. Por isso, dialogamos inicialmente em torno da problematização apresentada no trabalho de Lohn (2020), ao discutir que a verticalização do ensino, pode se constituir como elemento diferencial na oferta das licenciaturas, tendo em vista a potencialização dos espaços/tempo de atuação dos docentes e licenciandos.

De fato, o campo de atuação profissional que possibilita transitar em diversos espaços de formação, no plano ideal, (quem sabe no pós-travessia) realmente se apresenta como campo fértil para construção de uma identidade formativa (Nogueira, 2017). No entanto, a realidade concreta demonstra, mesmo que de forma mascarada,

interesses que contradizem e impossibilitam o desenvolvimento do trabalho docente nessa perspectiva positiva da verticalização. Dessa forma, considerando o contexto social e econômico, com base na doutrina neoliberal, analisamos que,

A verticalização passa ser vista como eficiência do trabalho, como característica positiva da Rede, como diferencial em relação às universidades públicas. Em parte, não discordamos de tal assertiva, porém verifica-se que ela, também, escamoteia outros processos que deixam de ser percebidos no interior do trabalho. Dentre eles, podemos enumerar: a atuação de bacharéis na educação básica, sem a devida preparação pedagógica; o aumento do trabalho, visto que são níveis diferenciados; a ausência de projetos educativos realmente integradores; a desmobilização da classe e a falta de unidade do projeto formativo (Araújo; Mourão, 2021, p. 12).

A verticalização do ensino e consequentemente a oferta das licenciaturas nos Institutos federais, na esfera do trabalho docente impactou na alteração da carreira docente (Araújo, 2016), a partir de então, passando de Magistério Superior e Educação Básica para Professor de Ensino, Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT). O ingresso na carreira de Professor EBTT, dar-se-á por meio de concurso público com prova escrita, prova didática e de títulos, considerando o requisito de Graduação na área específica. Por sua vez, em detrimento da oferta de cursos técnicos, os editais não têm exigido o requisito previsto na legislação para atuação docente da Educação Básica e no Ensino Superior.

Cabe retomar a discussão da categoria anterior a respeito nos níveis e modalidades de ensino, previsto pela LDB 9.394/96, e acrescentamos conforme a lei os requisitos para atuação como professor da Educação Básica e no Ensino Superior, respectivamente nos cursos de licenciaturas ou formação pedagógica e especialização *Lato sensu*. Desse modo, problematizamos a questão da formação e habilitação do professor EBTT, a partir da atuação do bacharel quando esse profissional tem apenas a Graduação, em que pese, não se enquadra nos requisitos para ministrar aulas na Educação Básica e nem no Ensino Superior.

A trajetória de formação e profissional da carreira EBTT, em que muitos profissionais com formação em engenharias e bacharelado, não compreendem as dinâmicas do processo educativo, com implicações na falta de clareza da prática de ensino (Guerra, 2013), para suprir tal necessidade, a dissertação D-09 revela a importância da formação pedagógica para a atuação dos professores. Além desses aspectos, Alves (2021) destaca que os docentes formadores se encontram imersos em muitas atividades que, para eles, se mostram como limitadoras do diálogo

sistemático entre os formadores no curso e da realização efetiva de atividades de pesquisa.

O trabalho de Guirado (2017) discute a questão da oferta dos cursos de licenciaturas como positiva ao possibilitar a formação específica para atuação profissional, no entanto, o autor análise que, pelo fato desses cursos 'sofrerem' influência dos organismos multilaterais na definição das suas diretrizes, também faz com que a profissão 'sofra' impactos, ao afastá-la da elaboração dos documentos legais; desconsidera a produção docente; ênfase a sistemas avaliativos (custo e números).

Nesse sentido, observamos claramente as contradições, presentes no trabalho docente dos formadores que atuam nas licenciaturas dos Institutos, visto que

em muitas de suas dimensões, comporta processos de precarização envoltos em mecanismos de intensificação, diversificação, polivalência, versatilidade, flexibilidade que exigem desse trabalhador policompetências para executar o seu trabalho (Araújo; Mourão, 2021, p. 5).

5.1.4 Currículo

O currículo das licenciaturas, ofertadas pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, com base nas discussões dos trabalhos analisados, se constrói e se constitui no contexto de contradições e disputas do processo de expansão apressada e com urgência em atender as novas demandas de formação, na perspectiva da oferta de um modelo próprio das licenciaturas e dos seus impactos na construção e desconstrução de uma nova identidade Institucional. Nesse cenário, o formador dos formadores se encontra situado e sitiado na dinâmica da verticalização do ensino e do trabalho docente.

As discussões desse contexto, compreendendo as teias das relações sociais em sua totalidade e particularidades, a partir das categorias do materialismo histórico, apresentadas por Cury (1986), como fundamento para análise deste trabalho, nos instigou a dialogar em torno da perspectiva da oferta das licenciaturas enxutas (Lima, 2014), a pouca exigência na formação dos empregados e dos seus mestres (Arroyo, 2013) e o termo "Mas quem nasce pra pataca, nunca pode ser vintém", da música *Minha História*, do poeta do povo João do Vale.

A citação da música de João do Vale contribuiu com a discussão sobre a aproximação do processo de escolarização da Pessoa com Deficiência e as finalidades quanto à criação da Rede Federal de Educação profissional, onde se

abordou a temática, enfatizando as categorias higienismo, reprodução e emancipação. A problematização com base na música, possibilitou questionar o conformismo e determinismo social das classes populares e da própria finalidade da rede federal nos seus limites de formação estrita para o mercado, ao passo que se apontou uma perspectiva de superação, em vista de uma formação humana emancipatória.

Nesse sentido, a ampliação dos espaços de formação dos Institutos, poderia contrapor os limites enquanto espaços de formação utilitarista, funcionalista ao capital. Contudo, é preciso explicitar os interesses do capital em mascarar a funcionalidade, por meio do discurso da nova institucionalidade da Rede. Dessa maneira, com base em Lima (2014), Arroyo, (2013) e João do Vale, questionamos o seguinte:

- A oferta das licenciaturas enxutas cumpriria o papel de formação dos formadores com exigência limitada e instrumental, conforme os interesses do mercado?
- A verticalização do ensino, com a ampliação da oferta dos cursos de licenciaturas ao invés de ampliar os horizontes formativos, estaria apenas prolongando a trajetória de formação funcionalista das classes populares ao reduzir estes cursos à instrumentalização técnica?

Os questionamentos pautados, não observam a presente realidade de forma fatalista e determinista, e sim procurar problematizar a fim de explicitar as contradições que se apresentam no processo de reprodução do capital nessa esfera educacional. Reiteramos que a perspectiva da inclusão e a concepção de formação humana integrada presente, ainda que de formação não articulada, se constitui como elementos tensionadores para a formação emancipatória.

Quanto ao currículo das licenciaturas analisadas nas dissertações e teses, esses reforçam a primazia do atendimento apressado à legislação. Nesse sentido, Silva Neto (2015) discute que a proposta curricular do curso foi construída, inicialmente, sob a pressão da urgência, de modo centralizado e marcado pelas visões conflitantes, bem como, a reformulação do currículo, foi motivada pela necessidade de atendimento à legislação.

Nesse cenário, os trabalhos identificaram a (des) fragmentação da organização curricular e privilégio de disciplinas (Assis, 2013), o enfoque no conhecimento específico em detrimento do pedagógico (Araújo, 2016), com a maior parte das pesquisas sendo desenvolvida na área específica de química; a interdependência

relativa entre o campo educacional e tecnológico (Guerra, 2013; a articulação não sistematizada entre as disciplinas específicas e pedagógicas (Ribeiro, 2021); e fragilidades a serem superadas: articulação com a Educação Básica (Barbosa, 2020).

Além da demanda na oferta dos cursos de Licenciaturas, programas especiais de formação pedagógica e nas áreas de Ciências e Matemática, especificado também para Educação Profissional. Nesse caso, os Institutos Federais cumpririam o papel de formação a fim de suprir sua própria demanda, haja vista o ingresso de bacharéis, engenheiros e tecnólogos na carreira EBTT, sem requisitos para atuar na docência da Educação Básica, como discutido anteriormente. No Quadro 10 que descreve os nomes dos Cursos de Licenciaturas, ofertados pela Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia em 2019, haviam 26 cursos de Licenciaturas para Educação Profissional, Científica e Tecnológica, com um total de 2.389 de estudantes matriculados.

Outra estratégia identificada nos demais cursos de Licenciatura, a fim de suprir a demanda de formação sobre educação profissional é a oferta de disciplinas com essa temática, e conforme os trabalhos estudados, essa é uma lacuna que precisa ser preenchida. Por isso, Silva (2019) observa a ausência de fundamentos sobre o tema, Nogueira (2017) identifica que não têm enfoque na formação do professor para atuação no Ensino Médio Integrado (EMI).

Quanto à ausência do tema nos currículos das licenciaturas, Zarzicki (2020) destaca que há um distanciamento existente entre a matriz curricular dos cursos de licenciatura do IFFAR *Campus* Alegrete e a Educação Profissional e Tecnológica, por sua vez, Ribeiro (2021) enfatiza que existem aspectos pertinentes à EPT no plano de ensino; inexistente uma intencionalidade explícita de formação para a EPT ou uma sistematização para viabilizá-la. Nesse sentido, questionamos o seguinte: é possível um diálogo entre campos de conhecimento em favor da formação emancipatória ou isto apenas ocorre por força da obrigatoriedade legal, como um reforço a instrumentalização técnica?

Destacamos novamente o trabalho de Nogueira (2017), ao afirmar que não há clareza sobre a concepção de integração curricular, expressa nos projetos de cursos; o conhecimento sobre integração curricular e sobre a concepção de verticalização do ensino – característica inerente à estrutura da instituição – se mostra incipiente aos alunos e professores. Em vista disso, consideramos necessário conhecer e ter clareza sobre integração curricular, verticalização como fundamento inerente da *práxis* desse

espaço de formação, assim, com base em Nosella (2020) pautar uma integração que não seja desequilibrada/desproporcional entre a teoria e a prática.

O equilíbrio entre teoria e prática, conhecimento específico e conhecimento pedagógicos, da verticalização entre os diversos níveis de ensino, sem precarizar o trabalho docente, se constituem como parâmetros para legitimar os Institutos Federais como campo fértil para novas prática de formação, construindo um modelo próprio na oferta das licenciaturas, diferente do formato enxuto e sim com 'bastante caldo'.

Diante dessa compreensão, teoria e prática devem seguir o movimento do real dialeticamente, e por mais que na organização curricular alguns aspectos sejam enfatizadas ações práticas, o fundamento unitário teoria/prática precisa ser definido como condição *sine qua non* no processo de formação docente.

Nessa perspectiva, discutiremos instrumentos com ênfase na questão prática, por sua vez, Zarzicki (2020) relata que o Pibid, estágios curriculares, atividades de laboratório foram apontados como pontos positivos da formação; por outro lado, aponta como fragilidades a pouca regência em sala de aula. Para Barbosa (2020), nos resultados da pesquisa, salientamos que a interpretação da Prática como Componente Curricular dos sujeitos entrevistados se direcionou para as perspectivas de conhecimento para a prática, conhecimento na prática, conhecimento da prática e prática como instrumentalização técnica.

Para Silva (2021) é perceptível que a forma de desenvolver a PCC tem relação com a área de formação do professor formador. O enfoque na escola como um todo é priorizado pelos professores das fases iniciais do curso e/ou que têm formação na área de Pedagogia. Enquanto que, nas fases finais, ocorre a ênfase na sala de aula e em recursos para o ensino de Química, aspectos priorizados pelos professores com formação na área de Química. Por fim, se conclui que o *habitus* constitui a PCC a partir das relações entre os elementos da trajetória dos professores formadores e do contexto de sua atuação profissional.

Nesse cenário de formação, em que a Rede Federal se apresenta como formadora de formadores, considerando o seu histórico de formação profissional, e nos últimos anos com ampliação dessa perspectiva de formação, por meio da concepção de formação humana integrada, terá nos cursos de licenciaturas mais um aliando para dar mais alguns passos para a travessia? E nesse processo qual o lugar das Pessoas com Deficiência?

