



UDESC
UNIVERSIDADE
DO ESTADO DE
SANTA CATARINA



Centro de Ciências
Humanas e da Educação

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA – UDESC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

MARIA JOSÉ LOZANO

**A CONSTITUIÇÃO DOS SABERES DOCENTES SOBRE INCLUSÃO ESCOLAR:
UMA ANÁLISE DA FORMAÇÃO CONTINUADA DA REDE REGULAR DE ENSINO
DE SANTA CATARINA**

FLORIANÓPOLIS

2023

MARIA JOSÉ LOZANO

**A CONSTITUIÇÃO DOS SABERES DOCENTES SOBRE INCLUSÃO ESCOLAR:
UMA ANÁLISE DA FORMAÇÃO CONTINUADA DA REDE REGULAR DE ENSINO
DE SANTA CATARINA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado de Santa Catarina, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a. Raquel Fröhlich

FLORIANÓPOLIS

2023

**Ficha catalográfica elaborada pelo programa de geração automática da
Biblioteca Setorial do FAED/UDESC,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

Lozano, Maria José
A CONSTITUIÇÃO DOS SABERES DOCENTES SOBRE
INCLUSÃO ESCOLAR : UMA ANÁLISE DA FORMAÇÃO
CONTINUADA DA REDE REGULAR DE ENSINO DE SANTA
CATARINA / Maria José Lozano. -- 2023.
198 p.

Orientadora: Raquel Fröhlich
Dissertação (mestrado) -- Universidade do Estado de
Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação,
Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis,
2023.

1. Política de inclusão escolar. 2. Formação continuada. 3.
Saberes docentes. 4. Governamentalidade. 5. Regimes de
verdade. I. Fröhlich, Raquel. II. Universidade do Estado de
Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação,
Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

MARIA JOSÉ LOZANO

**A CONSTITUIÇÃO DOS SABERES DOCENTES SOBRE INCLUSÃO ESCOLAR:
UMA ANÁLISE DA FORMAÇÃO CONTINUADA DA REDE REGULAR DE ENSINO
DE SANTA CATARINA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado de Santa Catarina, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, área de concentração em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Raquel Fröhlich - Orientadora
Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC

Membros:

Profa. Dra. Geovana Mendonça Lunardi Mendes
Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC

Profa. Dra. Kamila Lockmann
Universidade Federal do Rio Grande - FURG

Suplência:

Profa. Dra. Ana Paula Nunes Chaves
Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC

Florianópolis, 31 de julho de 2023.

Dedico esta dissertação aos meus filhos e ao Jô, que são a minha base.

Aos meus sobrinhos-netos Eduarda, Joaquim, Lara, Lucas, Maria Beatriz, Mariana, Miguel, Miguel, Murilo Benício, Pyetra e Vicente para que contribuam para um mundo melhor.

AGRADECIMENTOS

Expressar gratidão é uma forma carinhosa de demonstrar reconhecimento a todas as pessoas importantes para mim, por terem sido fundamentais durante o percurso do mestrado ou por terem contribuído, de algum modo, para que eu tivesse condições de chegar até aqui. É reconhecer que só foi possível percorrer bem esta trajetória porque não estive sozinha.

Na UDESC, tive o privilégio de contar com um excelente corpo docente, que me auxiliou na minha constituição como pesquisadora. Sou muito grata a todas as professoras, bem como aos demais servidores e funcionários. Porém, quero registrar um agradecimento especial àqueles que marcaram o meu percurso de maneira significativa.

Primeiramente, agradeço à professora Geovana Lunardi Mendes, com quem já vinha aprendendo sobre o cenário contemporâneo da inclusão no Brasil por meio de suas publicações, mesmo antes de entrar no Programa. Com ela, pude ampliar meu conhecimento sobre as perspectivas internacionais de pesquisas no campo da educação inclusiva. Agradeço, também, por fazer parte da minha banca de qualificação e de defesa e por enriquecer a pesquisa com seu olhar experiente. Sinto-me muito privilegiada com sua participação na minha trajetória acadêmica.

Também agradeço à professora Julice Dias, com quem aprendi que ousar é importante, mas aterrissar é necessário, e que a escuta e a humildade são valores muito caros no percurso formativo.

À professora Ana Paula Nunes Chaves, que me oportunizou conhecer o pensamento de Michel Foucault, tão necessário para a minha pesquisa, agradeço por comprovar que eu estava compreendendo a complexidade do pensamento foucaultiano quando eu tanto me questionava sobre isso.

À professora Roselaine Ripa, que, de forma tão didática, me trouxe conhecimentos igualmente necessários para o entendimento do cenário político e econômico atual, o meu muito obrigada por seu empenho e pela possibilidade de publicação do artigo final da disciplina.

À professora Kamila Lockmann, com toda a minha admiração, agradeço por compor a banca de qualificação e de defesa. Mais que isso, sou grata por ter aceitado minha participação em sua disciplina, na qual “descomplicou Foucault” com sua ótima

metodologia e didática. Agradeço muito, ainda, por sua tamanha generosidade no direcionamento da dissertação após a qualificação do projeto.

À professora Raquel Fröhlich, fica um agradecimento mais que especial. Primeiramente, agradeço por ter acreditado no potencial da minha pesquisa e por me permitir acesso ao Programa. Também agradeço por ter me encorajado a desenvolver uma pesquisa ancorada nos Estudos Foucaultianos e por todas as suas mediações, correções e dicas, o que foi crucial para o desenvolvimento da pesquisa e a escrita desta dissertação. Obrigada, ainda, pela confiança e disponibilidade constantes, por ter me orientado com tanta generosidade, presença e dedicação, construindo comigo este percurso tão importante. Gratidão por tanto!

Aos colegas do grupo de orientação – Letícia, Maria Luiza, Paulo e –, especialmente à Fabiana, que também é uma grande amiga e com quem tive a felicidade de partilhar este percurso, agradeço pelas trocas e pelas contribuições, muitas delas enriquecedoras para o trabalho.

À FCEE e à SED, meu agradecimento por terem aceitado e acolhido a pesquisa com tanto respeito e abertura. Em especial, agradeço à Márcia Martins, da FCEE, e à Tânia Geremias, da SED, pelas orientações e colaboração.

Agradeço à ex-secretária de Educação do município de São José, Sra. Ana Cristina Hoffmann, que me concedeu liberação para participar das aulas e das reuniões de orientação.

Às minhas colegas de trabalho, que foram tão parceiras e compreensivas nos momentos cruciais do percurso, minha gratidão pelo apoio constante.

À Lene Belon e à Rossele Zuco, agradeço pela revisão e formatação criteriosas que qualificaram esta dissertação.

Especialmente, agradeço à minha família. Primeiramente, aos meus pais, por terem feito o seu melhor para garantir minha educação e felicidade. Sobretudo, à minha mãe, que, ao mesmo tempo que me ofereceu zelo e proteção, não me impediu de viver experiências e de fazer meu próprio caminho. Aprendi com ela o amor leve, que liberta sem deixar de ser porto seguro. Gostaria de dividir, fisicamente, com vocês esta realização, mas, posso sentir, pela minha crença, seus abraços.

Sou igualmente grata aos meus irmãos e à minha irmã, às minhas cunhadas e ao meu cunhado, que, juntamente com meus pais, me educaram para, desde muito cedo, assumir grandes responsabilidades, ser independente e não desistir dos meus sonhos, mesmo diante das adversidades.

Agradeço às minhas primas-irmãs-amigas, Adriana e Néia, que, embora longe, estiveram tão presentes, me ouvindo e me fortalecendo em todos os momentos de fragilidade ou insegurança. Sei que sempre torcem por mim e brindam à vida comigo.

Agradeço, especialmente, às maiores bênçãos da minha vida: meus filhos, Guilherme e Natália, por apoiarem as minhas decisões, por respeitarem minhas necessidades de estudo e a ausência durante este processo. Agradeço por me motivarem, por se orgulharem das minhas conquistas. Agradeço por tanto carinho e amorosidade naquelas horas incontáveis de estudo. Agradeço, sobretudo, por serem filhos tão maravilhosos. Eu não teria conseguido se eles não me trouxessem tanta paz e tranquilidade. Agradeço também à minha filhota do coração, Débora, que é minha grande incentivadora e torcedora pelo ingresso no Programa. Foi ela a responsável por dicas e apoio de grande importância. Ter sua parceria e companhia tornou esta experiência ainda mais especial. Amo-os e sou grata por tê-los na minha vida.

Gratidão infinita ao meu amor, Jorilton, por ter sido o melhor parceiro em todas as horas e meu maior apoiador. Foi ele quem me fez alavancar o processo de busca pelo mestrado. Sou imensamente grata por sua generosidade e parceria. Agradeço por ter lidado tão bem com minhas demandas, ausências e cansaços, por ter estado ao meu lado nos fins de semana e feriados de estudo intenso, sempre leve e feliz – sempre me compreendendo, fortalecendo, admirando. Muito obrigada por ter feito do meu sonho a sua (a nossa) prioridade. Amo-o e adoro-o ainda mais!

Gratidão a Deus! Gratidão às minhas experiências. Elas compõem a minha história e foi por elas e com elas que “aprendi a ser o máximo possível de mim mesma!” (Nelson Rodrigues).

“O próprio sujeito de conhecimento tem uma história, a relação do sujeito com o objeto, ou, mais claramente, a própria verdade tem uma história”. (FOUCAULT, 1996, p. 8)

RESUMO

Esta dissertação teve como objetivo problematizar os saberes sobre inclusão escolar postos em circulação em cursos de formação continuada oferecidos pela Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE) e Secretaria Estadual de Educação (SED) aos professores regentes das classes comuns da rede regular de ensino do estado de Santa Catarina no período de 2012 a 2022. Está fundamentada nas noções foucaultianas de governamentalidade e regimes de verdade. A primeira, tida como grade de inteligibilidade, permeou toda a dissertação, e a segunda foi utilizada como ferramenta analítica. Para empreender a pesquisa, de caráter documental e qualitativo, acessei 492 documentos das instituições, entre editais e projetos de cursos. Após categorizá-los conforme o público-alvo, selecionando apenas aqueles em que professores regentes da escola regular eram contemplados, cheguei a 181 cursos, que compuseram, então, a materialidade de análise. Os saberes sobre inclusão escolar mobilizados nos cursos foram problematizados em duas categorias analíticas: saberes conceituais e saberes procedimentais. Observei que os saberes conceituais de maior recorrência abrangem conceitos e características das diferentes deficiências e transtornos e que os saberes dos campos biomédico, clínico e *psi* ocupam a centralidade da formação. Na categoria de saberes procedimentais, as adaptações/adequações foram os saberes de maior recorrência. Os saberes clínicos influenciam diretamente as adaptações/adequações, com foco na individualização dos estudantes público da Educação Especial, na interface do seu diagnóstico. Assim, os saberes procedimentais são sujeitados, influenciados, determinados pelos saberes clínicos, que, uma vez legitimados como verdadeiros nos cursos, mostram que a formação está muito mais fundamentada na Educação Especial do que na perspectiva da educação inclusiva. Por darem maior ênfase e centralidade aos saberes dos campos médico e clínico e a estes subordinarem os saberes procedimentais, foi possível constatar que os cursos legitimam regimes de verdade desses campos. Verifiquei, ainda, que os regimes de verdade do campo biomédico, historicamente, têm influenciado o campo da educação como um todo e a Educação Especial, produzindo “verdades” sobre a escolarização dos EPEE que seguem sendo legitimadas pela formação continuada no estado. Portanto, concluo que os cursos ofertados pela FCEE e pela SED produzem a legitimação e a manutenção de regimes de verdade dos campos médicos e clínicos na escolarização dos EPEE.

Palavras-chave: Política de inclusão escolar; Formação continuada; Saberes docentes; Governamentalidade; Regimes de verdade.

ABSTRACT

The aim of this dissertation is to problematize the knowledge about school inclusion put in circulation in continuing education courses offered by FCEE and SED to common class teachers from the regular education network of the state of Santa Catarina in the period from 2012 to 2022. This study is grounded on the Foucauldian notions of governmentality and regimes of truth. The first, regarded as an intelligibility grid, permeates the entire dissertation, and the second is used as an analytical tool. To carry out this documentary, qualitative research, I accessed 492 documents from the institutions, including public notices and course projects. After categorizing them according to the target audience, by selecting only those in which regular schoolteachers were considered, I reached a total of 181 courses, which then made up the materiality of analysis. The knowledge about school inclusion mobilized in the courses was problematized in two analytical categories: conceptual knowledge and procedural knowledge. I noticed that the most recurrent conceptual knowledge encompasses concepts and characteristics of different disabilities and disorders, and that knowledge from the biomedical, clinical and psi fields occupy the center of the courses. In the category of procedural knowledge, knowledge about adaptations/adjustments was the most recurrent. Clinical knowledge directly influences adaptations/adjustments, with a focus on the individualization of Special Education students, in the interface of their diagnosis. Thus, procedural knowledge is subjected, influenced, determined by clinical knowledge, which, once legitimized as true in the courses, show that they are much more based on Special Education than on the perspective of inclusive education. It was possible to verify that the courses, by giving greater emphasis and importance to knowledge from the medical and clinical fields and subordinating procedural knowledge to them, legitimize regimes of truth of these fields. I also noticed that the regimes of truth in the biomedical field, historically, have influenced the field of education as a whole and Special Education, by producing “truths” about the schooling of EPEE that continue to be legitimized by continuing education in the state. Therefore, I have concluded that the courses offered by FCEE and SED produce the legitimation and maintenance of regimes of truth of medical and clinics fields in the schooling of EPEE.

Keywords: School inclusion policy; Continuing education; Teacher knowledge; Governmentality; Regimes of truth.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Convergência entre os assuntos chave: 1, 2 e 3.....	32
Quadro 2 -	Pesquisas Eletivas - Assuntos chave: 1, 2 e 3	33
Quadro 3 -	Convergência entre os assuntos-chave 1, 2 e 4.....	37
Quadro 4 -	Pesquisas Eletivas - Assuntos-chave 1, 2 e 4	38
Quadro 5 -	Convergência entre os assuntos-chave 1 e 2.....	38
Quadro 6 -	Pesquisas Eletivas – Assuntos-chave 1 e 2	39
Quadro 7 -	Relação entre matrículas de EPEE e número total de matrículas na rede	105
Quadro 8 -	Da materialidade da pesquisa	111
Quadro 9 -	Dos cursos disponibilizados no <i>site</i> da FCEE	112
Quadro 10 -	Dos cursos certificados pela SED	113
Quadro 11 -	Do comparativo entre os cursos que contemplam e não contemplam os professores regulares em ambas as instituições	114
Quadro 12 -	Da comparação entre os cursos ofertados e sua relação com o total disponibilizado.....	115
Quadro 13 -	Da materialidade de análise – FCEE (2016)	116
Quadro 14 -	Da materialidade de análise – FCEE (2017)	116
Quadro 15 -	Da materialidade de análise – FCEE (2018)	117
Quadro 16 -	Da materialidade de análise – FCEE (2019)	117
Quadro 17 -	Da materialidade de análise – FCEE (2020)	118
Quadro 18 -	Da materialidade de análise – FCEE (2021)	118
Quadro 19 -	Da materialidade de análise – FCEE (2022)	118
Quadro 20 -	Da materialidade de análise – SED (2012).....	119
Quadro 21 -	Da materialidade de análise – SED (2013).....	119
Quadro 22 -	Da materialidade de análise – SED (2014).....	120
Quadro 23 -	Da materialidade de análise – SED (2015).....	120
Quadro 24 -	Da materialidade de análise – SED (2016).....	120
Quadro 25 -	Da materialidade de análise – SED (2017).....	120
Quadro 26 -	Da materialidade de análise – SED (2018).....	121
Quadro 27 -	Da materialidade de análise – SED (2019).....	121
Quadro 28 -	Da materialidade de análise – SED (2021).....	121
Quadro 29 -	Da materialidade de análise – SED (2022).....	122

Quadro 30 - Dos saberes conceituais - 2016	122
Quadro 31 - Dos saberes procedimentais - 2016	124
Quadro 32 - Dos saberes atitudinais - 2016	125
Quadro 33 - Dos saberes normativos - 2016.....	125
Quadro 34 - Das concepções.....	128
Quadro 35 - Dos saberes clínicos	135
Quadro 36 - Termos Recorrentes.....	137
Quadro 37 - Adequações/adaptações curriculares.....	147
Quadro 38 - Adaptações de atividades	147
Quadro 39 - Das práticas de ensino	157

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
AH/SD	Altas Habilidades/Superdotação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BM	Banco Mundial
BNC	Base Nacional Comum
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CFC	Curso de Formação Continuada
CIASC	Centro de Informática e Automação do Estado de Santa Catarina
CID	Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde
CIF	Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde
CNE	Conselho Nacional de Educação
CP	Conselho Pleno
CRE	Coordenadoria Regional de Educação
DA	Deficiência Auditiva
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DEE	Diretoria de Educação Especial
DF	Distrito Federal
DI	Deficiência Intelectual
DPAC	Distúrbios do Processamento Auditivo Central
DV	Deficiência Visual
EaD	Educação a Distância
EBSCO	<i>Business Source Complete</i>
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EPEE	Estudantes Público da Educação Especial
FCEE	Fundação Catarinense de Educação Especial
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FURG	Universidade Federal do Rio Grande
GECAE	Gerência de Capacitação, Articulação e Extensão

GERED	Gerências de Educação
IES	Instituição de Ensino Superior
IF	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LBI	Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MA	Maranhão
ME	Ministério da Educação
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NEESP	Núcleo de Educação Especial
NESPE	Núcleo de Estudos e Pesquisas
OMS	Organização Mundial de Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
OPAS	Organização Pan-Americana da Saúde
PEESC	Política de Educação Especial de Santa Catarina
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEEPI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Educação Inclusiva
PNUD	<i>United Nations Development Programme</i>
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
RS	Rio Grande do Sul
SC	Santa Catarina
SCIELO	<i>Scientific Electronic Library</i>
SED	Secretaria Estadual de Educação
SEMESP	Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SPT	Segundo Professor de Turma
TDA/H	Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TPAC	Transtorno do Processamento Auditivo Central
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina

UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1	CONTEXTUALIZAÇÃO DA TEMÁTICA: DOS FATOS QUE ME APROXIMAM DO TEMA E ME INTERPELAM PARA DESCONSTRUIR VERDADES.....	19
2	REVISÃO DE LITERATURA: DOS ENCONTROS E HIATOS NA BUSCA POR PRODUÇÕES ACERCA DA TEMÁTICA	30
3	DO ARCABOUÇO EPISTEMOLÓGICO DA PESQUISA	46
3.1	HISTORICIZAÇÃO DA IN/EXCLUSÃO COMO IMPERATIVO DA CONTEMPORANEIDADE E AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO: UMA RELAÇÃO DE GOVERNAMENTALIDADE.....	51
3.2	FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DO CONJUNTO DE NORMATIVAS QUE ORIENTAM A FORMAÇÃO CONTINUADA	72
3.3	A ESCOLA COMO ESPAÇO FORMATIVO: DA CONSTITUIÇÃO DOS SABERES DOCENTES PARA PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS...	85
4	DAS FERRAMENTAS CONCEITUAIS E DA MATERIALIDADE DE PESQUISA.....	96
4.1	FCEE E SED COMO ESPAÇOS FORMATIVOS E LÓCUS DA PESQUISA	101
4.2	PERCURSO METODOLÓGICO: DA FORMA DE BUSCAR E OLHAR PARA A MATERIALIDADE.....	109
5	DOS MOVIMENTOS ANALÍTICOS: SABERES SOBRE INCLUSÃO EM CIRCULAÇÃO	127
5.1	DOS SABERES CONCEITUAIS: OS SABERES <i>PSI</i> E BIOMÉDICOS NA CENTRALIDADE DA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES	128
5.2	DOS SABERES PROCEDIMENTAIS NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES	143
5.3	SABERES CONCEITUAIS E PROCEDIMENTAIS: DA ARTICULAÇÃO QUE PROMOVE A LEGITIMAÇÃO E A MANUTENÇÃO DE REGIMES DE VERDADE	166
6	DAS CONSIDERAÇÕES FINAIS E POSSIBILIDADES.....	176
	REFERÊNCIAS.....	182
	APÊNDICE A - ARCABOUÇO DA DISSERTAÇÃO	196

1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA TEMÁTICA: DOS FATOS QUE ME APROXIMAM DO TEMA E ME INTERPELAM PARA DESCONSTRUIR VERDADES

A beleza de um plano está no que é resto, no que acontece fortuitamente, antes ou depois da ação. São as esperas, o tempo morto, os momentos em que quase nada acontece. Desses restos, talvez o mais revelador seja aquilo que se diz a um personagem antes de toda ação e que seria para sempre o segredo do filme. (SANTIAGO, 2007, *online*).

No decorrer do 1º semestre de Mestrado, assisti a um documentário intitulado *Santiago (2007)*, de João Moreira Salles, na disciplina de Tópicos Especiais em Educação – Michel Foucault e as Pesquisas em Educação, como um disparador para pensarmos sobre a noção de arquivo cunhada por Foucault. Ao final, o produtor e diretor cita a fala do cineasta alemão Werner Herzog, conforme excerto que tomei emprestado para epígrafe desta conversa inicial. Naquele momento, pensei o quanto a pesquisa e a escrita de um projeto ou de uma dissertação são permeadas por planos que passam por estes tempos: pensamento, espera, “tempo morto”, tempo produtivo, outros nem tanto, tempos de receber olhares diferentes dos interlocutores que agregam refinamento à pesquisa; ou seja, trata-se de um plano repleto de tempos distintos, até chegar à dissertação, que revela o que nem se imaginava no início do plano. Não é o segredo do filme, mas uma nova forma de analisar questões importantes para o cenário educacional. Penso que há muito para problematizar. Para mim, como pesquisadora, e para os envolvidos direta ou indiretamente na pesquisa.

Reflexões sobre a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e sobre as (im)possibilidades de sua materialização acompanham-me há 23 anos. Então, penso que um bom jeito de começar a apresentação dessa que é minha área de interesse ou das aproximações com possíveis temáticas de pesquisa é refletindo sobre minha trajetória acadêmica e profissional, o que me leva a perceber como fui constituindo minha identidade/subjetividade docente e as questões que me inquietam e me trazem de volta para a academia, agora como pesquisadora. Apresento, pois, minha trajetória, as aproximações com o tema e minhas inquietações, ao mesmo tempo que anuncio uma breve contextualização do cenário em que pretendo “mergulhar”.

No final do século XX, movimentos importantes para a inserção das pessoas com deficiência nos contextos sociais foram delineando um cenário mundial que passou a ocupar-se com a busca de garantia dos direitos humanos para todas as

peessoas. Aqueles motes de ordem política, econômica, social e cultural foram provocando mudanças no contexto da Educação Especial, que passou a ser vista sob a perspectiva da inclusão. Portanto, a Educação Especial originou-se na perspectiva inclusiva por seus princípios, em contraponto à marginalização das pessoas com deficiência, até então segregadas. O novo cenário propagou-se a partir da década de 1990, tendo como seu marco internacional mais expressivo a Declaração de Salamanca, de 1994, firmada por 88 países, entre eles, o Brasil.

No contexto nacional, após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n.º 9.394 (BRASIL, 1996), estabelecendo a Educação Especial como modalidade escolar, as políticas públicas educacionais passaram a normatizar a escolarização¹ dos sujeitos com deficiência, objetivando universalizar seu acesso e permanência nas escolas regulares. Emergiu, assim, o paradigma da *integração*, definido pela inserção e permanência das crianças e adolescentes com deficiências nas classes comuns do ensino regular.

Foi nesse momento histórico que ingressei no curso de Pedagogia na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), mais precisamente, no ano de 1995. Ao longo do curso, fui me constituindo como educadora com base nas relações com autores, docentes e colegas; no universo acadêmico, fui recontextualizando meus pensamentos, concepções, verdades e atitudes. Durante o curso de Pedagogia, fui monitora da disciplina de Didática e professora em escolas de Educação Infantil. Atuei com diferentes idades dessa etapa da educação básica e tive oportunidade de trabalhar com crianças com deficiência, vivenciando a relação teórico-prática e aprendendo muito com os pares e com as crianças no chão da escola.