Entre os trabalhos analisados, apenas 1 (um) citou aspectos relacionados ao tema da escolarização de Pessoas com Deficiência, assim, podemos inferir que, a ausência poderá indicar alguma resposta. Logo, o trabalho de Zarzicki (2020), discutiu que houve uma tardia oferta de Libras na grade curricular e pouca importância para Educação Especial.

Diante disso, a partir da discussão realizada na seção III, deste trabalho, em que, quando a emergência da formação de cidadão úteis à pátria, o deficiente não era considerado tão útil a ponto dos critérios para o ingresso aos cursos profissionalizantes o impediam da matrícula; e no período em que prezava pela reprodução do capital físico, se começava a pautar a utilidade dos deficientes com o processo de integração a fim de torná-los consumidores; e no contexto atual na direção da emancipação, quais os rumos e participação desses sujeitos?

5.2 O QUE DIZEM OS PROJETOS PEDAGÓGICOS DOS CURSOS DE LICENCIATURAS DO IFMA?

Considerando as categorias discutidas, no tópico anterior, com base nas dissertações e teses levantadas no banco Capes, além da fundamentação teórica e metodológica deste trabalho, e compreendendo a realidade em sua totalidade, mediações, disputas de hegemonia, reprodução e contradição com fundamentação no Materialismo Histórico e dialético, analisamos nesse tópico a particularidade dos cursos de licenciaturas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão, a fim de buscar elementos que possibilitem responder a seguinte questão-problema: que bases epistemológicas de escolarização de Pessoas com Deficiência fundamentam os currículos dos cursos de licenciaturas do IFMA?

Para tal finalidade, demarcamos os projetos dos cursos, entendendo estes como síntese do processo de constituição recente e instrumento de formação na Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, a partir das definições da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Como parte dessa totalidade, a realidade do IFMA não fica distante dos impactos do processo de expansão e suas contradições, conforme as discussões analisadas na categoria Expansão: Mediações e Contradições, quando ressalta a pressa em atender a demanda; a oferta dos cursos, pautada nas condições materiais; a reformulação dos cursos, apenas para atender a legislação.

Feitas as considerações e as conexões iniciais, dos 36 cursos de licenciaturas ofertados pelo IFMA, conforme Quadro 11, selecionamos 8 (oito) para fins de análise e

discussão dos Projetos Pedagógicos dos Cursos, sendo 2 (dois) de Licenciatura em Ciências Biológicas/Biologia, 2 (dois) de Licenciatura em Física, 2 (dois) de Licenciatura em Matemática e 2 (dois) de Licenciatura em Química. Os critérios estabelecidos para referida escolha são os seguintes:

- 1) *Campi* criado a partir da expansão;
- 2) PPC reformulado de acordo com a Resolução 02/2015; 3) ter iniciado suas atividades até o ano de 2019.

Para garantir o anonimato dos cursos, adotamos como forma de identificação as siglas a seguir: LB-01 e LB-02 para os cursos de licenciatura em Ciências Biológica/Biologia; LF-01 e LF-02 para os cursos de licenciatura em Física; LM-01 e LM-02 para os cursos de licenciatura em Matemática; e LQ-01 e LQ-02 para os cursos de licenciatura em Química.

Preliminarmente, justificamos o critério 2, estabelecido pelo fato que se constitui como uma perspectiva de formação em desalinho à hegemonia do capital e se nesse curto espaço de vigência o que pode ser plantado nesse terreno “fertil” dos Institutos, haja vista a retomada da lógica das competências, por meio da BNC-formação.

Inicialmente, retomamos a ausência das Licenciaturas nas características e finalidades, previstas na lei de criação dos institutos e o trabalho de Oliveira (2019) identificou que os documentos da instituição pesquisada não reportavam a política de formação de professores. Nesse sentido, temos como “missão institucional do IFMA é promover educação profissional, científica e tecnológica comprometida com a formação cidadã para o desenvolvimento sustentável” (IFMA, 2019), por sua vez, vem reforçar a mediações e conexões com a totalidade da Rede Federal nesse aspecto.

Desse modo, sem querer fazer juízo de valor, no entanto, cabe discutir que faz 15 anos da Instituição da Rede Federal e, por conseguinte, dos Instituto Federais, e até o momento as licenciaturas não foram incorporadas nos espaços que definem as características, finalidades e missão.

Na mesma linha de argumentação das produções analisadas anteriormente, a exemplo da separação entre os conhecimentos pedagógicos e específicos nas licenciaturas, observamos que tem ocorrido em relação às concepções e *práxis* pedagógicas e a concepções de gestão institucional. De um lado, uma base humanizadora e integrada do ser e do conhecimento; do outro uma perspectiva gerencial e instrumental.

Conscientes dessa disputa, contradição ou até mesmo acomodação a fim de mascarar a realidade, buscamos identificar as demarcações sobre o paradigma de escolarização de pessoas no currículo das licenciaturas, partindo dos objetivos específicos, do perfil profissional e perfil do egresso, considerando que, o ser humano que o IFMA pretende “formar é aquele capaz de fazer análise crítica da realidade, um ser humano transformador do coletivo, capaz de modificar a relação com sua realidade a partir da sua problematização e do rompimento de suas estruturas [...] (IFMA, 2019). Assim, no Quadro 16 descrevemos as demarcações que sobre escolarização de Pessoas com Deficiências e/ou aproximações que possa indicam uma perspectiva de formação dos formadores, que contemplem a abordagem dessa questão.

Quadro 16 – Formador que pretende formar – demarcação sobre inclusão

<i>CURSO</i>	OBJETIVOS/PERFIL PROFISSIONAL/ PERFIL DO EGRESSO
<i>LB-01</i>	Perfil Profissional: saber lidar com as diferenças e dificuldades individuais dos alunos;
<i>LB -02</i>	Objetivo específico: fortalecer a Educação Inclusiva através do respeito às diferenças, reconhecendo e valorizando a diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, estéticas, entre outras;
<i>LF - 01</i>	Objetivo específico: promover a inclusão social dos alunos com deficiência com equidade, visando propiciar a formação do sujeito discente que apresenta dificuldades, oportunizando o acesso, a permanência e o sucesso no curso, proporcionando condições objetivas e materiais para que ele desenvolva suas capacidades, através da acessibilidade, contribuindo com a eliminação de todos os tipos de barreiras (arquitetônicas, transporte, comunicação e informação, atitudinais e tecnológicas) e utilizando tecnologias assistivas e ajuda técnica; Perfil profissional: saber lidar com as diferenças e dificuldades individuais dos alunos;
<i>LF - 02</i>	Perfil profissional: demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, de faixas geracionais, de classes sociais, religiosas, de necessidades especiais, de diversidade sexual, entre outras (Res. 02/2015);
<i>LM-01</i>	Funções do profissional: saber lidar com as diferenças e dificuldades individuais dos alunos; Perfil profissional: demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, de faixas geracionais, de classes sociais, religiosas, de necessidades especiais, de diversidade sexual, entre outras (Res. 02/2015);
<i>LM-02</i>	Funções do profissional: saber lidar com as diferenças e dificuldades individuais dos alunos;
<i>LQ-01</i>	Objetivo específico: formar Profissionais pautados no respeito à diversidade e equidade social com visão crítica e consciente do papel social da ciência; Funções do profissional: Saber lidar com as diferenças e dificuldades individuais dos alunos; - demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, de faixas geracionais, de classes sociais, religiosas, de necessidades especiais, de diversidade sexual, entre outras (Res. 02/2015); Perfil do profissional: atuar em diferentes modalidades, como ensino à distância, educação especial (ensino de Química para portadores de necessidades especiais), centros e museus de ciências e divulgação científica (Res. Normativa Conselho Federal de Química - (CFQ) 36/1974;

LQ-02	Perfil profissional: à consolidação da Educação Inclusiva através do respeito às diferenças, reconhecendo e valorizando a diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, entre outras (Res. 02/2015).
-------	---

Fonte: Elaboração do autor com base nos PPC's das Licenciaturas do IFMA (2023).

De antemão, ressaltamos que, no período de elaboração dos PPC's e conseqüentemente da reformulação dos cursos, mesmo com os encaminhamentos da então Pró-Reitoria de Ensino (PROEN), havia uma colaboração solidária, não sistemática entre os *campi* no processo de compartilhamento dos projetos de cursos, o que justifica a semelhança do conteúdo no PPC's entre vários cursos e *Campi*. Ou seja, de um Projeto de Curso mais antigo se utiliza a base referencial para os novos e numa cadeia, as informações passavam para frente, em alguns momentos não se sabiam de onde surgiu determinado fundamento ou regulamentação.

Cabe ressaltar que, no período posterior ao foco desta análise, a organização dos projetos de cursos seguiam uma orientação sistemática a partir das orientações da Pró-Reitoria de Ensino e Assuntos Estudantis (PRENAE), nova nomenclatura dada a antiga PROEN, por meio do ciclo de diálogo e fórum virtual, iniciado em 2022, para fins da construção do Projeto Pedagógico de Referência para os Cursos de Licenciaturas do IFMA, conforme Nota técnica nº 1/2022 – DEGRAD-PRENAE/DEDPRENAE/PRENAE/REITORIA/IFMA.

Em relação a colaboração solidária, não sistemática, do processo de elaboração dos projetos de cursos, inicialmente, pode ser observada no proposição **saber lidar com as diferenças e dificuldades individuais**, presentes no projetos, em alguns momentos enquanto função profissional; já em outro como perfil profissional. A afirmativa remete a duas situações importantes que devem ser consideradas no campo educacional, que consiste em reconhecer que não existe homogeneidade, por mais que a formação mercadológica enfatize essa questão, e que as particularidade de sujeito precisam ser percebidas. No entanto, Klein e Silva (2012), ao discutirem sobre as armadilhas da inclusão, apontam que a ideia de diferença deslocada da compreensão da realidade pode ocultar as desigualdades.

De forma geral, observamos nos projetos de cursos, enunciados com base na Resolução 02/2015, em algumas situações apenas com a repetição do artigo, inciso ou alínea do documento, com e sem descrição da fonte, apenas citando genericamente que o PPC se fundamenta em tal documento. Dessa maneira, tal qual Ribeiro (2021), que identificou aspectos pertinentes à educação profissional nos

resultados da sua pesquisa sobre as licenciaturas, inferimos que, quanto ao formador que o IFMA pretende formar, existem elementos que indicam a perspectiva da inclusão, no que concerne a escolarização de Pessoas com Deficiência, como paradigma em construção e que precisa ser melhor compreendido a fim de ser consolidado.

A compreensão sobre o paradigma da inclusão se faz necessário, em vista não incorrer em suas armadilhas (Klein; Silva, 2012), e no contexto particular do IFMA, temos o termo inclusão social, pautado enquanto um dos valores previsto no pensamento estratégico (IFMA, 2016) que, por sua vez, incorpora uma tendência gerencialista. Dessa forma, questionamos que no contexto das políticas neoliberais, a inclusão social pode ser utilizada como processo de internalização da inclusão (Freitas, L., 2020) e, conseqüentemente, garantir o prolongamento do tempo de escolaridade com uma qualificação reduzida a fim de cumprir mediações importantes para o capital (Frigotto, 2010b).

Nesse sentido, o alerta sobre as armadilhas da inclusão deve servir como referência para questionar e desmascarar interesses sobre a oferta de licenciaturas, enxutas em vista da formação de professores apenas na perspectiva instrumental, e que, por conseguinte formará o cidadão mínimo. Assim, o ser de possibilidades, almejado às pessoas, conforme discutido na seção 2, ficaria reduzido ao limite do ser tutelado, útil e/ou adaptável a determinado perfil de empregabilidade.

A partir desta primeira categoria, é possível identificar aspectos que apontam a inclusão enquanto paradigma que fundamenta a perspectiva de formação da formação, ainda que em processo de disputa, compreensão e consolidação. Para fins de buscar mais elementos sobre esta temática, no Quadro 17 a seguir, destacamos elementos que pautam a abordagem da inclusão e Pessoas com Deficiência na organização curricular nos projetos dos cursos de Licenciaturas do IFMA.

Quadro 17 – A Inclusão de Pessoas com Deficiência no Currículo das Licenciaturas do IFMA

<i>CURSO</i>	<i>DEMARCAÇÕES NA ORGANIZAÇÃO CURRÍCULAR</i>
<i>LB-01</i>	Concepção e princípios pedagógicos: consciência em torno da Inclusão social; portadores de necessidades educativas especiais; Estágio Supervisionado II - discussão das políticas inclusivas (compõe a ementa)
<i>LB-02</i>	Estrutura pedagógica - Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais – NAPNE; Estrutura curricular: consciência em torno da inclusão social; pessoas com necessidades educacionais especiais;

LF - 01	Concepção e princípios pedagógicos: consciência em torno da Inclusão social; portadores de necessidades educativas especiais; Infraestrutura institucional: Acessibilidade – rampa, elevador, piso tátil; Programas institucionais de assistência estudantil - Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas; Estágio supervisionado II - discussão das políticas inclusivas (compõe a ementa);
LF - 02	Concepção e princípios pedagógicos: Consciência em torno da Inclusão social; portadores de necessidades educativas especiais; Estágio Supervisionado II – estudo e discussão das políticas inclusivas (compõe a ementa);
LM-01	Concepção e princípios pedagógicos: consciência em torno da Inclusão social; necessidades educativas especiais; Estágio supervisionado - No caso de estudantes com deficiência, a jornada de atividades será definida pelo colegiado do curso levando em consideração as condições do estagiário, em função da natureza das atividades a serem desenvolvidas no estágio; Acessibilidade às pessoas com necessidades específicas: Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNES);
LM-02	Concepção e princípios pedagógicos: consciência em torno da Inclusão social; portadores de necessidades educativas especiais;
LQ-01	Concepção e princípios pedagógicos: demonstrar consciência da diversidade – Necessidades especiais (res. 02/2015) Estágio Supervisionado II - estudo e discussão das políticas inclusivas (compõe a ementa) Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas – NAPNES; Políticas de apoio ao discente: resolução Nº 114/ 2017 - VI – a promoção da inclusão social pela educação; Objetivos I – promover o acesso, a permanência [...] na perspectiva da inclusão social; III – proporcionar ao estudante com necessidades educacionais específicas, na esfera da assistência ao educando, as condições básicas para o seu desenvolvimento acadêmico Programas: Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas; Acessibilidade: rampa, piso tátil, identificação em braile, apoio educacional especializado (AEE/NAPNE);
LQ-02	1) Inclusão e diversidade nos cursos de licenciatura; 2) Núcleo de atendimento as pessoas com necessidades específicas (NAPNE); 3) Política de assistência ao educando: programa de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas; 4) Estágio supervisionado II - estudo e discussão das políticas inclusivas (compõe a ementa) Infraestrutura: Acessibilidade – rampa, piso tátil, identificação em braile.

Fonte: Elaboração do autor com base nos PPC's das Licenciaturas do IFMA (2023).

As demarcações puderam ser identificadas nos seguintes itens dos projetos pedagógicos dos cursos: 1) Concepção e princípios pedagógicos; 2) Estágio supervisionado II; 3) Estrutura pedagógica; 4) Estrutura curricular; 5) Infraestrutura institucional; 6) Programas institucionais de assistência estudantil; 7) Acessibilidade às pessoas com necessidades específicas; 8) Inclusão e diversidade nos cursos de licenciatura.

As presentes demarcações, destacadas em negrito no Quadro 17, representam a existência de um tópico específico que trata sobre a temática, contemplado apenas nos cursos LM-01 no tópico Acessibilidade às pessoas com necessidades específicas LQ-01 com o tópico Acessibilidade e LQ-02 por meio dos tópicos Inclusão e diversidade nos cursos de licenciatura e Núcleo de Atendimento as Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE).

A política de assistência estudantil, prevista pela Resolução nº 114/ 2017 descreve as ações sobre a garantia do acesso e permanência no âmbito Instituição, a partir da definição de bolsas e auxílio, entre estes, transporte, alimentação, material didáticos e equipamentos entre outros.

Nesse caso, a demarcação, específica para o público da Educação Especial tanto na Resolução, quanto nos projetos de cursos, são importantes como forma de explicita a perspectiva de educação inclusiva.

Quanto aos núcleos de atendimento às Pessoas com Deficiência, apesar de não haver um detalhamento e articulação explícita, apenas indicações pontuais, nos projetos de cursos, estes são constituídos como importantes aliados na configuração do processo de inclusão de Pessoas com Deficiência no IFMA, ao passo que as demandas geradas por esse núcleo, tem gerado implicações positivas no próprio redimensionamento da política institucional.

Na Figura 5 a seguir, com base no Relatório de Gestão Integrado do IFMA, descrevemos as principais ações dos NAPNE´s no período de 2017 a 2019, a saber:

Figura 5 – Ações sistêmicas do NAPNE

	2017	2018	2019
Reuniões	45	50	50
Seminários/ Mesas/ Encontros	22	25	25
Capacitações/ Estudos/pesquisa	14	11	11
Monitorias	1		
Atendimentos	21	27	27
Projetos	9	7	7
Semanas	11	13	13
Extensão/visitas e Congressos	16	12	12
TOTAL	139	145	145

Fonte: Relatório Integrado de Gestão (IFMA, 2019c).

Nesse relatório se apresentava o total de 17 núcleos nos distribuídos nos 26 *campi* em 2019, atualmente constam 29 núcleos correspondentes ao total de *campi*, conforme Relatório Integrado de Gestão de 2022. Assim, a presença efetiva desses núcleos em todos os *campi* do IFMA, reflete os passos importante na perspectiva da inclusão, haja vista as competências que lhe confere, conforme artigo 4º da Resolução 15, 27 de fevereiro de 2015,

I – Propor em conjunto com a PROEN/CAPNES, a formação continuada para a comunidade escolar, com vistas à efetivação da Educação Inclusiva; II – Estimular a comunidade interna na perspectiva do processo de Educação Inclusiva de modo a proporcionar ao aluno, em seu percurso formativo, a aquisição de conhecimentos técnicos, científico, humanísticos que o leve a atuar na sociedade de forma consciente e comprometida; III – Promover ações que envolvam a sensibilização e formação de servidores para as práticas inclusivas em âmbito institucional; IV – Articular parcerias com instituições públicas e privadas, associações, cooperativas, ONGs, e órgãos representativos das Pessoas com Deficiência na perspectiva da Educação Inclusivas; V – Promover a articulação do Campus com a família do aluno com necessidade educacional específica; VI – Fomentar no *Campus* ações de incentivo e de apoio aos alunos para o desenvolvimento de tecnologias, instrumentos, recursos didáticos e soluções arquitetônicas que promovam a acessibilidade, mobilidade e a inclusão de pessoas; VII – Desenvolver estudo e pesquisa voltadas para a educação inclusiva; e VIII – Opinar sobre questões que lhe forem encaminhadas, e que envolvam as pessoas com necessidades educacionais específicas (IFMA, 2015).

A dinâmica do processo de inclusão no âmbito institucional do IFMA, apesar da tímida explicitação nos documentos e projetos de cursos, com a nova demanda de formação e atuação de núcleos específicos a exemplo dos NAPNE's, Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI) e outros grupos correlatos, as demandas geradas, nos aspectos de formação, atendimento, têm tensionado em favor de uma definição da política de inclusão e diversidade no IFMA. Dessa forma, destacamos a criação do departamento de direitos humanos e inclusão social no âmbito da Preena, além da aprovação da Resolução nº 35, de 18 de junho de 2019, que dispõe sobre a institucionalização da Políticas de ações afirmativas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão.

Nesse contexto de organização e definição da política de inclusão no IFMA, podemos inferir que a ausência mais detalhada desta no Projetos dos Cursos de licenciaturas, além do processo de constituição de espaço de formação, se assemelha a realidade discutida nas dissertações e teses. No entanto, observamos que o atendimento à Resolução 02/2015 teve contribuição que gerou uma nova e emergente demanda, também tensionando a instituição e dinâmica dos cursos na linha da formação emancipatória.

Por fim, descrevemos a oferta das disciplinas que enfatizam diretamente conteúdos relacionados a escolarização de Pessoas com Deficiência no currículo das licenciaturas do IFMA, entre estas, a disciplina de Libras, Educação Especial, Política

de Educação Inclusiva, Educação Inclusiva. Cabe ressaltar que a disciplina de Libras está presente em todos os cursos, e essa representa uma temática particular dentro da problemática geral deste estudo, não faremos a discussão dela nesse momento, apenas descrevemos sua organização no Apêndice B deste trabalho, assim, apresentamos no Quadro 18 a definição das demais disciplinas e suas respectivas ementas.

Quadro 18 – Disciplinas e ementas dos PPC's do Cursos de Licenciaturas do IFMA

<i>CURSO</i>	<i>DISCIPLINA/EMENTA</i>
<i>LB-01</i>	Política Educacional Inclusiva I (45 horas): Concepções de deficiência ao longo da história da humanidade. Fundamentação histórica e filosófica da Educação Especial. Educação especial no Brasil. Da Educação Especial à Educação Inclusiva: modelos de atendimento, paradigmas: educação especializada / integração / inclusão. A Educação Inclusiva na perspectiva da diversidade. Política Educacional Inclusiva II (90 horas): Relação família, sociedade e necessidades especiais. Deficiência: concepções e características específicas de cada categoria. Altas Habilidades/superdotação. Marcos Legais; Documentos Orientadores no âmbito Internacional. Legislação Brasileira. Documentos Norteadores da prática educacional. Políticas Públicas para Educação Inclusiva. Adaptações curriculares – Complementação e Suplementação Curricular. Perfil pedagógico do professor e características da comunidade escolar. Avaliação do aluno com necessidades específicas de aprendizagem.
<i>LB-02</i>	Educação Especial (45 horas): Educação Especial no Brasil: conceito e história. Deficiência: concepções e características específicas de cada categoria. O portador de necessidades especiais na família e na sociedade. As metas da Política Nacional para a educação especial. O processo de inclusão dos alunos portadores de necessidades especiais no ensino regular. Paradigma da Educação Inclusiva. Marcos conceituais, políticos e normativos da educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Diversidade, diferença, cultura e bilinguismo: implicações no cotidiano escolar. Práticas pedagógicas inclusivas: as adequações curriculares, metodológicas e organizacionais do sistema escolar. A formação de professores no contexto da educação inclusiva.
<i>LF-01</i>	Política educacional e organização da EBTT (Educação Básica, Técnica e Tecnológica); Educação Especial (compõe a ementa); Educação, Inclusão e Diversidade (60 horas): Fundamentos filosóficos, históricos e sociais da Educação Especial. Legislação. Caracterização dos tipos de deficiências. Ação educativa e inclusão. Acessibilidade.
<i>LF-02</i>	Educação Inclusiva (45 horas): Fundamentos filosóficos, históricos e sociais da Educação Especial. Legislação. Caracterização dos tipos de deficiências. Ação educativa e inclusão. Acessibilidade.
<i>LM-01</i>	Educação Inclusiva I (60 horas): Panorama geral do atendimento ao aluno com necessidades educativas especiais. Trajetória da Educação Especial à Educação Inclusiva. Valorização das diversidades culturais e linguísticas na promoção da Educação Inclusiva. Políticas públicas para Educação Inclusiva – Legislação Brasileira: o contexto atual. Acessibilidade à escola e ao currículo. Adaptações curriculares. Tecnologia Assistiva. Fundamentos teóricos em gênero e sexualidades.
<i>LM-02</i>	Políticas Educacionais Inclusiva I (90 horas): Concepção atual de deficiência; 2. O deficiente no âmbito educacional; 3. Legislação para Educação Inclusiva; 4. Novos paradigmas para a Educação Inclusiva. Obs.: no PPC no tópico ementa consta a descrição dos objetivos. Já a ementa consta no tópico conteúdo programático

LQ-01	Educação Especial (45 horas): Pessoas com Deficiência e Inclusão Social: Contextualização Histórica, Conceitos e Fundamentos legais. Políticas Educacionais de Educação Especial perspectiva da Educação Inclusiva: Princípios e Diretrizes. Gestão e Operacionalização pelos Sistemas de Ensinos. Organização e Práticas Pedagógicas: Ensino Regular; Apoio Educacional Especializado, Acessibilidade e Tecnologias Assistivas.
LQ-02	Educação inclusiva (60 horas): O contexto histórico da deficiência. Classificação e características das necessidades educacionais especiais. Ação educativa no processo de inclusão de alunos com deficiência: questões éticas, políticas e sociais. Política nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Adequações curriculares Sugestões para as aulas de Ciências/Química em classes que atendem alunos com necessidades educacionais especiais

Fonte: Elaboração do autor com base nos PPC's das Licenciaturas do IFMA (2023).