Ao chegar à sétima fase do curso de Pedagogia, optei pela habilitação em Educação Especial, por ter bastante carinho e interesse por essa área e por considerar a importância de tal conhecimento para atuar não apenas em instituições de Educação Especial, mas também no ensino regular. Lembrei-me, nessa época, dos anos em que estudei com uma colega surda na escola e do fato de que ela não aprendia o conhecimento científico porque nenhum/a professor/a sabia ensiná-la e nem mesmo conseguia comunicar-se com ela. Aliás, foi ela quem nos ensinou muito. Na última fase do curso, ao estagiar em uma turma de anos iniciais de uma escola pública de Florianópolis, tive um estudante com laudo de paralisia cerebral. Depois de um ano

¹ O termo *escolarização* é sempre usado para referir-me à escola comum da rede regular de ensino, e não a instituições de Educação Especial.

estudando sobre as deficiências e as políticas de integração, e experienciando um pouco desse conhecimento na escola regular, tornei-me pedagoga em 1999.

À época, estava em pauta o conceito de integração, que norteou os ideais da Educação Especial no final do século XX, com vistas a integrar o aluno na escola – em vez de a escola adequar-se ao aluno, o aluno é quem deveria adequar-se à escola. Segundo Sasaki (1997, p. 32), no modelo integrativo, “a sociedade em geral ficava de braços cruzados e aceitava receber os portadores² de deficiência, desde que fossem capazes de moldar-se aos tipos de serviços que ela lhes oferecia; isso acontecia inclusive na escola”. Desta feita, evidenciou-se que o processo de integração não foi suficiente para promover a aprendizagem das pessoas com deficiência, mas apenas o acesso às classes comuns do ensino regular. (SASSAKI, 1997; MANTOAN, 2002; GLAT, 1995).

Emergia, então, no início do século XXI, um novo conceito: o da *inclusão*, estruturado em concepções como, por exemplo, a responsabilidade da escola em adequar-se para atender todos os sujeitos e promover sua formação humana integral, independentemente de suas especificidades. Almeida, Webering e Oliveira (2018, p. 4) entendem “inclusão em educação como um processo de democratização da escola com o objetivo de diminuir as exclusões, agregando pessoas e reconhecendo a existência das diferenças”. Inclusão está, portanto, baseada no acesso, permanência e participação do estudante.

Para refletir sobre essa atual concepção e seus entornos na contemporaneidade no cenário nacional, na seção 3.1, retorno ao século passado para uma historicização dessas mudanças, demonstrando que não se deram de forma linear ou progressiva, nem mesmo com a substituição de uma fase por outra. Elas ocorreram (e ocorrem) através de um caminho bastante irregular, permeado por avanços e retrocessos nas políticas públicas que normatizam os direitos das pessoas com deficiência e nas ações em diversos campos sociais.

Até 2020, o que se percebia nas escolas regulares era que o paradigma de inclusão anunciado nas normativas não coincidia com as práticas sociais, inclusive no âmbito educacional. Isso porque as ações na escola ainda se encontravam menos alicerçadas na perspectiva da inclusão, conforme preceituavam os documentos nacionais e internacionais, e mais no paradigma de integração (considerado, no final

² Termo utilizado na época.

do século XX, como avanço, mas ineficaz na atualidade, pois garantia o acesso, mas não a participação efetiva e a aprendizagem dos discentes). Nesse viés, ainda não efetivamos todos os direitos estabelecidos às pessoas com deficiência, sobretudo o de aprender. Na escola, deparamo-nos com alunos integrados, e não inclusos, e muitos outros ainda estão fora da escola.

Ainda, a realidade que predomina nas escolas regulares são experiências de rejeição e exclusão, abrindo um campo de tensionamentos e lacunas entre o discurso oficial e as práticas excludentes que emergem cotidianamente nas escolas. Essa realidade, por vezes, se justifica pelo cenário das políticas educacionais na perspectiva da inclusão ser bastante marcado por avanços, retrocessos e descontinuidades nesse percurso histórico. O Decreto n.º 10.502/2020³, assinado pelo ex-presidente Jair Bolsonaro, é exemplo muito atual de declínio no que tange aos direitos dos estudantes com deficiência, posto que buscou ceifar o direito à escolarização desse público, ou seja, retirar o direito de acesso à escola comum, conquistado após séculos de exclusão, e, dessa forma, até mesmo a integração passou a ser ameaçada.

Michels (2017, p. 43-44, grifos da autora) aponta que “é sabido que o ensino regular tem, sistematicamente, excluído *da e na* escola não somente os alunos considerados deficientes, mas, também, boa parte da população em idade escolar”. Apple, Ball e Gandin (2013, p. 123-124) também contribuem com esse entendimento, sinalizando que a

Exclusão não diz respeito apenas aos alunos com deficiência. As causas da exclusão têm raízes profundas na arquitetura da educação. Uma prioridade para os pesquisadores no campo da educação inclusiva é a identificação, interrogação e interrupção desses padrões de exclusão.

No entanto, o atual cenário brasileiro circunscreve na educação a responsabilidade de dirimir as tensões entre os direitos estabelecidos e a garantia dessas prerrogativas nos bancos escolares. Desse modo, é importante problematizarmos os paradigmas, as políticas educacionais, a formação dos profissionais da educação e a real situação escolar dos estudantes em idade escolar dentro da perspectiva inclusiva.

Retomando meu percurso profissional como pedagoga, posso afirmar que minha atuação tem se dado desde o início no ensino regular. Em 2003, abri minha

³ Revogado pelo Decreto n.º 11.370, de 1º de janeiro de 2023.

própria escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental, onde a presença de crianças com deficiência foi desafiadora, mesmo com minha formação na área. Esse desafio incitou-me a buscar minha primeira especialização: Psicopedagogia Institucional e Clínica. Os conhecimentos adquiridos nesse curso deram-me mais embasamento para compreender as especificidades de cada criança e contribuir com maiores possibilidades de aprendizagem para os discentes; ao mesmo tempo, eu promovia formação continuada aos professores que trabalhavam comigo, em uma rede dialógica e colaborativa.

Dois anos depois, iniciei a segunda especialização, em Orientação, Supervisão e Gestão Escolar, por considerá-la igualmente fundamental para melhorar minha atuação profissional nessas áreas. A produção de um artigo científico, exigida para a conclusão do curso, inspirou-me muito a realizar uma pesquisa bibliográfica e documental. Produzi o artigo intitulado “Indicativos de sustentação para escolas privadas de pequeno porte da grande Florianópolis”, que foi publicado na revista de divulgação técnico-científica do Instituto Catarinense de Pós-Graduação Leonardo Pós. (LOZANO, 2008).

Diante disso, fui convidada para trabalhar como professora tutora no Centro Universitário Leonardo da Vinci - UNIASSELVI, nos cursos de Pedagogia. Esse trabalho configurou-se como uma grande oportunidade de continuar aprendendo, pois tive a incumbência de mediar os conhecimentos de todas as disciplinas do curso. Além de atuar em turmas de Pedagogia, passei a trabalhar como docente nas turmas de especialização desse Centro Universitário. Minhas atribuições em tal instituição eram ministrar aulas, supervisionar estágios e orientar e avaliar trabalhos de conclusão de curso dos acadêmicos.

Em 14 anos de docência no Ensino Superior, pude perceber que o currículo da referida instituição contemplava de forma superficial as disciplinas que poderiam favorecer uma formação inicial mais voltada à promoção de práxis inclusivas aos egressos. Eram duas disciplinas: uma de Educação Especial, organizada de forma abrangente, e uma de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), sendo que, para cada uma, tínhamos somente quatro encontros para discutir e realizar avaliações predeterminadas pela instituição. Fazer parte de uma formação inicial que deixava muitas lacunas nos saberes docentes necessários para uma práxis baseada nos princípios inclusivos deixava-me bastante incomodada.

Durante todo o período de atuação no Ensino Superior, trabalhei concomitantemente na educação básica. Atuei em Educação Infantil e Ensino Fundamental em escolas (na minha e depois em outras, privadas e públicas) e tive a chance de trabalhar como pedagoga no Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), onde tinha incumbências de orientação e supervisão dos cursos básicos. É bom mencionar os cursos de moda e modelagem, que contavam com projeto integrador inclusivo, do qual todos os docentes participavam, juntamente com os cursistas.

No início de 2016, deixei o SENAC para tomar posse no município de São José como supervisora em uma escola daquela rede. Assumi a gestão dessa escola no começo de 2019 e lá permaneci até abril de 2022. Na escola, havia vários estudantes considerados como público da Educação Especial⁴ e um polo de Atendimento Educacional Especializado (AEE), com uma profissional de Educação Especial que contribuía muito para o desenvolvimento e a aprendizagem dos estudantes. Buscávamos realizar um trabalho de parceria, com orientação para a equipe de professores e auxiliares de Educação Especial, voltado à produção de currículo, planejamento, aulas, recursos e avaliação inclusiva. Digo “buscávamos” devido ao fato de ainda haver práticas que não promovem a aprendizagem de todos os estudantes, pois há professores/as que não fazem adequações de currículo ou adaptações de atividades e não procuram ou dispensam as parcerias de colegas do AEE, por vezes desconsiderando o direito que os/as discentes têm de aprender. Na realidade, constatei muitas práticas docentes alicerçadas e naturalizadas como verdadeiras em relação a processos de ensino, aprendizagem, concepções de currículo e práticas avaliativas com base em um “perfil normal” de aluno, levando em conta um percurso acadêmico discente homogêneo, sem considerar as diferenças individuais. Mesmo que o contexto educacional e político mobilizasse formas de tensionar tais questões, a conduta docente frente a esses tensionamentos não se mostrava alterada quanto a mudanças de paradigma, tampouco de atitude.

Por outro lado, é necessário citar que há professores/as muito empenhados em propor situações de aprendizagem adequadas a todos para que aprendam, independentemente das especificidades ou necessidades de cada estudante. Trata-

⁴ 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 AH/SD. (BRASIL, 2008b, p.15).

se de práxis produtivas que valorizam as diferenças como oportunidade para promover desenvolvimento e aprendizagem individual e coletiva, além de ensinar sobre a importância da diversidade e sobre o respeito por todas as pessoas. Ainda assim, empiricamente, constato que há um considerável número de professores/as inseguros na prática, atuando com dificuldade e superficialidade nos processos de escolarização desses sujeitos. Docentes manifestam falta de conhecimento, despreparo, dificuldades didáticas para realizar práticas pedagógicas que efetivem o que preceituam as políticas públicas inclusivas dentro dos espaços escolares. Alguns indicam a formação inicial como superficial no tocante aos processos de inclusão, outros reclamam da falta de formação continuada nessa área. Também ecoam discursos de professores/as de salas comuns, sejam pedagogos/as ou de licenciaturas, afirmando que não sabem o que ou como fazer para que as pessoas com deficiência aprendam e até que tais sujeitos deveriam estar nas instituições de Educação Especial ou que, uma vez na escola, sua aprendizagem deveria ficar sob a responsabilidade do/a profissional de Educação Especial, que seria formado para tal tarefa. Diante do exposto, considero que não atuei em uma escola inclusiva, mas que produzia algumas práticas inclusivas e promovia alguns momentos de inclusão. Portanto, entendo que os direitos não estão sendo garantidos na sua totalidade no espaço escolar.

Apresento um pouco dessa trajetória profissional e experiências, com o intuito de demonstrar que minha atuação nas etapas de educação básica, bem como no Ensino Superior, tem sido permeada pela preocupação com a inclusão dos estudantes com deficiência e com a formação inicial e continuada dos docentes, que têm, na e com a escola, a incumbência de oferecer formação humana integral a todos os discentes. Em todos os espaços educacionais por onde tenho passado, experienciei momentos com algumas práticas inclusivas e muitas excludentes. Objetivando suprir as lacunas apresentadas, promovi diversos projetos, *show* de talentos, *lives* envolvendo a comunidade escolar, bem como utilizei várias reuniões pedagógicas como espaço de formação continuada para conhecimento e discussões acerca do tema, além de contribuir para discussões e propostas pedagógicas e curriculares no viés da educação inclusiva. Essas inquietações e, por vezes, indignações, além da motivação para estudar e aprender, instigaram-me a voltar à academia para tornar-me pesquisadora desse tema tão importante.