Entre a oferta de disciplinas com a abordagem da temática da escolarização de Pessoas com Deficiência, conforme o Quadro 18, apenas os cursos LB-01 e LQ-01, utilizam a nomenclatura Educação Especial; os Curso LB-01 e LM-02, utilizam a nomenclatura Políticas educacionais inclusivas; os cursos LF-02, LM-01 e LQ-02, utilizam a nomenclatura Educação Inclusiva; já o curso LF-01, utiliza a nomenclatura Educação, Inclusão e Diversidade, além de abordar tal temática na ementa da disciplina Políticas educacionais e Organização da Educação Básica. Dessa maneira, percebemos uma tendência da abordagem da temática da Educação Especial na perspectiva da inclusão, porém, é necessário fazer a distinção entre as nomenclaturas, haja visto que a Educação Inclusiva enquanto paradigma e abordagem, não se restringe ao público da Educação Especial.

Analisando os conteúdos descritos nas ementas dos referidos cursos, de fato, essas se referem ao tema da Educação Especial, contemplando conhecimentos relacionados aos aspectos histórico, legislação, políticas educacionais, classificação e abordagens pedagógicas. Dessa forma, cabe reafirmar que,

Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a constituir a proposta pedagógica da escola, definindo como seu público-alvo os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nestes casos e outros, que implicam em transtornos funcionais específicos, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos (Brasil, 2008a, p. 15).

Vale ressaltar que a presente pesquisa teve como foco as licenciaturas de forma geral que, por sua vez, precisam contemplar no seu currículo conteúdos relacionados à problemática em questão, no entanto, o nível de aprofundamento é diferente, considerando às licenciaturas específicas em Educação Especial. Contudo,

não queremos justificar a negligência na forma de abordagem desses conhecimentos, e sim discutir e problematizar os seus limites, procurando explicitar sua base epistemológica, em vista da consolidação da perspectiva inclusiva.

Nesse sentido, a partir da fundamentação teórica deste trabalho, observamos o processo de constituição da Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia que, em seu processo histórico e no processo de mediação da formação profissional, cumpriu papel para legitimação das relações de classe, no sentido de preparar o trabalho de acordo com os interesses da hegemonia vigente. No entanto, a escolarização de Pessoas com Deficiência, consideramos que sempre esteve um passo atrás em relação aos demais públicos do ensino, em que pese, serviu como mecanismo de tutela do estado, de segregação, integração e no período mais recente de inclusão.

Portanto, nesse cenário institucional, sua nova configuração cria situações propícias para a formação humana integral, no entanto, as disputas pela formação do cidadão mínimo se fazem presentes e evidentes em práticas pedagógicas e nos documentos oficiais que, por negligência e/ou interesses mascarados, não explicitam a perspectiva de formação de humana, de professores e inclusão, deixando de lado, as disputas que movimentarem a dinâmica e a consideram legítima, mas como já dizia o ditado popular: 'acendendo uma vela para Deus e outra para o diabo'.

Diante disso, verificamos que as bases epistemológicas dos currículos das Licenciaturas e, conseqüentemente, da escolarização das Pessoas com Deficiência, se ancoram na perspectiva da inclusão, no entanto, ainda em disputa e consolidação. Dessa forma, inferimos que a travessia para a formação unitária e construção de uma sociedade melhor, se -se na 'corda bamba', tendo em vista as tensões entre a formação emancipatória e mercadológica interna nos institutos Federais, nas diretrizes para formação de professores e na perspectiva da inclusão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“[...] é tempo de avançar de mão dada com quem vai no mesmo rumo.”

(*Thiago de Mello*)

A presente Tese se construiu e se constituiu, buscando analisar, discutir, avaliar e problematizar elementos do fenômeno estudado a fim de responder a seguinte questão-problema: que bases epistemológicas de escolarização de Pessoas com Deficiência fundamentam os currículos dos cursos de licenciaturas do IFMA?

O movimento do real em sua dinâmica impulsionada e tensionada pelas contradições do processo histórico, nos conduziu a chegar ao ponto de onde partimos, ou seja, o currículo das licenciaturas, agora como síntese das múltiplas determinações (Marx, 2008). Por sua vez, a discussão que instigou a problemática deste trabalho, partiu do estudo do Currículo das Licenciaturas do IFMA *Campus* Açailândia, a fim de atender uma demanda institucional em detrimento da reformulação do projeto pedagógico do curso (Licenciatura em Química) e elaboração de dois novos (Licenciaturas em Matemática e Ciências Biológicas), adequando-os às diretrizes curriculares para formação de professores, Resolução 02/2015 (Brasil, 2015a).

A concepção de formação, prevista por essas diretrizes, enfatiza a abordagem de conteúdos que contempla a inclusão, a diversidade e a educação em direitos humanos. Dessa forma, a Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva, como paradigma emergente, previsto pelo documento (Brasil, 2008a), estava em sintonia com as exigências formativas descritas pela Resolução 02/2015, afirmando a urgência deste tema no currículo de formação dos formadores.

A formação crítica dos profissionais da educação, considerando o trabalho como princípio educativo e formativo, possibilitará a compreensão em que a inclusão no contexto das políticas e ideologia neoliberais, tem suas armadilhas (Klein; Silva, 2012), e pode servir para mascarar a realidade, ocultando a desigualdades sociais, além de legitimar a exclusão, internamente no espaço escolar (Freitas, L., 2002). Nesse sentido, a oferta das licenciaturas nos Institutos Federais, poderá se constituir como espaço propício para a formação de professores críticos e na perspectiva emancipatória, considerando o ser humano em sua totalidade histórico social e em

suas particularidades, assim, contribuindo com a concepção em que as Pessoas com Deficiência (público-alvo da educação especial) se constituam como ser de possibilidades.

A afirmativa de que os Institutos Federais poderão se constituir como terreno “fértil” para a oferta de um modelo próprio, se justifica pelo fato de que em seu processo histórico, tem superado perspectiva de formação estrita em favor da formação humana integral. A perspectiva da educação inclusiva e a formação integrada se operam nas contradições do capitalismo, e o fato de ter clareza dessa dinâmica, é um aspecto indispensável para tensionar uma ação transformadora.

A análise da realidade concreta, considerando que esta é a síntese das determinações históricas, ideológicas, culturais, sociais, políticas e econômicas, nos possibilitou, observar que, o não distanciamento da experiência primeira pode ser um obstáculo epistemológico (Bachelard, 1996), indicando a importância da atividade epistemológica, como instrumento para compreensão dos limites do conhecimento e da pesquisa (Japiassu, 1997). Por isso, Freire (1997) enfatiza a necessidade de exercitarmos a curiosidade epistemológica, superando a visão apenas com base na realidade empírica, assim, conforme Sánchez Gamboa (1995), é preciso relacionar teoria e prática aos contextos interpretativos mais amplos.

Em vista disso, a fim de responder à questão-problema desta tese, buscamos, inicialmente, nas produções (dissertações e teses) sobre as licenciaturas no Institutos Federais, informações que contribuíssem com a justificativa e relevância dessa problemática, identificando ausências como a abordagem da Educação Inclusiva e Educação Especial, da epistemológica e com foco no IFMA. A partir de então, definimos as categorias Expansão: Mediação e contradições; Identidade em (des) construção; Trabalho docente; e Currículo como elementos para a análise das produções e dos documentos do IFMA.

As categorias com base nas produções foram elaboradas *a posteriori*, depois do contato e análise do material, considerando as unidades de contexto e fazendo inferência com base na fundamentação teórica desta pesquisa, conforme a técnica de análise de conteúdos: Gomes (2009), Franco (2012), Triviños (2013). Como categorias de análise, que perpassou a elaboração deste trabalho, com base no materialismo histórico-dialético, utilizamos a seguinte: Hegemonia, Totalidade, Reprodução, contradição e mediação, a partir de Cury (1986), assim, de acordo com Ianni (2011, p. 397), “A construção da categoria é, a meu ver, um desfecho, é a síntese

da proposta de Marx, isto é, como se explica cientificamente um acontecimento, como se constrói a explicação”.

Na seção 1, apresentamos a temática proposta e o processo de discussão que culminou com a delimitação da pesquisa, definição da questão-problema e demais questões norteadoras, e conseqüentemente a definição dos objetivos, a saber: **Objetivo geral:** Analisar as bases epistemológicas da escolarização de Pessoas com Deficiência que fundamentam os currículos dos cursos de licenciaturas do IFMA, por sua vez, seguem os **Objetivos específicos:** 1) Discutir sobre os elementos históricos e ontológicos da escolarização de Pessoas com Deficiências que fundamentam os currículos dos cursos de licenciaturas do IFMA 2) Avaliar os instrumentos de abordagem sobre escolarização de Pessoas com Deficiência nos currículos dos cursos de licenciaturas IFMA 3) Problematizar os fundamentos epistemológicos da abordagem sobre escolarização de Pessoas com Deficiência nos currículos dos cursos de licenciaturas IFMA.

Ainda na primeira seção, descrevemos os fundamentos teóricos metodológicos desta pesquisa, esboçando aspectos do Materialismo histórico e dialético, da abordagem qualitativa e da instrumentalização técnica, como a pesquisa bibliográfica e documental e a técnica de análise de conteúdo, enfatizando a epistemologia como perspectiva teórico analítica desta tese.

Na seção 2, definimos o núcleo teórico-conceitual com ênfase nas categorias Epistemologia, pessoa com deficiência, educação escolar. Assim, evidenciamos a perspectiva estudo pesquisa, tendo a epistemologia como pano de fundo da tese referenciado por meio dos trabalhos Bachelard (1996), Freire (1997), Sánchez Gamboa (2012). Sobre a educação escolar, discutimos sobre as disputas pelo conhecimento no contexto das políticas neoliberais, entre a formação para o mercado e a emancipação humana, a partir dos autores: Arroyo (2013), Apple (2011), Moura (2014), Frigotto (2011). Em relação a pessoa com deficiência enquanto ser de possibilidades, discutimos essa questão, considerando o aspecto do desenvolvimento humano na coletividade, totalidade social em suas particularidades, considerando a realidade e os fatores que interferem na constituição do deficiente enquanto ser de possibilidades.

Na seção 3, objetivando compreender elementos históricos e ontológicos, abordamos a relação do processo de escolarização de Pessoas com Deficiência e rede federal de educação profissional, científica e tecnológica, com base nas

categorias Higienismo, Reprodução e Emancipação. Assim, demarcamos o período da criação da rede federal em 1909, da ditadura militar, e da criação dos Institutos e política nacional de Educação Especial na perspectiva da inclusão como marco temporal das discussões.

Dessa forma, podemos analisar que a criação da rede federal de educação, ocorreu no contexto da primeira república em que se baseava ideias higienista que prezava pelo saneamento da sociedade e, nesse contexto, a profissionalização tinha como finalidade tirar as populações pobres do caminho da marginalidade e transformá-los em cidadãos úteis à Pátria e, nesse cenário, os deficientes não eram tão úteis assim, pelo fato dos critérios de acesso à Educação Profissional os impediam, haja visto a associação da deficiência às doenças.

A discussão da categoria reprodução ocorreu no período correspondente ao da ditadura militar brasileira, entre 1964 e 1985, em que se defendia a urgência pela ampliação da mão de obra por conta do mercado em ascensão. A legislação educacional se fundamenta na teoria do capital humana, cujo objetivo era constituir o capital físico reproduzível e, nesse contexto, o deficiente ainda era preparado para se integrar a sociedade, se tornando útil a partir adesão do consumo.

A categoria emancipação foi discutida a partir da perspectiva de inclusão e da integração enquanto concepção de educação na oferta do Ensino Médio nos institutos federais. Nesse sentido, discutimos a inclusão enquanto paradigma emergente se opera no contexto das políticas neoliberais da mesma forma que o Ensino Médio Integrado nos institutos. A consciência dessa realidade, possibilitará a explicitação das contradições inerentes a esse modelo de sociedade, em vista de uma ação transformadora.

Na seção 4, discutimos sobre a formação dos formadores, considerando que esses, enquanto trabalhadores da educação tem função importante no processo de reprodução ou transformação das relações sociais e de trabalho. Dessa forma, as disputas de hegemonia pela formação dos formadores, em que de um lado capitaneado pelo Anfope, se defende uma formação crítica e emancipatória; e do outro, os grupos empresariais, que representam o capital, defendem uma formação superficial em vista da formação do trabalhador mínimo.

Por fim, na seção 5, analisamos a epistemologia da escolarização de Pessoas com Deficiência no currículo das licenciaturas do IFMA, problematizando travessia para a formação humana emancipatória encontra-se “na corda bamba de sombrinha”.

Discutimos inicialmente sobre a criação dos Institutos Federais e a sua nova missão na oferta dos cursos de Licenciaturas, principalmente nas áreas de Ciências, Matemática e Educação Profissional. Enquanto questão problematizadora nos baseamos em Moura (2013): subsunção aos interesses do capital ou travessia para a formação humana integral?

Para isso, apresentamos um panorama sobre a organização do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão, sua ampliação a partir do processo de expansão da rede federal e da oferta dos cursos de licenciaturas. Destacamos, ainda, as contradições inerentes às concepções de formação humana integral, definida no Projeto Pedagógica Institucional e a visão gerencialista no processo de gestão, definida pelo Plano de Desenvolvimento Institucional e planejamento estratégico.

Quanto à produção do conhecimento sobre as licenciaturas nos Institutos Federais de Educação, com base no banco de Teses e Dissertações da Capes, realizamos as discussões por intermédio das categorias Expansão: Mediação e contradições; Identidade em (des) construção; Trabalho docente; Currículo como elementos para a análise das produções e dos documentos do IFMA. Nos resultados dos trabalhos, identificamos a oferta das licenciaturas, os aspectos positivos e as contradições do processo de expansão e sua na tarefa em formar professores.

Na categoria expansão: mediação e contradições, observamos que a expansão e a oferta das licenciaturas ocorreram, tendo em vista o cumprimento de papel estratégico para suprir a demanda de formação de profissionais nessas áreas, principalmente nas regiões interioranas. No entanto, a pressa em cumprir as imposições legais impactou negativamente na escolha dos cursos e qualidade de sua oferta, e na maioria dos *campi*, as atividades iniciaram com o prédio ainda em processo de construção.

Na categoria Identidade em (des) construção, discutimos sobre os dilemas em relação às novas características e finalidades institucionais, em que pese a negligência de uma área em detrimento da outra. Também observamos a ênfase na possibilidade de construção de um modelo próprio na oferta das licenciaturas, entendendo os institutos constituem como campo fértil para essa finalidade com identidade própria e novas práticas culturais; já por outro lado, questionamos a falta de compreensão da concepção de educação dos institutos e que não existe uma definição sobre a formação de professores nos documentos institucionais.

Na discussão sobre a categoria trabalho docente, observamos que a verticalização do ensino e da atuação docente, como fator diferencial na oferta dos cursos de licenciaturas que, no plano ideal, poderá se constituir enquanto processo dinâmico e criativo, a partir da ampliação do espaço para prosseguimento dos estudos e de práticas pedagógica docente. No entanto, o que se analisa é a precarização do trabalho docente com a intensificação e imersão em diversas atividades da Educação Básica ao Ensino Superior, o que requer mais tempo para formação e compreensão sobre as dinâmicas desse processo.

Na categoria currículo, foi verificado que o seu processo de formulação e reformulação ocorreu de forma apressada e de modo centralizado, tendo em vista atender as determinações. Identificamos ainda a fragmentação da organização curricular, o privilégio de disciplinas, e a falta de articulação entre o processo de formação e a Educação, e entre os conhecimentos pedagógicos e conhecimento específicos. Em relação desenvolvimento de pesquisas e da prática como componente curricular, observamos que se enfatiza as áreas específicas com influência da prática profissional dos docentes. Quanto à abordagem sobre inclusão, identificamos apenas em 1 (um) trabalho, que avalia a oferta tardia da disciplina de Libras e que é dado pouco importância a Educação Especial.

Em relação aos projetos dos cursos de licenciaturas do IFMA, para fins de análise, organizamos os dados nas seguintes categorias criadas *a posteriori*: o Formador que pretende formar - demarcação sobre inclusão; a Inclusão de Pessoas com Deficiência no Currículo das Licenciaturas do IFMA; as Disciplinas e as ementas dos PPC's dos Cursos de Licenciaturas do IFMA.

Para análise e discussão sobre o formador que o IFMA pretende formar, por meio dos cursos de licenciaturas, dialogamos em torno das concepções de formação humana descrito o Projeto Pedagógico Institucional e as demarcações sobre inclusão nos objetivos específicos, perfil profissional e perfil do egresso dos PPC's dos cursos de licenciaturas. Observamos que, mesmo fundamentado na Resolução, ainda é bem incipiente a ênfase a escolarização de Pessoas com Deficiência enquanto conhecimento inerente ao perfil de formador que o IFMA pretende formar, porém, a inclusão é descrita como paradigma nesse campo temático.

A análise do documento com base na categoria Inclusão de Pessoas com Deficiência no Currículo das Licenciaturas do IFMA, a partir das demarcações na organização curricular, identificou aspectos dessa abordagem nas concepções e

princípios pedagógicos, no enunciado da estrutura curricular, como parte da ementa de Estágio Supervisionado, nos tópicos correspondentes a infraestrutura, acessibilidade, Núcleo de Atendimento as Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE), política de assistência estudantil e Inclusão e diversidade nos cursos de licenciatura.

Na categoria Disciplinas e ementas dos PPC's do Cursos de Licenciaturas do IFMA, identificamos que as nomenclaturas 1) Educação Especial, 2) Políticas educacionais inclusivas, 3) Educação inclusiva; 4) Educação, Inclusão e Diversidade. Nessas disciplinas, percebemos uma tendência da abordagem da temática da Educação Especial na perspectiva da inclusão, porém, é necessário fazer a distinção entre as nomenclaturas, haja vista que a Educação Inclusiva enquanto paradigma e abordagem, não se restringe ao público da Educação Especial.

Em relação aos conteúdos descritos nas ementas dos cursos, de fato, se referem ao tema da Educação Especial, contemplando conhecimentos relacionados aos aspectos histórico, legislação, políticas educacionais, classificação e abordagens pedagógicas.

Diante disso, verificamos que as bases epistemológicas dos currículos das Licenciaturas e, conseqüentemente, da escolarização das Pessoas com Deficiência, se ancoram na perspectiva da inclusão, no entanto, ainda em disputa e consolidação.

Desse modo, inferimos que a travessia para a formação unitária e construção de uma sociedade melhor, se encontra na corda bamba, tendo em vista as tensões entre a formação emancipatória e mercadológica internamente nos institutos Federais, nas diretrizes para formação de professores e na perspectiva da inclusão.

REFERÊNCIAS

ABRIL CULTURAL. **João do Vale**. Nova história da música popular brasileira. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1977.

AGUIAR, Márcia Angela da Silva; DOURADO, Luiz Fernandes. A BNCC e a formação de professores: os atores e os atos de resistência. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 13, n. 25, p. 13-30, ago. 2019. DOI: 10.22420/rde.v13i25.989. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/989>. Acesso em: 24 jun. 2024.

ALBINO, Ângela Cristina Alves; SILVA, Andréia Ferreira da. BNCC e BNC da formação de professores: repensando a formação por competências. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 13, n. 25, p. 137–153, ago. 2019. DOI: 10.22420/rde.v13i25.966. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/966>. Acesso em: 17 mar. 2024.

ALUCINAÇÃO. Intérprete: Belchior. Compositor: Antônio Carlos Belchior. *In*: **Alucinação**. Polygram/Philips, 1976.

ALVES, Marcos Fernando Soares **O formador e a licenciatura em física nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**. 2021. 228 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência e a Matemática, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2021.

ALVES, Rubem. **O amor que acende a lua**. Campinas: Papyrus, 1999.

APPLE, Michael. **Ideologia e currículo**. Tradução de Vinicius Figueira. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

APPLE, Michael. Repensando ideologia e currículo. *In*: MOREIRA, Antônio Flávio; TADEU, Tomaz. (org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011b. p. 49-69.

APPLE, Michael. A política de conhecimento oficial. *In*: MOREIRA, Antônio Flávio; TADEU, Tomaz (org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011a. p. 71-106.

APPLE, Michael. Comparando projetos neoliberais e desigualdade em educação. *In*: GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira (org.). **Currículo e políticas públicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 127-148.

ARAÚJO, Denise Silva; BRZEZINSKI, Iria; SÁ, Helvécio Goulart Malta de. Políticas públicas para formação de professores: entre conquistas, retrocessos e resistências. **Revista de Educação Pública**, [S. l.], v. 29, p. 1-26, jan./dez.2020. DOI: 10.29286/rep.v29ijan/dez.9912. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/9912>. Acesso em: 19 fev. 2024.

ARAUJO, José Júlio César do Nascimento; MOURAO, Arminda Rachel Botelho. O trabalho precário nos Institutos Federais: uma análise dos processos de intensificação do trabalho verticalizado. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 47, e226325, dez. 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202147226325>. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/186946>. Acesso em: 14 fev. 2023.

ARAÚJO, Weslei silva de. **Das escolas técnicas federais aos institutos federais: a licenciatura em física no campus Goiânia do IFG**. 2016. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Corpos precarizados que interrogam nossa ética profissional. *In*: ARROYO, Miguel Gonzalez; SILVA, Maurício Roberto da (org.). **Corpo infância: exercícios tensos de ser criança; Por outras pedagogias dos corpos**. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 23-54.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

ASSIS, Maria Celina de. **Licenciaturas nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: sua implantação e desafios**. 2013. 87 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO (ANFOPE). **Documentos finais**, 1992. Disponível em <https://www.anfope.org.br/documentos-finais/>. Acesso em: 17 mar. 2024.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO (ANFOPE). **Documento final**, 2014. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/documentos-finais/>. Acesso em: 17 mar. 2024.

BACHELARD, Gaston. **A epistemologia**. Tradução de Fátima Lourenço Godinho e Mário Carmino Oliveira. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2006.

BACHELARD, Gaston. **A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento**. Tradução de Esteia dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BARATA-MOURA, Jose. **Totalidade e contradição**. Lisboa: Editora Avante, 2012.

BARBOSA, Lucas Diego Antunes. **Prática como Componente Curricular na Licenciatura em Matemática**. 2019. 156 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Programa de Pós-Graduação em Educação para a Educação Matemática, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARROCO, Sônia Mari Shima. Contexto e textos de Vygotsky sobre a defectologia: a defesa da humanização da pessoa com deficiência. *In*: BARROCO, Sonia Mari

Shima; LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro; SILVA, Tânia dos Santos Alvares da (org.). **Educação especial e teoria histórico-cultural**: em defesa da humanização do homem. Maringá: EDUEM, 2012. p. 40-65.