As experiências de minha empiria não são diferentes da realidade da maioria das escolas regulares do país. Atualmente, educar implica ter um olhar abrangente sobre o ser humano em todas as suas dimensões e favorecer o desenvolvimento e a aprendizagem de todos os estudantes do país, independentemente de suas singularidades, necessidades ou deficiências. Esse é um dos desafios da educação na atualidade, ou seja, adequar a educação para todos os estudantes do século XXI – e esse desafio é da escola, da academia e das políticas educacionais.

Assim, o interesse pelo tema desta pesquisa advém de minhas experiências profissionais e do fato de verificar avanços tão sutis e demasiado lentos nessa perspectiva da inclusão. Foi partindo dessas experiências e inquietações que submeti meu projeto inicial de pesquisa à linha de pesquisa Políticas Educacionais, Ensino e Formação, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) desta Universidade.

Ao entrar no Programa, ainda fundamentava minha concepção de inclusão em uma ideia ingênua de que a inclusão de pessoas com deficiência fosse boa em si mesma, um imperativo que deveria ser cumprido pelos profissionais da educação sem questionamentos. Desconhecia as tensões dessa trama governamental que objetiva que todos em idade escolar estejam na escola. Desconstruí minha verdade nas conversas com minha orientadora e nas aulas da professora Ana Paula Chaves, que me levou a conhecer melhor as problematizações engendradas por Foucault e outros autores que se coadunam com a perspectiva foucaultiana. Compreendi que cada sociedade, em determinados tempos históricos, constitui seu regime de verdade e que os enunciados e discursos tomados como verdadeiros devem ser tensionados/problematizados, e não aceitos como naturais. Entendi, assim, que meu exercício como pesquisadora seria muito mais interessante do que eu podia imaginar *a priori*.

Ao compreender os discursos tomados como verdades interessadas, presentes nos enunciados das políticas públicas de inclusão, passei a refletir sobre os possíveis caminhos de investigação e lentes para visualizar a temática. Dentre as possibilidades, decidi debruçar-me sobre o cenário da formação continuada de professores regentes das classes comuns da escola regular. Esse enredo estimulou-me a mapear e discutir os saberes fomentados nos cursos ofertados a profissionais na Rede Estadual de Santa Catarina (SC).

No processo de buscas para compor a revisão de literatura da pesquisa, não foi encontrado estudo no estado de SC que tenha direcionado o olhar para o que constitui o meu objeto de pesquisa, qual seja, os saberes sobre inclusão que circulam nos cursos ofertados na formação continuada para os professores regentes do ensino regular. No entanto, alguns autores têm sido muito importantes para a minha investigação por contemplarem a Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE) e a Secretaria Estadual de Educação (SED) como instituições formadoras dos profissionais que lidam com o alunado com deficiência na rede regular, como Araújo (2015), Lehmkuhl (2011) e Watashi (2019), que pesquisaram a formação continuada no estado de SC sob o prisma da inclusão.

Lehmkuhl (2011) analisou propostas de cursos ofertados pela FCEE para profissionais das instituições especializadas de Educação Especial e para os da rede regular de ensino entre os anos de 2005 e 2009. Araújo (2015) e Watashi (2019) analisaram os cursos ofertados pela FCEE e pela SED aos Segundos Professores de Turma (SPTs)⁵ do estado entre os anos de 2007 e 2014 e entre 2015 e 2018, respectivamente. Suas contribuições serão elucidadas ao longo do texto, mas de antemão destaco a importância das pesquisas das autoras na definição do problema de pesquisa desta dissertação, dado que, ao fazer as buscas, constatei uma lacuna nas pesquisas sobre formação do professor regente das classes comuns em SC.

É desse percurso e dessas lacunas que emerge o seguinte problema de pesquisa: quais saberes sobre inclusão escolar são mobilizados nos cursos ofertados pela FCEE e pela SED aos professores regentes da rede regular de SC? A escolha de SC como recorte da pesquisa deu-se pelo destaque que este estado alcançou no viés da Educação Especial e inclusiva no país, tendo sido o primeiro estado brasileiro a constituir uma instituição pública com a responsabilidade de definir e coordenar as políticas de Educação Especial. É sabido também que, já na década de 1980, “Santa Catarina testemunhou a implantação de integração de pessoas com deficiência no ensino regular” (SANTA CATARINA, 2018, p. 17). Mesmo sendo referência nacional,

⁵ Termo utilizado pela SED para referir-se aos professores que atuam nas classes comuns do ensino regular junto com professores regentes. Conforme Resolução n.º 100/16, Art. 2º, inciso IV: SPT - disponibilizado nas turmas com matrícula e frequência de alunos com diagnóstico de DI, TEA e/ou deficiência múltipla que apresentem comprometimento significativo nas interações sociais e na funcionalidade acadêmica. Disponibilizado também nos casos de deficiência física que apresentem sérios comprometimentos motores e dependência em atividades de vida prática.

ainda parece necessário problematizar a formação continuada no que tange aos saberes sobre inclusão.

Além disso, a pesquisa na Rede Estadual justifica-se pelo crescente número de matrículas de Estudantes Público da Educação Especial (EPEE) nas salas comuns do ensino regular. Em uma década, houve um aumento de quase 20.000 matrículas. Se, por um lado, esse crescente é muito positivo, pois a educação formal é um direito universal, por outro, é necessário discutir como a formação continuada de professores que atuam nas escolas regulares está sendo efetivada, uma vez que os dados também revelam que hoje há, em mais de 50% das turmas das escolas da Rede Estadual, pelo menos um estudante desse público, o que significa dizer que um número muito grande de professores tem alunos desse público em suas salas de aula.

Diante do exposto, destaca-se como objetivo geral da pesquisa: problematizar os saberes sobre inclusão escolar postos em circulação em cursos de formação continuada oferecidos pela FCEE e SED aos professores regentes das classes comuns da rede regular de ensino no período de 2012 a 2022.

Como objetivos específicos, podem-se elencar:

1. Categorizar os cursos ofertados pela FCEE e SED de acordo com o público-alvo no período de 2012 a 2022;
2. Analisar os conteúdos dos cursos ofertados aos professores de sala de aula comum do ensino regular nesse período;
3. Tensionar os saberes mobilizados por meio dos conteúdos veiculados na formação continuada dos professores de sala comum.

Quanto ao recorte temporal, inicialmente, a ideia era partir de 2009, por conta da homologação da Política de Educação Especial de Santa Catarina (PEESC) um ano antes, em 2008, quando também houve um marco nacional importante, a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPI). Além disso, no contexto do estado, em 2009, houve o lançamento do Programa Pedagógico, sob a gestão da SED e FCEE. Julguei válido dar continuidade ao estudo de Lehmkuhl (2011), que analisou os cursos até 2009. Portanto, analisar a formação continuada a partir daquele ano seria potente. Entretanto, ao iniciar o levantamento de materiais nas instituições, precisei alterar para

2012 o marco inicial da pesquisa, pois tive acesso a documentos apenas a partir daquele ano.

A materialidade da pesquisa é composta pelos editais dos cursos ofertados pela FCEE e os projetos dos cursos ofertados pela SED; assim, esta é uma pesquisa documental e de caráter qualitativo. O estudo assume uma postura epistemológica pós-estruturalista e ancora-se nas teorizações foucaultianas, considerando suas implicações na educação.

Quanto à estrutura do trabalho, no Capítulo 2, anunciam-se as estratégias de busca e as produções sobre a temática. O Capítulo 3 aborda o referencial teórico-epistemológico que sustenta a pesquisa e desdobra-se em três subcapítulos, que denomino de seções. Na seção 3.1, em uma breve digressão, procuro fazer uma relação isocrônica entre a história da Educação Especial e Educação inclusiva e as políticas públicas que balizam tal contexto, olhando para esse cenário com as lentes da governamentalidade. Na seção 3.2, discuto a formação continuada de professores, apresentando a formação inicial como pano de fundo, a partir do conjunto de normativas que orientam a formação e de autores que discutem a temática. Na seção 3.3, a constituição dos saberes docentes e os saberes indicados à promoção da inclusão são o foco da discussão.

No Capítulo 4, a pesquisa volta-se às definições epistemológicas. Inicialmente, apresento os regimes de verdade como ferramenta analítica e como desdobramento da governamentalidade. Na seção 4.1, a FCEE e a SED são trazidas como lócus da pesquisa. Na seção 4.2, demonstro o percurso metodológico, descrevendo os materiais que compõem o *corpus* da pesquisa e anuncio as primeiras investidas analíticas que me levaram à produção das categorias de análise.

No Capítulo 5, são apresentadas as análises, de modo que na seção 5.1 apresento a categoria analítica dos saberes conceituais. Na seção 5.2 a categoria analítica dos saberes procedimentais. Por fim, no 5.3 apresento como a articulação dos saberes conceituais e procedimentais, na interface dos cursos, produzem a manutenção de regimes de verdade.

2 REVISÃO DE LITERATURA: DOS ENCONTROS E HIATOS NA BUSCA POR PRODUÇÕES ACERCA DA TEMÁTICA

Pesquisar os escopos da formação de professores e da educação inclusiva exige atenção no que se refere às pesquisas já realizadas na área, bem como às implicações sociais desta pesquisa em particular. Aparentemente, já é sabido que a inclusão (efetiva/total) ainda não ocorre como uma prática constante nas escolas e que a formação inicial e, quiçá, a continuada ainda são superficiais no tocante aos processos que deveriam subsidiar práticas inclusivas (considerando-se práticas inclusivas aquelas que ensinam a todos em idade escolar, independentemente das suas singularidades e especificidades). Muito já se discutiu sobre o tema. Portanto, no exercício da pesquisa, cabe-me a responsabilidade de tensionar algum recorte ainda não elucidado, não problematizado no âmbito da educação inclusiva.

Para tanto, é preciso um levantamento do que já se produziu nesta área e observar como vêm sendo forjadas as pesquisas. Isso se faz necessário para não se correr o risco de dizer o que já foi dito e, sobretudo, para contribuir com novas perspectivas desses temas. As buscas, seguidas das leituras dos achados, foram muito importantes, levaram-me a perceber a importância de pesquisar a formação continuada e, em especial, foram definidoras na decisão da materialidade de análise e temporalidade da pesquisa.

Em relação à temporalidade, foi considerado o período de 2009 a 2022, conforme ideia inicial. Embora as análises tenham sido realizadas nos cursos de 2012 a 2022, pelos motivos explicitados anteriormente, considere válido manter este capítulo com as buscas a partir de 2009, já que foram realizadas antes de me aproximar da materialidade da pesquisa.

Quanto aos termos de busca, foram definidos por assuntos-chave, levando em conta a questão-problema e os objetivos da pesquisa. Estabeleci quatro “assuntos”, com os respectivos termos similares, para uma busca mais alargada, fazendo uso do operador booleano “OR” entre os termos similares, a saber:

1. “educação inclusiva” OR “inclusão escolar” OR “inclusão de alunos deficientes” OR “escolarização de alunos com deficiência”;
2. “saberes docentes” OR “formação continuada” OR “subjativação docente” OR “formação de professores”;

3. "Santa Catarina" OR "Secretaria Estadual de Educação" OR "Fundação Catarinense de Educação Especial";

4. Governamentalidade OR "Michel Foucault" OR "Estudos Foucaultianos".

A fim de refinar a busca, utilizei o operador booleano "AND" para fazer convergirem os assuntos na busca avançada nos bancos de dados, da seguinte forma: 1 AND 2 AND 3; 1 AND 2 AND 4; 1 AND 2 nos portais onde não foram obtidos resultados com a convergência de três assuntos; por último, 1 AND 2 AND 3 AND 4.

As buscas foram realizadas nos seguintes bancos de dados: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), *Scientific Electronic Library* (SCIELO) e *Business Source Complete* (EBSCO), por serem considerados bancos bastante abrangentes, visto que operam como agregadores de teses, dissertações ou artigos de repositórios das diversas instituições do país. Quanto aos critérios de inclusão, foram considerados, em um primeiro levantamento, os trabalhos que abordam no resumo e/ou palavras-chave assuntos relativos à inclusão de estudantes com deficiência e à formação docente.

Para refinar um pouco mais, utilizei um segundo critério: excluir os trabalhos que não tratassem especificamente do tema, pois focalizavam professores de componentes curriculares específicos, professores de AEE e/ou SPT, estudantes com deficiência no Ensino Superior e ensino de estudantes com deficiências específicas, como Transtorno do Espectro Autista (TEA), Deficiência Intelectual (DI) ou surdez, por exemplo. Porém, é importante destacar que, mesmo que esta pesquisa não seja focada na formação de um professor de componente curricular específico ou do SPT e que esse seja um critério de exclusão adotado, pensei ser potente eleger algumas pesquisas sobre tais temáticas por considerá-las relevantes, especialmente algumas daquelas desenvolvidas aqui no estado, não sendo, portanto, todas elas excluídas nesse segundo crivo.

Os estudos eleitos serão demonstrados em quadros na seção específica da dissertação, mas pulverizados por todo o texto, contribuindo para as discussões e análises empreendidas, de modo que não pretendo concentrar todos os dados e comentários das pesquisas em uma única seção.

Inicialmente, foram utilizados os três primeiros assuntos nas buscas: 1 ("educação inclusiva" OR "inclusão escolar" OR "inclusão de alunos deficientes" OR

“escolarização de alunos com deficiência” AND 2 (“saberes docentes” OR “formação continuada” OR “subjativação docente” OR “formação de professores”) AND 3 (“Santa Catarina” OR “Secretaria Estadual de Educação” OR “Fundação Catarinense de Educação Especial”). Os resultados obtidos são mostrados a seguir.

Quadro 1 - Convergência entre os assuntos chave: 1, 2 e 3

Banco de Dados	Tipologia do Trabalho	Descarte	Seleção de Eletivas
BDTD	00 tese 8 dissertações	5 dissertações não são eletivas	3 dissertações
CAPES	7 teses 41 dissertações	6 teses não são eletivas; 34 dissertações não são eletivas; 4 dissertações se repetem no BDTD	1 tese; 3 dissertações
SCIELO	00		
EBSCO	90 artigos	86 não são eletivos	4 artigos

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Assim, do total de 146 trabalhos, sendo sete teses, 49 dissertações e 90 artigos, a partir das leituras e aplicação dos critérios de exclusão, foram excluídas seis teses, 43 dissertações e 86 artigos, resultando 11 pesquisas eleitas: uma tese, seis dissertações e quatro artigos. As pesquisas que mais se aproximam da temática e que podem contribuir para a produção da pesquisa em tela são apresentadas abaixo.

Quadro 2 - Pesquisas Eletivas - Assuntos chave: 1, 2 e 3

TÍTULO	AUTOR(A)	BANCO DE DADOS	TIPOLOGIA/ANO
Educação especial e formação de professores em Santa Catarina: vertentes médico-pedagógica e psicopedagógica como base da formação continuada	Márcia de Souza Lehmkuhl	BDTD	Dissertação 2011 UFSC
Fundamentos teóricos do curso de aperfeiçoamento de professores para o atendimento educacional especializado (2007): novos referenciais?	Fabiola Borowsky	BDTD	Dissertação 2010
A formação do segundo professor de turma do estado de Santa Catarina	Bárbara Karolina Araújo	BDTD	Dissertação 2015 UFSC
Gestores Educacionais para a Educação Inclusiva: Arranjos e Tramas na Contemporaneidade	Carolina Pereira Noya	CAPES	Dissertação 2016
Ensino Colaborativo: uma estratégia pedagógica para a inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física	Marília Garcia Pinto	CAPES	Dissertação 2016 UFSC
Experiências de Formação Docente na Educação Especial: Significações e Resignificações	Valdirene Stiegler Simão	CAPES	Tese 2017 UNIVALI
Professores Iniciantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental: Indicação das Necessidades Formativas	Miriane Zanetti Giordan <i>et al.</i>	EBSCO	Artigo 2017
Formação Continuada de Professores: desafios e possibilidades frente ao processo de inclusão de alunos com deficiência na escola regular de ensino	Neiva Terezinha Ribeiro C. Escobar	CAPES	Dissertação 2018
Análise de um Programa de Formação Continuada de Educadores	Jaciara de Oliveira Vanini <i>et al.</i>	EBSCO	Artigo 2018a
As Concepções dos Agentes de Educação Inclusiva sobre o Processo de Inclusão Escolar	Jaciara de Oliveira Vanini <i>et al.</i>	EBSCO	Artigo 2018b
Análise de Aprendizagem Expansiva em Intervenção Formativa: A Inclusão de Alunos com Deficiência nas Séries Finais do Ensino Fundamental em Foco	Adriane Cenci <i>et al.</i>	EBSCO	Artigo 2020

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Além de mostrar as estratégias e resultados de buscas empreendidas para a composição do estado da arte, proponho comentar alguns trabalhos nesta seção. No entanto, considero mais potente pulverizar os achados ao longo do texto desta pesquisa, em vez de considerá-los somente aqui, de forma dissociada ou isolada. Pretendo, portanto, sempre que possível, lançar mão das contribuições das pesquisas selecionadas, relacionando-as com as análises construídas no decorrer desta investigação.

A dissertação intitulada “Educação Especial e Formação de Professores em Santa Catarina: Vertentes Médico-Pedagógica e Psicopedagógica como Base da Formação Continuada” (LEHMKUHL, 2011) objetivou analisar a formação continuada de professores na área da Educação Especial proposta pela FCEE. Como resultado da pesquisa, no que tange à formação continuada, a autora identificou um predomínio de cursos destinados aos profissionais que exercem função nas Instituições Especializadas em Educação Especial, em detrimento de cursos destinados aos professores do ensino regular. Ela aponta

A existência de cursos para a rede regular de ensino que tiveram como perspectiva a divulgação dos princípios da educação inclusiva, principalmente aqueles identificados na política estadual para a Educação Especial. Tanto os cursos voltados aos professores das escolas especiais como aqueles destinados aos professores das escolas regulares mantêm suas bases teóricas nas vertentes médico-pedagógica e psicopedagógica. Ao mesmo tempo são balizados por uma perspectiva prática, instrumental e tecnicista. (LEHMKUHL, 2011, não paginado).

A autora conclui, após suas análises, que

As propostas de cursos da FCEE reproduzem e mantêm, através da formação de professores, as propostas da área da Educação Especial centradas em vertentes pedagógicas, com viés médico-pedagógico e psicopedagógico e abordagem tecnicista/estruturalista, maquiados com uma perspectiva inclusivista. (LEHMKUHL, 2011, p. 165).

Empreendendo uma análise de abrangência nacional, Borowsky (2010) investigou quais os fundamentos teóricos das propostas de formação continuada do Ministério da Educação e Cultura (MEC) para professores da Educação Especial no Brasil. A análise efetivada e apresentada na dissertação “Fundamentos teóricos do curso de aperfeiçoamento de professores para o atendimento educacional especializado (2007): novos referenciais?” também evidenciou que a política de formação compreende a Educação Especial pelo viés médico-pedagógico e psicopedagógico, elucidando também as articulações entre essa formação e a política

educacional brasileira, que apresenta a formação de professores como central para o sucesso da própria política. Especificamente em relação à educação, a autora destaca que, embora a formação do MEC anuncie os novos referenciais pedagógicos da inclusão, em suas bases tem antigas compreensões sobre a deficiência e a educação dos sujeitos que constituem o público da Educação Especial.

Na dissertação intitulada “A formação do segundo professor de turma do estado de Santa Catarina”, Araújo (2015) discute a formação do SPT na política educacional do estado e sua implementação na região da Grande Florianópolis. Embora seu foco seja a formação do SPT, sua pesquisa obteve resultados interessantes para compor este estudo, por exemplo:

A formação dos SPT possui os mesmos contornos da proposição de formação de professores no Brasil: profissionalização com estratégia de (con)formação docente, certificação de professores por resultados, desintelectualização do professor e a reconversão docente; a formação inicial dos SPT ocorre geralmente em cursos de licenciatura em pedagogia e não possui aprofundamento dos conteúdos da área da EE; **a formação continuada não discute a apropriação de conhecimento dos alunos e ocorre na esteira de formações de outros professores [...].** (ARAÚJO, 2015, não paginado, grifos meus).

Escobar (2018) também contribui com seus achados ao buscar compreender a formação continuada sob o discurso de 14 professores da Rede Regular de Ensino Municipal de Alegrete - Rio Grande do Sul (RS). Na dissertação “Formação Continuada de Professores: desafios e possibilidades frente ao processo de inclusão de alunos com deficiência na escola regular de ensino”, os resultados indicam que os professores devem ter oportunidades de constante formação para aprimorar seus conhecimentos no que tange ao processo de inclusão e às políticas públicas que a normatizam. No entanto, a pesquisa aponta que

Existem fragilidades na formação para o exercício eficiente da prática docente com a inclusão escolar no que se refere às contribuições da formação continuada com abordagem focada em adequações do currículo, conhecimento da história e das questões legais do processo inclusivo de alunos com deficiência na escola regular de ensino. (ESCOBAR, 2018, não paginado).

A pesquisa “Ensino colaborativo: uma estratégia pedagógica para a inclusão de alunos com deficiência nas aulas de educação física” (PINTO, 2016, p. 34) foi eleita por ter como objetivo geral “analisar as estratégias pedagógicas utilizadas pelos professores de Educação Física e segundos professores, frente à inclusão dos alunos com deficiência, no ensino regular, a partir da perspectiva do ensino colaborativo”.

Chamou minha atenção também um dos seus objetivos específicos: “apontar as fontes de conhecimento dos professores de Educação Física e dos segundos professores para aquisição e manutenção dos saberes específicos sobre a inclusão de alunos com deficiência” (PINTO, 2016, p. 34). Essa é mais uma pesquisa que poderia ser descartada, segundo os critérios de exclusão definidos, mas a considero relevante para o estudo que ora se delinea, dado que investiga as fontes de conhecimento, assunto que muito interessa para a construção deste estudo. A autora sinaliza, a partir de entrevistas com professores de Educação Física e SPTs, o esmaecimento dos saberes voltados à inclusão durante a formação inicial (e continuada) na visão dos profissionais e o modo como isso impacta nas suas práticas. Ancorada em Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014), defende a importância de um trabalho colaborativo, afirmando que esta estratégia de trabalho

Desenvolvida entre duas áreas de conhecimento, ou seja, a Educação Especial, aqui pontuada na figura do segundo professor, e a educação regular, especificamente neste trabalho pela disciplina de Educação Física, pode exemplificar trocas de saberes, experiências e parcerias, visando ao desenvolvimento constante dos alunos com ou sem deficiências. (PINTO, 2016, p. 124).

Se entendemos que o espaço da escola se constitui como espaço formativo, onde os saberes empíricos são relevantes, o trabalho colaborativo pode ser uma estratégia potente para a efetivação de práxis voltadas a promover o desenvolvimento pleno dos discentes. Segundo a autora, no que se refere aos saberes necessários na especificidade do ensino colaborativo,

Keefe, Moore e Duff (2001) esclarecem que para a sua efetivação o professor da disciplina deve dispor de quatro saberes para o seu desenvolvimento, quais sejam: autoconhecimento das forças e fraquezas; conhecer o professor especialista e ter uma boa relação profissional; conhecer os seus alunos; e conhecer sobre a sua disciplina. (PINTO, 2016, p. 124).

Embora o objeto de estudo de Simão (2017) tenham sido os professores de AEE, a partir de uma pesquisa/formação que contou com a participação de 17 professores atuantes no AEE de Joinville e em sua área de abrangência, minha pesquisa encontra potencial nessa tese, uma vez que “a formação do professor do AEE é fator determinante para as transformações e o estreitamento das relações entre a educação regular e a Educação Especial” (não paginado). Ademais, o estudo aponta que “a formação do professor do AEE não pode ser pensada e vista isoladamente, mas delimitada no e para o seu contexto de atuação”, ou seja, a escola regular.

Sobretudo, deve levar em conta as trajetórias de formação e o fato de serem constituídas de forma “colaborativa, compartilhada e articulada ao contexto da sala de aula.” (SIMÃO, 2017, não paginado).