BAVARESCO, Delair. **Política de formação de professores nos institutos federais e a licenciatura em matemática do IFRS – Campus Bento Gonçalves**. 2014. 225 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2014.

BORBA, Siomara Moreira Vieira; ALMEIDA, Natália Regina de. Pesquisa em educação: investigação sobre a ação pedagógica. **ETD-Educação Temática Digital**, Campinas, v. 17, n. 1, p. 142-156, jan./abr. 2015. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/revistas/ged/etd/article/view/6871>. Acesso em: 29 abr. 2015.

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. Brasília, DF, Presidência da República [2008b]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 15 set. 2023.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 14 fev. 2023.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília, DF: Ministério dos Direitos Humanos: 2018.

BRASIL. **Decreto n. 7.566, de 23 de setembro de 1909**. Crêa nas capitães dos Estados da República Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Publicação Original [Coleção de Leis do Brasil de 31/12/1909 - vol. 002] (p. 445, col. 1). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf. Acesso em: 14 fev. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020**. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília, DF, Presidência da República [2020]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/d10502.htm. Acesso em: 15 set. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o § 2º do art.36 e os artigos 39 a 42 da lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, Presidência da República [1997]. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=106035. Acesso em: 15 set. 2023.

BRASIL. **Lei 7.044, de 18 de outubro de 1982**. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. Brasília, DF, Presidência da República [1982]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1980-1987/lei-7044-18-outubro-1982-357120-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 15 set. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015**. institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF, Presidência da República [2015b]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 15 set. 2023.

BRASIL. **Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF, Presidência da República [1971]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: 15 set. 2023.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF, Presidência da República [1990]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 15 set. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, Presidência da República [1996]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 21 jul. 2023.

BRASIL. **Política nacional de educação especial na perspectiva inclusiva**, Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008a.

BRASIL. **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. Brasília, DF, Presidência da República [2002]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: 15 set. 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 02, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF, Presidência da República [2015a]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 15 set. 2023.

BRASIL. **Resolução nº 35, de 18 de junho de 2019**. Altera a Resolução nº 2, de 13 de dezembro de 2017, que dispõe sobre a regulamentação dos aditamentos de renovação, transferência de curso ou de instituição de ensino, de suspensão temporária, de encerramento antecipado e de dilatação do período de utilização do Fundo de Financiamento Estudantil (Fies). Brasília, DF, Presidência da República

[2019]. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Resolucao-FNDE-035-2019-12-18.pdf>_ Acesso em: 15 set. 2023.

CARVALHO, Camila Borges Barreto de. **Os cursos de licenciatura no Instituto Federal Fluminense campus Campos Centro: um olhar sobre a educação profissional e tecnológica.** 2020. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) – Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense, Campos dos Goytacazes, Rio de Janeiro, 2020.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Quando a história da educação é a história da disciplina e higienização das pessoas. *In: FREITAS, Marcos César de (org.). História social da infância no Brasil.* 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 291-309.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais.** 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

CIAVATTA, Maria. Prefácio. *In: ORSO, Paulino José et al. Sociedade capitalista, educação e as lutas dos trabalhadores.* São Paulo: editora outras expressões, 2014. p. 7-12.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. *In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (org.). Ensino médio integrado: concepções e contradições.* 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 83-106.

CIAVATTA, Maria. **Trabalho como princípio educativo na sociedade contemporânea: o trabalho como princípio educativo,** 2005. Programa 5. Programa Salto para o futuro, TV Escola. Disponível em: www.tvebrasil.com.br/salto. Acesso em: 15 set. 2023.

COMPORTAMENTO GERAL. Intérprete: Gonzaguinha. Compositor: Gonzaguinha. *In: Meus momentos.* Emi: Brazil, 1994. disco 1 faixa 12, (2:59m).

COSTA, Maria da Conceição dos Santos; FARIAS, Maria Celeste Gomes de; SOUZA, Michele Borges de. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Formação de Professores no Brasil: retrocessos, precarização do trabalho e desintelectualização docente. **Movimento**-Revista de Educação, Rio de Janeiro, n. 10, p. 91-120, jun. 2019. DOI: <https://doi.org/10.22409/mov.v0i10.535>. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32665>_ Acesso em: 15 set. 2023.

COUTINHO, Kátia Soares; RODRIGUES, Graciela Fagundes; PASSERINO, Liliana Maria. O Trabalho de Colaboradores com Deficiência nas Empresas: coma Voz os Gestores de Recursos Humanos. **Rev. bras. educ. espec.**(online), [S. l.], v.23, n.2, p.261-278, jun. 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-65382317000200008>. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/318281437_O_Trabalho_de_Colaboradores_com_Deficiencia_nas_Empresas_com_a_Voz_os_Gestores_de_Recursos_Humanos_ Acesso em: 15 set. 2023.

CRUZ, Andreia Gomes da; ALMEIDA, Adriana de. A BNCC e BNC – Formação como indutora do apagamento da formação docente. **Olhar de Professor**, [S. l.], v. 25, p. 1-22, nov. 2022. DOI: <https://doi.org/10.5212/OlharProfr.v.25.20518.055>.

Disponível em:

<https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/20518>_Acesso em: 15 set. 2023.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Os fora de série na escola**. Campinas: Armazém do Ipê (Autores Associados), 2005.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. 2. ed. São Paulo: Cortez-Autores Associados, 1986.

DAINEZ, Débora; SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. A função social da escola em discussão, sob a perspectiva da educação inclusiva. **Educ. Pesquisa.**, São Paulo, v. 45, p. e187853, abr. 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1678-4634201945187853>.

Disponível em: <https://revistas.usp.br/ep/article/view/157593>_Acesso em: 15 set. 2023.

DECONTO, Diomar Caríssimo Selli; OSTERMANN, Fernanda. Treinar professores para aplicar a BNCC: as novas diretrizes e seu projeto mercadológico para a formação docente. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, [S. l.], v.38, n. 3, p. 1730–1761, dez. 2021. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-7941.2021.e84149>.

Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/fisica/article/view/84149>_Acesso em: 15 set. 2023.

DINIZ, Débora. **O que é deficiência?** São Paulo: Brasiliense, 2007. (Coleção Primeiros Passos).

DISCHINGER, Marta; ELY, Vera Helena Moro Bins; BORGES, Monna Michelle Faleiros da Cunha. **Manual de acessibilidade espacial para escolas**: o direito à escola acessível! Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Especial, 2009.

DORE, Rosemary; SOUZA, Herbert Glauco de. Gramsci nunca mencionou o conceito de contra-hegemonia. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 25, n. 3, p. 243–260, out. 2018. DOI: <https://doi.org/10.18764/2178-2229.v25n3p243-260>.

Disponível em:

<https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/9961>. Acesso em: 20 fev. 2024.

DOURADO, Luiz Fernandes. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 131, p. 299-324, abr./jun. 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015151909>. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/hBsH9krxptsF3Fzc8vSLDzr/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 fev. 2024.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os impactos nas políticas de regulação e avaliação da educação superior. *In*: AGUIAR, Márcia Ângela da S; DOURADO, Luiz Fernandes (org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. [Livro Eletrônico]. – Recife: ANPAE, 2018. p. 38-43.

DUARTE, Newton. A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: a dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar. **Educação & Sociedade**, [S.l.], n.71, p. 79-115, jul. 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-7330200000200004>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/GkhhgksVWNhmjD6DnxtxdwsM/?lang=pt>. Acesso em: 20 fev. 2024.

DUSSEL, Enrique D. **Filosofia da libertação**. São Paulo: Loyola/UNIMEP, 1977. (Coleção Reflexão Latino-Americano).

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida O. Professor: protagonista e obstáculo da reforma. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 3, p. 531-541, set./dez. 2007.

FIGUEIRA, Emílio. **As pessoas com deficiência na história do Brasil: uma trajetória de silêncios e gritos**. 4. ed. Rio de Janeiro: Wac Editoria, 2021.

FLACH, Ângela. **Formação de professores nos Institutos Federais: estudo sobre a implantação de um curso de licenciatura em um contexto de transição institucional**. 2014. 210 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2014.

FRANCO, Maria Laura Publisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho d'água, 1997.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de Professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 136-167, ago. 2002. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302002008000009>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/hH5LZRBbrDFKLX7RJvXKbrH/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 fev. 2024.

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

FREITAS, Luiz Carlos. A internalização da exclusão. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 299-325, out. 2002. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/BBTXBmMzZdKRNP9wQFgCPyN/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 fev. 2024.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Novos fetiches mercantis da pseudoteoria do capital humano do capitalismo tardio. *In*: ANDRADE, Juarez de; PAIVA, Lauriana G. (org.). **As políticas públicas para a educação no Brasil contemporâneo: limites e contradições**. Juiz de Fora: EdUFJF, 2011. p. 18-35. Disponível em: <https://oebiear.files.wordpress.com/2015/03/as-polc3adticas-pc3bablicas-para-a-educac3a7c3a3o-no-brasil-contemporc3a2neo-limites-e-contradic3a7c3b5es.pdf>. Acesso em: 2 jun. 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre a educação e estrutura econômica-social capitalista**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010b.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e trabalho: bases para debater a educação profissional emancipadora. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 19, n. 1, p. 71-87, jan./jun. 2001. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/8463/7770>. Acesso em: 20 fev. 2024.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o Ensino Médio. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (org.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 57-82.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da Dialética Materialista Histórica na pesquisa educacional. *In*: FAZENDA, Ivani (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010a. p. 75-100.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (org.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação: um estudo introdutório**. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GALEANO, Eduardo. **Utopia**, 2013. Disponível em: <http://leerporquesi-1007.blogspot.com.br/2012/12/galeano-eduardo-utopia.html>. Acesso em: 2 jun. 2024.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Educação especial na perspectiva inclusiva: determinantes econômicos e políticos. **Revista Comunicações**, Piracicaba, v. 23, n. 3, Edição Especial, p. 7-26, jan./mar. 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.15600/2238-121X/comunicacoes.v23nespp7-26>. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/comunic/v23n3ses/2238-121X-comunic-23-03-ses-00007.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2024.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 52, p. 101-119, jan./mar. 2013.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso; KUHNEN, Roseli Terezinha. Políticas públicas em educação especial em tempos de ditadura: uma análise sobre a concepção de deficiência no Brasil no período 1973-1985. **Revista Educação, Pesquisa e Inclusão**, Boa Vista, v. 1, n. 1, Edição Especial, p. 69-84, maio 2020. DOI: <https://doi.org/10.18227/2675-3294repi.v1i1.6257>. Disponível em: <https://revista.ufrb.br/repi/article/view/e20205>. Acesso em: 20 fev. 2024.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GOMES, Romeu. Análise e interpretação de dados em pesquisa qualitativa. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 78-108.

GONDRA, José Gonçalves. A emergência da Infância. *In*: PAIVA, Marlúcia Menezes de; VIVEIROS, Kilza Fernanda Moreira; MEDEIROS NETA, Olívia Moraes de (org.). **Infância, escolarização e higiene no Brasil**. Brasília: Liber Livro, 2011. p. 83-109.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do cárcere**. Maquiavel – Notas sobre o Estado e a Política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017. v. 3.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do cárcere**. Introdução ao estudo da filosofia. A filosofia de Benedetto Croce. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999. v. 1.

GUERRA, Miguel Fernando de Oliveira. **A licenciatura em matemática nos institutos federais do estado de Minas Gerais**. 2013. 275 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática, Universidade Bandeirante de São Paulo, São Paulo, 2013.

GUIRADO, Vanessa Zinderski. **Políticas públicas educacionais para as licenciaturas: um estudo a partir da formação de professores no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – campus São Paulo**. 2017. 235 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2017.

HUBLER, Lizete Câmara. **Políticas de formação docente nos institutos federais de Santa Catarina: os cursos de licenciaturas no contexto das recomendações dos organismos multilaterais (2008-2020)**. 2023. 166 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Oeste de Santa Catarina, Joaçaba, 2023.