Em relação às buscas realizadas com a utilização dos assuntos-chave: 1 (“educação inclusiva” OR “inclusão escolar” OR “inclusão de alunos deficientes” OR “escolarização de alunos com deficiência”) AND 2 (“saberes docentes” OR “formação continuada” OR “subjativação docente” OR “formação de professores”) AND 4 (governamentalidade OR "Michel Foucault" OR "estudos foucaultianos"), obtive os seguintes resultados:

Quadro 3 - Convergência entre os assuntos-chave 1, 2 e 4

Banco de Dados	Tipologia do Trabalho	Descarte	Resumo de Seleção
BDTD	4 Teses 13 Dissertações	4 Teses; 9 Dissertações não são eleitas	4 Dissertações
CAPE	Nenhum resultado		00
SCIELO	Nenhum resultado		00
EBSCO	13 Artigos	10 não são eleitos	3 Artigos

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Foram encontrados 30 trabalhos, sendo quatro teses, 13 dissertações e 13 artigos. A partir das leituras e aplicação dos critérios de exclusão, foram excluídas as quatro teses, nove dissertações e 10 artigos, resultando em nove pesquisas eleitas, sendo quatro dissertações e três artigos. As pesquisas que mais se aproximam da temática ou que podem contribuir para a produção da pesquisa em tela são as seguintes:

Quadro 4 - Pesquisas Eletivas - Assuntos-chave 1, 2 e 4

TÍTULO	AUTOR(A)	BANCO DE DADOS	TIPOLOGIA E ANO
A inclusão escolar nos discursos veiculados pela Educação Especial: estratégia discursiva de subjetivação docente	Alana Cláudia Mohr	BDTD	Dissertação 2014
O professor inclusivo: uma invenção contemporânea	Mônica de F. S. C. Pereira	BDTD	Dissertação 2014
Inclusão escolar e Pedagogia: modos de ser e gerenciar o sujeito no cenário contemporâneo	Renata da Conceição de Barros	BDTD	Dissertação 2012
A Ordem do Discurso na Educação Especial	Ramon L. S. Alcântara	BDTD	Dissertação 2011
Educação Especial, Educação Inclusiva e Pedagogia da Diversidade: Celebrar a diversidade! Exaltar a tolerância! Notabilizar o respeito! Proclamar a solidariedade!	Márcia L. L. Lazzarin; Simoni T. Hermes	EBSCO	Artigo 2015
Pactos de uma racionalidade política, práticas solidárias na escola inclusiva: modos de subjetivação docente	Márcia L. L. Lazzarin; Simoni T. Hermes	EBSCO	Artigo 2017
Da Política de Formação Continuada no Brasil e seus Reflexos na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (SC)	Karina de A. Dias; Clarícia Otto	EBSCO	Artigo 2020

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Como no portal da CAPES e na SCIELO nada consta quando a busca é a partir da junção dos três assuntos (1, 2 e 4) na busca avançada, procurei apenas com os dois primeiros: 1 (“educação inclusiva” OR “inclusão escolar” OR “inclusão de alunos deficientes” OR “escolarização de alunos com deficiência”) AND 2 (“saberes docentes” OR “formação continuada” OR “subjetivação docente” OR “formação de professores”). Assim, obtive o seguinte resultado:

Quadro 5 - Convergência entre os assuntos-chave 1 e 2

Banco de Dados	Tipologia do Trabalho	Descarte	Resumo de Seleção
CAPES	13 dissertações 8 teses	13 dissertações 5 teses	3 teses
SCIELO	9 artigos	5 artigos	4

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

No portal da CAPES, após o primeiro critério aplicado, foram encontrados 21 trabalhos, sendo 13 dissertações e oito teses. A partir da aplicação do segundo critério, foram descartadas as 13 dissertações e cinco teses, resultando três teses selecionadas.

Da busca na SCIELO, foram encontrados nove artigos, dos quais descartei três por não serem de relevância para esta pesquisa; selecionei seis artigos pertinentes à temática de discussão que se delinea. Após essa primeira triagem, fiz a leitura dos artigos, o que me levou a descartar mais dois (um por ter o foco em professores e estudantes do Ensino Superior e outro por focalizar a questão das ações afirmativas), restando quatro eletivos.

Desse levantamento, resultaram, então, sete pesquisas, como mostra a quadro a seguir.

Quadro 6 - Pesquisas Eletivas – Assuntos-chave 1 e 2

TÍTULO	AUTOR(A)	BANCO DE DADOS	TIPOLOGIA/ ANO
A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2007-2018): Desafios para a Constituição de Sistemas Educacionais Inclusivos no Brasil	Aline de Castro Delevati	CAPES	Tese 2021
Formação Docente Inicial e o Ensino ao Aluno com Deficiência em Classe Comum na Perspectiva da Educação Inclusiva	Gabriela Maria B. Brabo	CAPES	Tese 2013
Conhecer o conhecer na formação de professores em Educação Especial no Brasil: tendências e desafios	Mayara Costa da Silva	CAPES	Tese 2020
A Educação Inclusiva: um Estudo sobre a Formação	Lídia M.F. L Tavares; Larissa M.M. dos Santos; Maria N. C. Freitas.	SCIELO	Artigo 2016
As contribuições de Meirieu para a formação continuada de professores e a adoção de práticas pedagógicas inclusivas	Alexandro Braga Vieira I <i>et al.</i>	SCIELO	Artigo 2020
Formação Continuada: Análise dos Recursos e Estratégias de Ensino para a Educação Inclusiva sob a Ótica Docente	Viviane Preichardt Duek	SCIELO	Artigo 2014
Formação de professores por meio de pesquisa colaborativa com vistas à inclusão de alunos com deficiência intelectual	Elizabete H. Toledo; Célia R. Vitalino	SCIELO	Artigo 2012

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Por fim, ao fazer as buscas a partir da intersecção de todos os assuntos: 1 (“educação inclusiva” OR “inclusão escolar” OR “inclusão de alunos deficientes” OR “escolarização de alunos com deficiência”) AND 2 (“saberes docentes” OR “formação continuada” OR “subjetivação docente” OR “formação de professores”) AND 3 (“Santa Catarina” OR “Secretaria Estadual de Educação” OR “Fundação Catarinense de Educação Especial”) AND 4 (“governamentalidade” OR “Michel Foucault” OR “estudos foucaultianos”), nenhum resultado foi encontrado em nenhuma das quatro bases de buscas utilizadas.

Vale focalizar as pesquisas que abordam a temática no mesmo viés teórico-metodológico deste estudo, ou seja, ancoradas na perspectiva dos Estudos Foucaultianos. Mohr (2014) faz uso do discurso como noção metodológica e toma a governamentalidade e os modos de subjetivação para analisar os discursos veiculados pela revista *Integração/Inclusão*, de modo a entender como os professores vêm sendo subjetivados a partir da inclusão escolar. Constata, a partir das análises, que

Estratégias discursivas de subjetivação docente são colocadas em funcionamento de maneira a conduzir e governar as condutas dos professores, produzindo modos de ser docente na contemporaneidade que, dentre outras coisas, podem identificar o docente como empreendedor de si, como aquele que investe constantemente em si para atender à ordem da inclusão escolar. (MOHR, 2014, não paginado).

Barros (2012) analisou enunciados proferidos por acadêmicas do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Apoiando-se nos conceitos de normalização, discurso, disciplina, biopoder e governamentalidade, buscou entender também como as políticas educacionais contribuíram para a formação do discurso de educação inclusiva. Problematizando os enunciados proferidos pelas estudantes, ela denuncia “o quanto estes discursos vêm nos interpelando a ponto de governar nossos modos de agir, existir e se comportar no mundo” (BARROS, 2012, p. 70). Dentre “os saberes necessários para desenvolver a inclusão” (BARROS, 2012, p. 69-70) citados pelas estudantes e tensionados pela autora, temos:

Estas entendem como um saber necessário para desenvolver a inclusão escolar, conhecer os alunos. A partir dos estudos foucaultianos, estudando os sujeitos incluídos, torna-se possível desenvolver estratégias de normalização sobre os anormais. Esses sujeitos normalizados serão também cada vez mais e melhor governados. As estudantes percebem também que a qualificação do professorado através de cursos de formação inicial e continuada, são necessários para colocar em prática a inclusão escolar. Através destes ditos percebo o quanto a ciência vem ditando o que é certo, o que devemos seguir, as formas de viver, se comportar, aprender e ensinar. [...] O saber científico destacado pelas estudantes como importante para desenvolver a inclusão escolar foi o saber da psicologia. [...] Cada vez mais, no campo educacional, as ciências psi vêm se tornando um saber privilegiado para se desenvolver a inclusão escolar, já que esta área vem buscando desenvolver nos sujeitos, não só incluídos, o conhecimento de si mesmo, com o intuito de fazer com que nos modifiquemos e nos tornemos sujeitos que agem de acordo com o que a sociedade espera. [...] (BARROS, 2012, p. 70).

Nessa mesma ótica, a dissertação de Alcântara (2011) traz noções foucaultianas, especialmente a de discurso, na tríade saber-verdade-poder, para investigar as políticas e analisar discursos de 20 professores da rede regular municipal de São Luís – Maranhão (MA). O autor sinaliza que, “na ordem das práticas discursivas, o professor inclusivo já foi inventado” (ALCÂNTARA, 2011, p. 129); segundo ele, há “um cenário político que ordena todo o discurso sobre Educação Especial/Inclusiva na trama saber-verdade-poder para a invenção e responsabilização de um professor inclusivo” (ALCÂNTARA, 2011, p.128), que assim se torna responsável também “por desenrolar o planejamento da governamentalidade neoliberal para a educação.” (ALCÂNTARA, 2011, p. 128).

Quanto aos estudos sobre formação continuada, Lazzarin e Hermes (2015, 2017) e Dias e Otto (2020) também discutem a temática à luz da governamentalidade neoliberal nos artigos selecionados. Outra importante pesquisa nessa vertente é a dissertação “O professor inclusivo: uma invenção contemporânea” (PEREIRA, 2014). Esse estudo pode imprimir potência a esta pesquisa no que diz respeito à formação e saberes docentes, dado que a autora não trata

A ‘invenção’ do professor inclusivo como uma verdade, mas como resultado da articulação dos discursos que compõem a maquinaria do projeto educacional nacional. A abordagem da palavra ‘formação’ surge aqui imbricada com uma criação de identidade; o que aproxima as ideias Foucaultianas para entender as maquinarias investidas pela modernidade na produção de um indivíduo fixo, ideal para uma sociedade cujo objetivo é a manutenção da ordem. A formação dos professores, nesses moldes, surge como uma das peças que compõem a maquinaria governamental. (PEREIRA, 2014, p. 59-60).

Ao empreender todo o levantamento das pesquisas que abordam a temática, realizar leituras e fichamentos, afirmo que a dissertação intitulada “Educação Especial

e Formação de Professores em Santa Catarina: Vertentes Médico-Pedagógica e Psicopedagógica como Base da Formação Continuada” (LEHMKUHL, 2011) se aproxima significativamente desta pesquisa, havendo vários aspectos convergentes entre elas. Além da área da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva e da formação continuada de professores nesse viés, a autora também escolheu o estado de SC como lócus de pesquisa, analisou as políticas educacionais nacional e estadual e o mesmo material analítico de meu interesse: os cursos ofertados/certificados pela FCEE ou aqueles promovidos por essa instituição em parceria com a SED ou com as Gerências de Educação (GERED). Portanto, essa se constitui como uma pesquisa na qual me apoio de modo considerável.

Quanto aos pontos dissonantes, posso destacar três aspectos. O primeiro refere-se ao objeto de análise. Enquanto a primeira buscou compreender, a partir dos relatórios de atividades da FCEE e das propostas de cursos ofertados pela instituição, “a organização da política de formação continuada na área da Educação Especial no Estado de Santa Catarina, as tendências e as vertentes pedagógicas mais evidentes” (LEHMKUHL, 2011), proponho lançar um olhar um pouco mais específico, buscando analisar os saberes sobre inclusão que circulam nos cursos ofertados para os professores regentes do ensino regular.

O segundo ponto fundamental que difere esta pesquisa daquela é o aporte teórico-metodológico. Lehmkuhl (2011) buscou fundamento na abordagem crítica, especificamente, no materialismo histórico-dialético, enquanto recorro a uma fundamentação pós-crítica, ancorando-me nas teorizações foucaultianas. Um terceiro aspecto que vale frisar diz respeito à temporalidade da pesquisa. Lehmkuhl (2011) pesquisou dentro do recorte temporal de 2005 a 2009, e este estudo analisa os cursos ofertados entre 2012 e 2022.

Retomando a discussão sobre as buscas, importa fazer duas observações. Primeiro, entendo que este exercício de escrutínio rigoroso seja marcado por incompletude e inacabamento, portanto, é contínuo para pesquisadores que tentam contribuir para/com novos saberes. Segundo, vale destacar que, por vezes, nos surpreendemos com a falta de algumas produções que nos chegam por outras vias e que, talvez, pelos critérios estabelecidos na escolha dos bancos de dados e nos termos de buscas, nos escapem.

Neste sentido, importa citar algumas outras pesquisas que, embora não tenham sido encontradas nos bancos de dados pesquisados, são de fundamental importância

para a construção deste estudo, como a de Watashi (2019), por exemplo, que analisou os cursos ofertados pela SED e pela FCEE entre 2015 e 2018. Apesar de ter os cursos voltados aos SPTs como objeto, seus achados podem ser potentes nas análises da pesquisa em tela.

Outra pesquisa a que tive acesso por outras fontes, importante por apresentar uma significativa aproximação com a temática e o referencial teórico-metodológico, é a dissertação intitulada “Inclusão Escolar: saberes que operam para governar a população” (LOCKMANN, 2010). De relevância indiscutível, também adota a vertente foucaultiana como referencial teórico-metodológico e se constitui como pilar para a minha pesquisa. Movida pela problematização de como os diferentes campos de saber se relacionam para colocar em funcionamento a inclusão escolar no município de Novo Hamburgo/RS e quais as práticas são desenvolvidas para trabalhar com os anormais na escola, a autora fundamenta a discussão nas conceituações foucaultianas de governamentalidade, normalização, inclusão e exclusão.

A autora pesquisou a temática a partir de uma materialidade diferente da considerada nesta pesquisa, analisando fichas de encaminhamentos, questionários preenchidos por especialistas e entrevistas realizadas com professores, o que é dissonante entre os dois estudos. Entretanto, mesmo que isso distinga as duas pesquisas, a autora aborda um objeto de pesquisa muito próximo do meu, destacando que há uma articulação entre os saberes morais, psicológicos, médicos e pedagógicos que produzem um conjunto de efeitos, o que a leva a compreender a inclusão como estratégia de governamentalidade. (LOCKMANN, 2010) Portanto, apoio-me também em sua pesquisa, que me assessora na compreensão da inclusão como estratégia de governamentalidade neo(liberal), além de colocar mais luz sobre as discussões acerca dos saberes docentes para a inclusão.

Nesse contexto, vale destacar também Fröhlich (2010, 2017, 2018). Em sua tese, Fröhlich (2018, p. 230) desenvolveu uma análise das políticas nacionais e internacionais entre 1990 e 2015, buscando “compreender de que maneira as práticas de apoio à inclusão escolar, a partir da década de 90, colocam em funcionamento processos de normalização das pessoas com deficiência”. Para tanto, empreendeu as análises sob a ótica da governamentalidade como grade analítica e utilizou a normalização como ferramenta operacional. A autora é fundamental para a compreensão da governamentalidade “como grade de inteligibilidade que permite a

leitura de políticas de inclusão produzidas em uma racionalidade neoliberal, as quais geram efeitos em todos os sujeitos.” (FRÖHLICH, 2018, p. 22).

É relevante salientar que, ao tratar do recorte espacial no processo de buscas, percebi que SC é referência nacional no cenário da Educação Especial. A FCEE é a primeira instituição pública estadual do Brasil responsável pela definição e coordenação de políticas de Educação Especial. Desde sua criação, em 1968, beneficia milhares de pessoas em todo o estado, atendidas por meio de políticas públicas que visam à sua inclusão na sociedade com qualidade de vida. Dentre tantas responsabilidades assumidas por essa importante instituição do estado, ressalta-se aqui a formação continuada dos profissionais que atendem o público da Educação Especial em diferentes espaços. Mesmo diante de sua grande importância, foi constatado, na revisão de literatura, que há poucos estudos explorando a formação continuada no viés da inclusão para os docentes do ensino regular no estado. Esse dado contribui para a relevância deste estudo, pois aos professores cabe a incumbência de promover o processo de ensino e aprendizagem, contribuir para a construção de conhecimento e ensinar sobre os conhecimentos historicamente produzidos, conforme preconizam os quatro pilares da educação⁶, a todos os discentes. Para esse fim, a formação continuada é primordial para instrumentalizar os docentes para efetivarem, de alguma forma, as práticas inclusivas em suas funções.

Enquanto isso, alguns discursos de professores, como, por exemplo, “eu não me formei para trabalhar com aluno deficiente”, “não é minha função ensiná-los”, “ele(a) é responsabilidade do SPT”, seguem ecoando nas escolas de educação básica. Diante dessa problemática referenciada nos discursos recorrentes de professores regentes, das políticas de formação que se apresentam, do cenário de pesquisas empreendidas sobre formação continuada da rede no que se refere aos saberes sobre inclusão desses professores, emerge a importância de estudar de forma mais profícua esse objeto.

Destaco, ainda, que, para auxiliar-me no estudo e compreensão da relação entre a Educação Especial e educação básica regular, da implantação das políticas de inclusão no país, das implicações destas nas escolas e dos processos de escolarização e sobre o (não) saber docente, os escritos de Lunardi-Mendes (2011,

⁶ A educação ao longo da vida baseia-se em quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. Isso aparece como citação de Delors (2010) na seção 3.2.

2014, 2018, 2019) se constituem como balizas para esta pesquisa, posto que a autora imprime contribuição imprescindível.

Após mapear e discutir as produções acadêmicas na área, atentando às dimensões que vêm sendo privilegiadas nas pesquisas em educação inclusiva em diferentes tempos, contextos e perspectivas teórico-metodológicas, passo a apresentar, no próximo capítulo, os pilares que sustentam a pesquisa.

3 DO ARCABOUÇO EPISTEMOLÓGICO DA PESQUISA

Necessitamos de uma consciência histórica da situação presente (FOUCAULT).

Hoje, no início da segunda década do século XXI, a Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, no cenário nacional, encontra-se ainda com desafios e incita algumas problematizações, muito embora as normativas oficiais que vinham sendo apresentadas desde a década de 1990 no cenário da educação no Brasil tivessem como foco a inclusão das pessoas que são o público da Educação Especial nas escolas regulares.

As normativas vinham valorizando a diversidade, a dignidade humana e o direito à escolarização como um direito de todos. No contexto da prática, o direito ao acesso também vinha se consolidando de acordo com as normativas, diferentemente do direito à aprendizagem, que ainda estava longe de ser concretizado, fazendo emergir um hiato entre o “estar na escola” e o “aprender na escola”. Ou seja, a realidade que ainda predomina no contexto do ensino regular é a de experiências de rejeição e exclusão em relação à aprendizagem e, talvez, também ao acesso, o que abre um campo de tensionamentos entre o discurso oficial e as práticas excludentes que emergem cotidianamente nas escolas.

Esse cenário incipiente quanto à garantia dos direitos à escolarização de qualidade aos EPEE tornou-se ainda mais frágil com o advento de uma nova política em 2020, instituída pelo Decreto n.º 10.502/2020, que passou a ameaçar até mesmo o acesso à escola regular. Nesse sentido, se estar na escola já não garantia que a inclusão acontecesse de fato para todos os sujeitos, a nova política nacional fragilizou ainda mais os direitos das pessoas com deficiência. Isso merece destaque, pois, embora o Decreto tenha sido suspenso⁷ e posteriormente revogado⁸ pelo presidente Luís Inácio Lula da Silva (Lula), seu discurso permanece sendo difundido pelo país.

No que concerne à produção de políticas públicas na educação brasileira, é importante pontuar que, desde a promulgação da LDB n.º 9.394 (BRASIL, 1996), nenhuma política, até a de 2020, divergiu “da lógica da afirmação da cidadania, da função de subjetivar os estudantes como cidadãos sujeitos de direitos”, conforme relatam Carvalho e Gallo (2020, p. 152). Por isso, problematizar a inclusão escolar na

⁷ Suspenso no dia 20/12/2020 pelo Ministro Dias Toffoli.

⁸ Revogado no dia 01/01/2023 pelo Presidente Lula.

atualidade implica historicizar fenômenos sociais, econômicos, políticos e educacionais no país, para perceber como foram sendo pulverizados, principalmente nas últimas décadas, assim constituindo a atual escolarização das pessoas com deficiência.

Também é importante refletir sobre os deslocamentos dos conceitos presentes nas políticas: como vão aparecendo os discursos de inclusão e como se contempla o direito à aprendizagem? As diretrizes curriculares de formação de professores estão em consonância com as políticas e apontam para esse direito? Como tem se efetivado a formação continuada dos professores da Rede Estadual de SC? Qual tem sido o papel da FCEE e da SED na formação continuada (sob a perspectiva inclusiva) de professores/as que atuam nas classes comuns da rede regular estadual?

Nesta pesquisa, problematizam-se os saberes sobre a inclusão postos em circulação nos cursos ofertados pela FCEE e pela SED a professores/as das salas comuns do ensino regular. Objetiva-se tecer esses tensionamentos sob a ótica da teorização foucaultiana, feita a partir da história, como condição para pensar fenômenos que acontecem na atualidade.

Concordo com Veiga-Neto e Lopes (2009, p. 4) ao delinearem o conceito de teorização como “uma ação de reflexão sistemática, sempre aberta/inconclusa e contingente sobre determinadas práticas, experiências, acontecimentos ou sobre aquilo que se considera ser a ‘realidade do mundo’”. É sob tal perspectiva de incompletude que esta pesquisa se desenvolve. Assim como Foucault (*apud* VEIGA-NETO, 2009), interesse-me pelas teorizações e tomo emprestadas suas conceituações não para criar verdades absolutas, mas apenas para traçar alguns provisórios entendimentos acerca da inclusão, saberes docentes e suas tramas na contemporaneidade.

Sob essa lente, a pesquisa abarca o conceito de inclusão, entendendo-o a partir das contribuições pós-estruturalistas, mais precisamente, sob o prisma de Foucault e seus comentadores, o que permite analisar a inclusão como racionalidade da lógica neoliberal. A pesquisa está ancorada nos conceitos de governamentalidade e faz uso dos regimes de verdade como ferramenta analítica. Neste capítulo, que se constitui como a parte inicial da fundamentação teórica, apresento os conceitos foucaultianos que embasam a pesquisa e sua aproximação com a temática, esclarecendo que tais conceitos aparecem imbricados nas discussões no decorrer da dissertação.

O conceito de governamentalidade é utilizado para transversalizar as discussões. Governamentalidade é entendida como uma grade de inteligibilidade, uma racionalidade, “uma lógica que coloca em funcionamento determinadas técnicas que objetivam conduzir as condutas dos sujeitos e das populações”, como destaca Lockmann (2019, p. 47). A governamentalidade age tanto nas instituições e na sociedade quanto na conduta dos indivíduos e nas suas relações sociais e políticas. Constitui-se, assim, como uma racionalidade, um pensamento político, econômico ou social que organiza as práticas de governo de uma sociedade em determinado momento.

Quanto à noção de governo, Veiga-Neto e Lopes (2007, p. 952) afirmam que o uso desse termo é adequado “para designar todo o conjunto de ações de poder que objetivam conduzir (governar) deliberadamente a própria conduta ou a conduta dos outros”. Tal expressão é entendida, assim, como o conjunto de práticas que objetivam governar alguém ou a população. O uso do poder é intrínseco nessas práticas e nas relações sociais, pois, na medida em que uma pessoa coloca em funcionamento o poder sobre outro, pode governá-lo. É possível dizer, então, que, de certa maneira, o governo é a manifestação empírica do poder.