HYPÓLITO, Álvaro Moreira. BNCC, Agenda Global e Formação Docente. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 13, n. 25, p. 187–201, ago. 2019. DOI: <https://doi.org/10.22420/rde.v13i25.995>. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/995>. Acesso em: 17 mar. 2024.

IANNI, Otávio. A construção de categorias. **Revista HISTEDBR (online)**, Campinas, v. 11, n. 41E, p. 397–416, abr. 2011. DOI: <https://doi.org/10.20396/rho.v11i41e.8639917>. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639917>. Acesso em: 17 mar. 2024.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO (IFMA). **Projeto Pedagógico Institucional**. São Luís: IFMA, 2019.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO (IFMA). **Plano de Desenvolvimento Institucional: 2014 – 2018**. São Luís: IFMA, 2014.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO. **Plano Estratégico: 2016-2020**. São Luís: IFMA, 2016.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO (IFMA). **Resolução nº 15, de 27 de fevereiro de 2015**. Dispõe sobre a regulamentação dos procedimentos para funcionamento do núcleo de atendimentos às pessoas com necessidades educacionais específicas – NAPNE do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão. Disponível em: https://timon.ifma.edu.br/wp-content/uploads/sites/22/2015/05/20.-Regulamentacao_do_Nucleo_de_Atendimento_as_Pessoas_com_Necessidades_Especificas-2.pdf. Acesso em: 14 fev. 2023.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO (IFMA). **Relatório de Gestão**. São Luís: IFMA, 2019c.

JANUZZI, Gilberta de Martinho. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios até o início do século XXI**. Campinas: Autores associados, 2017. (Coleção Educação Contemporânea).

JAPIASSU, Hilton. **Introdução ao pensamento epistemológico**. Rio de Janeiro: F. Alves, 1975.

KLEIN, Lígia Regina; SILVA, Graziela Lucchesi Rosa. Quando do discurso da diferença desdenha da desigualdade. *In*: BARROCO, Sonia Mari Shima; LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro; SILVA, Tânia dos Santos Alvares da (org.). **Educação especial e teoria histórico-cultural: em defesa da humanização do homem**. Maringá: EDUEM, 2012. p. 40-65.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos; pesquisa bibliográfica, projeto e relatório; publicações e trabalhos científicos**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2013.

LIMA, Fernanda Bartoly Gonçalves de. **A formação de professores nos institutos federais de educação, ciência e tecnologia: um estudo da concepção política**. Natal: IFRN, 2014.

LIMA, Maria Flávia Batista. **A política de licenciaturas na rede federal de educação profissional no período 2009-2019: uma análise da expansão no interior paulista**. 2022. 322 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022.

LIMA, Maria Flávia Batista; BARREYRO, Gladys Beatriz. Cursos de licenciatura nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: considerações sobre um novo *locus* de formação de professores. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Goiânia, v. 34, n. 2, p. 501-521, maio 2018. DOI: <https://doi.org/10.21573/vol34n22018.80445>. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2447-41932018000200501&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 17 mar. 2024.

LOHN, Luciana Gelsleuchter. **A construção da profissionalidade do docente formador de professores de Ciências e de Química do IFSC – campus São José**. 2020. 269 f. Tese (Doutorado em Educação Científica e Tecnológica) – Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020.

LOMBARDI, José Claudinei. **Embates marxistas**: apontamentos sobre a pós-modernidade e a crise terminal do capitalismo. Campinas: Librum Navegando, 2012.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Mudanças tecnológicas e a educação da classe trabalhadora. *In*: MACHADO, L. *et al.* (org. **Trabalho e educação**. Campinas: Papyrus/Cedes/ Ande/Anped, 1992. p. 9-23.

MANACORDA, Mario Alighiero. **O princípio educativo em Gramsci**. Americanismo e conformismo. Campinas: Editora Alínea, 2008.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, Karl. Teses sobre Feuerbach. Anexo. *In*: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Tradução de Luis Cláudio de Castro Costa. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. p. 99-103. (Clássicos).

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Tradução de Luis Cláudio de Castro Costa. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. (Clássicos).

MATUOKA, Ingrid. **Sob justificativas equivocadas, governo Temer anuncia investimento no Ensino Médio integral**, 2018. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/reportagens/sob-justificativas-equivocadas-governo-temer-anuncia-investimento-no-ensino-medio-integral/>. Acesso em: 17 mar. 2024.

MAZZOTTA, Marcos J.S. **Educação especial no Brasil**: história e políticas públicas. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, Medellín, v. 22, n. 57, p. 93-109, maio/ago. 2010.

MÉSZÁROS, István. **Estrutura social e forma de consciência**: a determinação social do método. Tradução de Luciana Pudezzi, Raul Cornejo e Paulo Cezar Castanheira. São Paulo: Boitempo, 2009.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Rede Federal de Educação, Científica e Tecnológica. **Apresentação**, 2023. Disponível em portal.mec.gov.br/rede-federal-inicial/instituicoes. Acesso em: 17 mar. 2024.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa (org.). **Currículo: questões atuais**. 18. ed. Campinas: Papirus, 2012.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; TADEU, Tomaz (org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MOTA, Rejane dias Pereira. **Identidades em trânsito: a pesquisa nas licenciaturas em química dos Institutos Federais de Goiás**. 2015. 169 f. Tese (Doutorado em Química) – Programa de Doutorado em Química, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015.

MOTTA, Vânia Cardoso da; FRIGOTTO, Gaudêncio. Por que a urgência da reforma do Ensino Médio? Medida provisória Nº 746/2016 (LEI Nº 13.415/2017). **Educação & Sociedade**, [S.l.], v. 38, n.139, p. 355–372, abr./jun. 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302017176606>_Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/8hBKtMRjC9mBJYjPwbNDkkt/?lang=pt>. Acesso em: 17 mar. 2024.

MOURA, Dante Henrique. Ensino médio integrado: subsunção aos interesses do capital ou travessia para a formação humana integral? **Educação e Pesquisa**, [S.l.], v. 39, n. 3, p. 705–720, jul. 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022013000300010>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/c5JHHJqdxYtnwWvnGfdkztG/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 17 mar. 2024.

MOURA, Dante Henrique. **Trabalho e formação docente na educação profissional**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. (Coleção Formação Pedagógica, v. 3).

MOURA, Dante Henrique. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. **Holos**, [S. l.], v. 2, p. 4–30, mar. 2007. DOI: <https://doi.org/10.15628/holos.2007.11>. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/11>. Acesso em: 17 mar. 2024.

NACHOWICZ, Lílian Anna. A epistemologia da educação. **Educar em Revista**, [S.l.], v. 18, n. 19, p. 53-72, jun. 2002. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.246>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/vrGcnqcS6cbvQyBMctDGwVL/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 14 fev. 2024.

NETTO, José Paulo. **Crise do socialismo e ofensiva neoliberal**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção Questões da Nossa Época).

NOGUEIRA, Camila Gomes. **As licenciaturas em física no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais**. 2017. 131 f. Dissertação

(Mestrado em Educação Tecnológica) – Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica, Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

NOSELLA, Paolo. O princípio educativo do trabalho na formação humana: uma spaccatura storica. **Revista Trabalho Necessário**, [S.l.], v. 18, n. 37, p. 17-38, set. 2020. DOI: <https://doi.org/10.22409/tn.v18i37.46275>. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/46275>. Acesso em: 14 fev. 2024.

O BÊBADO E O EQUILIBRISTA. Intérprete: Elis Regina. Compositor: Aldir Blanc/João Bosco. *In: O bêbado e o equilibrista*. WEA, 1992. Faixa 7.

OLIVEIRA, Denise Lima de. **O Instituto Federal do Tocantins e a formação de professores**: caminhos, contradições e possibilidades. 2019. 267 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. Políticas Curriculares no contexto do golpe de 2016: debates atuais, embates e resistências. *In: AGUIAR, Márcia Ângela da S; DOURADO, Luiz Fernandes (org.). A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas*. Recife: ANPAE, 2018. p. 55-59.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

PAIXÃO, Carlos Jorge. Episteme dos Métodos. **Filosofia e Educação**-Revista da FE-UNICAMP, Campinas, v. 5, n. 2, p. 43-56, out. 2013. DOI: <https://doi.org/10.20396/rfe.v5i2.8635391>. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/issue/view/326>. Acesso em: 20 fev. 2024.

PAIXÃO, Carlos Jorge. **Sinalética sobre formação de abecedários**. Mimeo, 2021.

PAU DE ARARA. Intérprete: Luiz Gonzaga. Compositor: Guio De Moraes / Luiz Gonzaga. *In: Pau de arara*. 50 anos de chão. CD 02. Faixa 7. Rio de Janeiro: RCA/BMG, 1996.

PERONI, Vera Maria Vidal; CAETANO, Maria Raquel; ARELARO, Lisete Regina Gomes. BNCC: disputa pela qualidade ou submissão da educação? **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**-Periódico científico editado pela ANPAE, [S. l.], v. 35, n. 1, p. 35–56, maio 2019. DOI: 10.21573/vol1n12019.93094. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpaee/article/view/93094>. Acesso em: 20 fev. 2024.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos**. Introdução e entrevista de Dermeval Saviani e Betty Antunes de Oliveira: versão final revista pelo autor. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. **Amazônia, Amazônias**. São Paulo: Contexto, 2005.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. **Amazônia: encruzilhada civilizatória. Tensões territoriais em curso**. Rio de Janeiro: Consequência, 2018.

Programa de Pós-Graduação em Educação (Doutorado Acadêmico). **Programa da Disciplina Teorias da Educação**. Belém: UFPA, 2019.

RAMOS, Marise N. Ensino médio integrado: lutas históricas e resistências em tempos de regressão. *In*: ARAUJO, Adilson C.; SILVA, Claudio N. N. **Ensino médio integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios**. Brasília: IFB, 2017. p. 20-43.

RIBEIRO, Maria Virginia Claudino. **A educação profissional e tecnológica na licenciatura em matemática do Instituto Federal Fluminense**. 2021. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense, Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, Campos dos Goytacazes, Rio de Janeiro, 2021.

RIZZINI, Irene. Meninos desvalidos e menores transviados: a trajetória das assistências pública até a era Vagas. *In*: RIZZINI, Irene; PILOTTI, Francisco. (org.). **A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 225-286.

RIZZINI, Irene. **O século perdido: raízes históricas para políticas públicas para a infância no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

RIZZINI, Irene; PILOTTI, Francisco. (org.). **A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

RODRIGUES, Graciela Fagundes; PASSERINO, Liliana Maria. A Formação Profissional de Pessoas com Deficiência e suas Repercussões na Formação dos Professores. **Revista Brasileira de Educação Especial**, [S.l.], v. 24, n. 3, p. 407-426, jul./set. 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382418000300007>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/4qHTDVzKVPMbLYgdCmfXFwx/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 4 nov. 2022.

SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio. **Epistemologia da pesquisa em educação**. Campinas: Práxis, 1998.

SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. 2. ed. Chapecó: Argos, 2012.

SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio. Quantidade-qualidade: para além de um dualismo técnico e de uma dicotomia epistemológica. *In*: SANTOS FILHO, José Camilo; SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio. **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2013. p. 83-108.

SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio. Teoria e Prática: uma relação dinâmica e contraditória. **Revista Motrivivência**, Florianópolis, n. 8, p. 31-45, jan. 1995. DOI: <https://doi.org/10.5007/%25x>. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/22595>. Acesso em: 4 nov. 2022.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Currículo e justiça social**: o cavalo de Tróia da educação. Tradução de Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, Marco Antônio Cabral. Criança e criminalidade no início do século XX. *In*: DEL PRIORE, Mary. **História das crianças no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2013. p. 210-230.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2008. (Coleção Memória da Educação).

SAVIANI, Demerval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, [S.l.], v. 12, n. 34, jan./abr. 2007.

SCHULTZ, T. W. **O capital humano**: investimentos em educação e pesquisa. Tradução de Marco Aurélio de Moura Matos. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima; PIMENTA, Selma Garrido. A pedagogia entre o passado e a contemporaneidade: apontamentos para uma ressignificação epistemológica. **Revista Inter Ação**, Goiânia, v. 40, n. 3, p. 477-492, dez. 2015. DOI:10.5216/ia.v40i3.35869. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/35869>. Acesso em: 4 nov. 2022.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. Formação humana ou produção de resultados? Trabalho docente na encruzilhada. **Revista Contemporânea de Educação**, [S.l.], v. 10, n. 20, p. 314-341, jul./dez. 2015. DOI: <https://doi.org/10.20500/rce.v10i20.2730>. Disponível em: <https://revistas.ufjr.br/index.php/rce/article/view/2730>. Acesso em: 4 nov. 2022.

SILVA NETO, Oscar. **A formação dos professores de matemática no Instituto Federal Catarinense**. 2015. 138 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Matemática) – Programa de Pós-Graduação em Ensino de Matemática, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

SILVA, Fabiane Aparecida de Souza Soares da. **Cultura de formação e formação inicial do professor de física nos institutos federais**. 2020. 242 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação e Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2020.

SILVA, Maria Perpétua Carvalho da. **A inserção das bases conceituais da educação profissional e tecnológica nos cursos de licenciatura em matemática do Instituto Federal da Bahia**. 2019. 147 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia, Salvador, 2019.

SILVA, Priscila Juliana da. **O *habitus* dos professores formadores dos cursos de licenciatura em química nos Institutos Federais de Educação em Santa Catarina, e a constituição da prática como componente curricular**. 2021. 264 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2021.

SOMOS QUEM PODEMOS SER. Intérprete: Engenheiros do Havaí. Compositor: Humberto Gessinger. *In: Ouça o que eu digo: não ouça ninguém*. Rio de Janeiro: BMG, 1988. Lado A Faixa 2.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2013.

VIGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. Tradução de Monica Stahel M. da Silva. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VIGOTSKY, Lev S. **Pensamento e linguagem**. [S.l.]: Ed Ridendo Castigat Mores, 2001. Versão para e-Book. Disponível em: www.jahr.org. Acesso em; 14 fev. 2023.

ZARZICK, Danieli Melo. **Atuação profissional de egressos dos cursos de licenciatura do IFFAR *campus* Alegrete**. 2020. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) – Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, Instituto Federal Farroupilha, Jaguarí, 2020.

APÊNDICE A – Referências Dissertações e Teses Capes

ALVES, Marcos Fernando Soares **O formador e a licenciatura em física nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**. 2021. 228 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência e a Matemática, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2021.

ARAÚJO, Weslei silva de. **Das escolas técnicas federais aos institutos federais: a licenciatura em física no *campus* Goiânia do IFG**. 2016. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

ASSIS, Maria Celina de. **Licenciaturas nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: sua implantação e desafios**. 2013. 87 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

BARBOSA, Lucas Diego Antunes. **Prática como Componente Curricular na Licenciatura em Matemática**. 2019. 156 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Programa de Pós-Graduação em Educação para a Educação Matemática, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

BAVARESCO, Delair. **Política de formação de professores nos institutos federais e a licenciatura em matemática do IFRS – *Campus Bento Gonçalves***. 2014. 225 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2014.

CARVALHO, Camila Borges Barreto de. **Os cursos de licenciatura no Instituto Federal Fluminense *campus Campos Centro*: um olhar sobre a educação profissional e tecnológica**. 2020. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) – Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense, Campos dos Goytacazes, Rio de Janeiro, 2020.

FLACH, Ângela. **Formação de professores nos Institutos Federais: estudo sobre a implantação de um curso de licenciatura em um contexto de transição institucional**. 2014. 210 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2014.

GUERRA, Miguel Fernando de Oliveira. **A licenciatura em matemática nos institutos federais do estado de Minas Gerais**. 2013. 275 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática, Universidade Bandeirante de São Paulo, São Paulo, 2013.

GUIRADO, Vanessa Zinderski. **Políticas públicas educacionais para as licenciaturas: um estudo a partir da formação de professores no Instituto Federal de**

Educação, Ciência e Tecnologia – *campus* São Paulo. 2017. 235 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2017.

HUBLER, Lizete Câmara. **Políticas de formação docente nos institutos federais de Santa Catarina**: os cursos de licenciaturas no contexto das recomendações dos organismos multilaterais (2008-2020). 2023. 166 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Oeste de Santa Catarina, Joaçaba, 2023.

LIMA, Maria Flávia Batista. **A política de licenciaturas na rede federal de educação profissional no período 2009-2019**: uma análise da expansão no interior paulista. 2022. 322 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022.

LOHN, Luciana Gelsleuchter. **A construção da profissionalidade do docente formador de professores de Ciências e de Química do IFSC – campus São José**. 2020. 269 f. Tese (Doutorado em Educação Científica e Tecnológica) – Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020.

MOTA, Rejane dias Pereira. **Identidades em trânsito**: a pesquisa nas licenciaturas em química dos Institutos Federais de Goiás. 2015. 169 f. Tese (Doutorado em Química) – Programa de Doutorado em Química, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015.

NOGUEIRA, Camila Gomes. **As licenciaturas em física no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais**. 2017. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação Tecnológica) – Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica, Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

OLIVEIRA, Denise Lima de. **O Instituto Federal do Tocantins e a formação de professores**: caminhos, contradições e possibilidades. 2019. 267 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019.

RIBEIRO, Maria Virginia Claudino. **A educação profissional e tecnológica na licenciatura em matemática do Instituto Federal Fluminense**. 2021. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense, Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, Campos dos Goytacazes, Rio de Janeiro, 2021.

SILVA, Fabiane Aparecida de Souza Soares da. **Cultura de formação e formação inicial do professor de física nos institutos federais**. 2020. 242 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação e Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2020.

SILVA, Maria Perpétua Carvalho da. **A inserção das bases conceituais da educação profissional e tecnológica nos cursos de licenciatura em matemática do Instituto Federal da Bahia**. 2019. 147 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia, Salvador, 2019.

SILVA NETO, Oscar. **A formação dos professores de matemática no Instituto Federal Catarinense**. 2015. 138 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Matemática) – Programa de Pós-Graduação em Ensino de Matemática, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

SILVA, Priscila Juliana da. **O *habitus* dos professores formadores dos cursos de licenciatura em química nos Institutos Federais de Educação em Santa Catarina, e a constituição da prática como componente curricular**. 2021. 264 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2021.

ZARZICK, Danieli Melo. **Atuação profissional de egressos dos cursos de licenciatura do IFFAR *campus* Alegrete**. 2020. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) – Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, Instituto Federal Farroupilha, Jaguari, 2020.

APÊNDICE B – Quadro das Disciplinas de Libras e ementas dos PPC's dos cursos de Licenciaturas do IFMA

CURSO	DISCIPLINA/EMENTA/ Libras
LB-01	Libras (45 horas): História da educação e escolarização brasileira: o lugar do surdo. Movimentos surdos locais, nacionais e internacionais. O Congresso de Milão. Oralismo, Comunicação Total e Bilinguismo. Políticas Inclusivas para surdos. Introdução aos aspectos clínicos, educacionais e socioantropológicos da surdez. A Língua de Sinais Brasileira - Libras: características básicas da fonética e fonologia. Noções básicas de léxico, de morfologia e de sintaxe com apoio de recursos audiovisuais; Noções de variação. Praticar Libras: desenvolver a expressão visual-espacial.
LB -02	Libras (45 horas): O estudo da Libras na formação do professor em uma visão inclusiva da educação. Educação do surdo: aspectos históricos da educação dos surdos no mundo e no Brasil, concepções da educação dos surdos; Línguas de Sinais e minoria linguística; as diferentes línguas de sinais; status da língua de sinais no Brasil; cultura surda; organização linguística das Libras para usos informais e cotidianos: vocabulário; morfologia, sintaxe e semântica; a expressão corporal como elemento linguístico
LF - 01	Libras (45 horas): Histórico da cultura e da identidade dos surdos: da Antiguidade aos dias atuais. Fundamentos Legais da Libras. Noções Linguística de Libras: parâmetros e comunicação. A gramática da Língua de sinais. Considerações sobre a educação de surdos. Noções e técnicas de tradução e interpretação em Libras. Noções básicas da Língua Brasileira de Sinais
LF - 02	Libras (60 horas): Histórico da cultura e da identidade dos surdos: da Antiguidade aos dias atuais. Fundamentos Legais da Libras. Noções Linguística de Libras: parâmetros e comunicação. A gramática da Língua de sinais. Considerações sobre a educação de surdos. Noções e técnicas de tradução e interpretação em Libras. Noções básicas da Língua Brasileira de Sinais
LM-01	Libras (45 horas): Educação do surdo: aspectos históricos da educação dos surdos no mundo e no Brasil, concepções da educação dos surdos; Línguas de Sinais e minoria linguística; as diferentes línguas de sinais; status da língua de sinais no Brasil; cultura surda; organização linguística da Libras para usos informais e cotidianos: vocabulário; morfologia, sintaxe e semântica; a expressão corporal como elemento linguístico. A língua de sinais no contexto da escola inclusiva.
LM-02	Libras (30 horas): História da Educação e Escolarização Brasileira: o lugar do Surdo; 2. Movimentos surdos local, nacional e internacional; 3. Oralismo, comunicação total e bilinguismo; 4. Políticas inclusivas para surdos; 5. Breve introdução aos aspectos clínicos, educacionais e sócio antropológicos da surdez; 6. Alfabeto manual ou datilológico; 7. Sinal-de-nome; 8. Características básicas da fonologia de libras: configurações de mão, movimento, locação, orientação da mão, expressões não manuais; 9. O alfabeto; 10. Expressões manuais e não manuais. Sistematização do léxico: números; expressões socioculturais positivas: cumprimento, agradecimento, desculpas etc.; 11. Expressões socioculturais negativas: desagrado, impossibilidade etc.; 12. Introdução à morfologia da libras: nomes (substantivos e adjetivos), alguns verbos e alguns pronomes; 13. Praticar libras: diálogos curtos com vocabulário básico. Obs.: no PPC no tópico ementa consta a descrição dos objetivos. Já a ementa consta no tópico conteúdo programático
LQ-01	Libras (45 horas): Língua Brasileira de Sinais - Libras: Fundamentos Legais e Abordagens Educativas. A importância da Libras na formação de educadores: Conceitos, Gramática básica e vocabulário.
LQ-02	Libras (60 horas): Conhecer as concepções sobre surdez; • Compreender a constituição do sujeito surdo; • Identificar os conceitos básicos relacionados à Libras; • Analisar a história da língua de sinais brasileira enquanto elemento constituidor do sujeito surdo; • Caracterizar e interpretar o sistema de transcrição para Libras; • Caracterizar as variações linguísticas, iconicidade e arbitrariedade Libras; • Identificar os fatores a serem considerados no processo de ensino da Língua de Sinais Brasileira dentro de uma

	proposta Bilíngue; Conhecer e elaborar instrumentos de exploração da Língua de Sinais Brasileira. Obs.: no PPC no tópico ementa constam os objetivos
--	---

APÊNDICE C – Projeto Pedagógicos de Cursos Analisados

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO (IFMA). REFORMULAÇÃO DO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA EM QUÍMICA. *Campus Açailândia*, 2019.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO (IFMA). PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS. *Campus Timon*, 2019/2011.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO (IFMA). REFORMULAÇÃO DO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS. *Campus Barreirinhas*, 2017.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO (IFMA). PROJETO PEDAGÓGICO CURSO DE GRADUAÇÃO EM QUÍMICA NA MODALIDADE LICENCIATURA REFORMULAÇÃO. *Campus Bacabal*, 2018.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO (IFMA). PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO SUPERIOR DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA. *Campus Caxias*, 2017.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO (IFMA). PROJETO DE CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA. *Campus Buriticupu*, 2014.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO (IFMA) PROJETO DO CURSO DE LICENCIATURA EM FÍSICA. *Campus Santa Inês*, 2018.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO (IFMA) REFORMULAÇÃO DO PROJETO DO CURSO DE LICENCIATURA EM FÍSICA. *Campus São João dos Patos*, 2019.