Já a governamentalidade é apresentada por Foucault (2008b) como uma arte de governar que emergiu no século XVIII, na passagem do Estado Soberano para o Estado Moderno, tendo como principal alvo a população. Nas palavras do próprio Foucault (2008b, p. 143):

Por esta palavra “governamentalidade”, entendo o conjunto constituído pelas instituições, os procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e as táticas que permitem exercer essa forma bem específica, embora muito complexa, de poder que tem por alvo principal a população, por principal forma de saber a economia política e por instrumento técnico essencial os dispositivos de segurança.

No curso *Segurança, território e população* (1977 e 1978), Foucault (2008b, p. 15) estudou a emergência da população, abordando “a correlação entre a técnica de segurança e a população, ao mesmo tempo como objeto e sujeito desses mecanismos de segurança, isto é, a emergência não apenas como noção, mas da realidade da população.”

A partir do século XVIII, segundo Foucault (2008b), as dificuldades dos Estados em se manterem vigentes exigiu uma nova configuração administrativa e estratégias para governar as pessoas, além do próprio território. Utilizaram-se, então, técnicas

para manter a “circulação das ideias, circulação das vontades e das ordens, circulação comercial.” (FOUCAULT, 2008b, p. 20). O aumento da circulação, por sua vez, implica necessidade de vigilância, o que fomenta o investimento em dispositivos de segurança, destacando-se que a “soberania se exerce nos limites de um território, a disciplina se exerce sobre o corpo dos indivíduos e, por fim, a segurança se exerce sobre o conjunto de uma população”. (FOUCAULT, 2008b, p. 15-16).

Segundo Ritter (2014, p. 125), há uma

Correlação entre os mecanismos jurídicos-legais, os mecanismos disciplinares e os mecanismos de segurança. Nesse percurso, não há uma substituição de uma sociedade de soberania por uma sociedade de disciplina, e mais tarde desta por uma sociedade de governo. Há, de fato, um triângulo – soberania, disciplina e governo – cujo pivô é a população e os mecanismos essenciais são os dispositivos de segurança.

Pode-se entender, desse modo, que os procedimentos e tecnologias utilizados para governar os sujeitos e as populações são organizados a partir dessa racionalidade e que os dispositivos de segurança, em determinada sociedade e tempo histórico, estabelecem o que é aceitável. Portanto, as condutas das pessoas e da população são também determinadas por essa racionalidade ou governamentalidade.

Nesse sentido, a governamentalidade, que consiste no estudo das maneiras de governar, pode auxiliar no exercício de analisar as políticas públicas e os saberes docentes apresentados nos cursos postos em circulação pelo estado de SC voltados aos profissionais que atuam nas escolas, nos AEEs e nas instituições de Educação Especial. Particularmente, esta pesquisa problematiza os saberes sobre inclusão a partir dos conteúdos dispostos nos documentos de cursos ofertados pela FCEE e SED aos professores regentes que atuam em salas de aula comuns de escola regular.

Lavergne (2009, p. 166) indica que, como nos lembra Foucault (2007a, p. 12), “a verdade [científica] não existe fora do poder ou sem poder”. Os regimes de verdade⁹ são, nessa perspectiva, “tanto manifestações de poder quanto auxílios da sua produção.” Julgo pertinente articular tal conceituação à ideia de saber, verdade e poder, pois esses dispositivos de segurança utilizados como estratégias para manter a segurança da população, conforme apresentou Foucault (*apud* CASTRO, 2015), são instituídos, divulgados e publicizados como verdades e, em princípio, o que os produz são instituições de diferentes ordens, não apenas físicas, de poder ou de saber, ou,

⁹ Neste capítulo, apresento somente uma introdução do conceito de regime de verdade e sua relação intrínseca com a governamentalidade. No Capítulo 4, que trata da metodologia, aprofundo esse conceito ao apresentá-lo como ferramenta analítica.

dialeticamente, instituições de saber-poder. Conto com a contribuição de Castro (2015, não paginado) para sublinhar que a noção de governamentalidade remete ao

[...] Conjunto de práticas que funcionam como dispositivos de segurança (instituições, leis, regulamentos, saberes, etc.) por meio dos quais se governa a população em relação a fenômenos de massa que podemos conhecer e administrar em termos estatísticos, tendo em conta a aleatoriedade dos acontecimentos futuros e a liberdade dos indivíduos. Nessa perspectiva, as relações de poder, a diferença das relações de dominação, supõem o exercício da liberdade (FOUCAULT, 1994, t. IV, p. 720; t. V, p. 266- 267) e, por isso, para poder governá-la, os dispositivos de segurança recorrem a mecanismos de veridicção, de produção de discursos verdadeiros, como a racionalidade do mercado no liberalismo ou da empresa no neoliberalismo.

Nessa ótica, a exclusão ou a inclusão das pessoas com deficiência, ou que compõem o público da Educação Especial como cidadãos de direitos, é entendida como estratégia da governamentalidade. Na atualidade brasileira, considero-as como estratégias da governamentalidade neoliberal.

Proponho-me a fazer, na seção 3.1, uma digressão com base em literaturas, documentos e políticas públicas, para problematizar como foram se moldando estratégias de governo no Brasil. Na seção 3.2, procuro discutir seus impactos na formação de professores para uma proposta de educação inclusiva no contexto atual.

É necessário que coloquemos em suspensão algumas verdades que têm vigorado ao longo dos tempos. Para isso, lanço mão da hipercrítica, a fim de buscar “no mundo concreto — das práticas discursivas e não discursivas — as origens dessas mesmas práticas e analisar as transformações que elas sofrem” (VEIGA-NETO, 2003, p. 30), mas sem me afastar da ideia de que ela própria é “uma prática sempre aberta, insatisfeita e desconfiada de si mesma.” (VEIGA-NETO, 2003, p. 30). Entendo, pois, o referencial epistemológico como o pilar que possibilita fundamentar e dar consistência ao estudo que se realiza, a partir de discussões com os autores que já se debruçaram sobre a temática e as políticas de inclusão e de formação de professores no viés da inclusão.

Com o intuito de apresentar as discussões de forma didática, este capítulo desdobra-se em três seções: 3.1 - A historicização da in/exclusão como imperativo da contemporaneidade e as políticas públicas de inclusão como uma relação de governamentalidade; 3.2 - O conjunto de normativas que orientam a formação dos docentes no país e no estado de Santa Catarina; e 3.3 - A constituição dos saberes docentes para práticas pedagógicas inclusivas.

3.1 HISTORICIZAÇÃO DA IN/EXCLUSÃO COMO IMPERATIVO DA CONTEMPORANEIDADE E AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO: UMA RELAÇÃO DE GOVERNAMENTALIDADE

Ao retornar ao passado se poderá, talvez, clarificar o presente quanto ao velho que nele persiste (JANUZZI, 2004, p. 10).

Nesta seção, em uma breve digressão, intento fazer uma relação isocrônica da história da Educação Especial e inclusiva com as políticas públicas que a balizam. O objetivo é problematizar esse percurso histórico, compreendendo a escolarização ou a não escolarização dos EPEE como relações de governamentalidade.

Procuro identificar o que de velho persiste e o que deu espaço ao novo, além de problematizar a substituição de velhas por novas verdades nos movimentos históricos de exclusão, segregação, integração e inclusão das pessoas com deficiência e de todas que compõem o público da Educação Especial. Isso implica pensar tais movimentos como “acontecimento” ou seja, como “dominação que se enfraquece, se distende, se envenena e uma outra que faz sua entrada, mascarada.” (FOUCAULT, 2008a, p. 28).

Discutir esse percurso no Brasil e seus acontecimentos na ótica da problematização envolve questionar a produção dos discursos que circulam nas políticas em cada momento histórico e político do país. Importa dizer que problematização é entendida por Foucault (2006, p. 231) como “o conjunto de práticas discursivas ou não discursivas que fazem com que algo entre no jogo do verdadeiro e do falso e o constitui em objeto para o pensamento.”

No cenário brasileiro, o conceito de deficiência esteve por quase um século pautado em uma concepção inatista de desenvolvimento; a deficiência era considerada como uma característica fundamentalmente orgânica e inerente à pessoa, tendo um foco médico, baseado no conceito de normalidade/anormalidade. É nessa atmosfera que emergem as instituições de Educação Especial para atender esse público em espaços separados, segregados das escolas regulares (em 1854, aos cegos e, em 1857, aos surdos), oferecendo-lhe atendimento, assistência e instrução.

Thoma e Kraemer (2017) referem-se a esse movimento como um primeiro passo para a inclusão, dado que antes as pessoas com deficiência não tinham nenhum direito instituído, por vezes, nem mesmo direito à vida. Esse primeiro

momento, as autoras denominam como “processos de institucionalização da educação de pessoas com deficiência” (THOMA; KRAEMER, 2017, p. 34), por referir-se, então, às primeiras investidas do país em atendimento desses sujeitos. Para as autoras, “esses movimentos foram molas propulsoras para a política de inclusão escolar das pessoas com deficiência que temos hoje no Brasil [...] fundamentada no direito de todos à educação.” (THOMA; KRAEMER, 2017, p. 35).

Os movimentos voltados à garantia de direitos sociais às pessoas com deficiência foram se constituindo de forma tímida no país, e mesmo as políticas que passaram a normatizar esse cenário foram dissonantes. Também vale ressaltar que mudanças de paradigmas levam tempo para se efetivarem, não sendo possível delimitar conceitos dentro de tempos rígidos. Aliás, ainda vivenciamos práticas de segregação na atualidade.

Foi a partir da segunda metade do século XX que se deu início, no Brasil, às políticas e práticas de integração, quando crianças com deficiências deixaram de estar exclusivamente nas instituições de Educação Especial e passaram a ser inseridas – integradas – nas escolas de ensino regular.

Sob o viés das políticas educacionais, o atendimento educacional às pessoas com deficiência passou a ser fundamentado pela primeira LDB, Lei n.º 4.024 (BRASIL, 1961), que afirmava que “a educação de excepcionais¹⁰, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade” (BRASIL, 1961). Esse discurso sofreu alteração bastante significativa em relação à educação das pessoas deficientes dez anos depois, com a Lei n.º 5.692/1971, que altera a LDB de 1961 e frisa a necessidade de “tratamento especial” para os alunos com “deficiências físicas, mentais, os que se encontrassem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados”. Reforça-se, assim, o encaminhamento dos alunos para as classes e escolas especiais, marcando um retrocesso quanto ao direito de escolarização desses sujeitos, uma vez que não se considerou um sistema de ensino capaz de atender às necessidades educacionais desse público.

Retomando as contribuições de Thoma e Kraemer (2017, p. 37) no que diz respeito aos diferentes momentos e práticas de educação de pessoas com deficiência, esse segundo momento, denominado de “processos de integração educacional de

¹⁰ *Excepcionais* era um termo comum naquele período para referir-se às pessoas com deficiência.

“pessoas com deficiência”, é evidenciado pelas autoras como “Um conjunto de políticas, planos e legislações que se caracterizam por governar mediante a orientação e a promoção de ações para a participação das pessoas com deficiência na sociedade e na escola” (THOMA; KRAEMER, 2017, p. 37).

Januzzi (2004, p. 17), que se refere a esse período como normalização, também contribui com o exposto ao sinalizar que “tenuemente se vai mostrando a responsabilidade de o meio também se modificar, mas a ênfase é na modificação, na ‘normalização’ do deficiente.”

Ampliando-se esse panorama para o cenário mundial, foi no final do século XX, mais precisamente na década de 1990, que surgiram movimentos importantes para a inserção das pessoas com deficiência nos contextos sociais como um todo. Um desses importantes movimentos, considerado por muitos como um marco da intensificação da Educação Especial na perspectiva inclusiva, foi a Declaração de Salamanca, fruto da Conferência Mundial sobre as Necessidades Educativas Especiais, que ocorreu em 1994, em Salamanca, na Espanha. A Declaração reafirmou o proclamado na Declaração de Jomtien, ocorrida quatro anos antes em Jomtien, na Tailândia, que visava a garantir a educação como um direito de todos. Assim, a Declaração de Salamanca frisou o compromisso em prol da educação para todos, destacando a necessidade e a urgência de garantir a educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educativas especiais no quadro do sistema regular de educação.

Desde então, o Brasil adotou a proposta de “Educação para Todos” convocada pelo United Nations Development Programme (PNUD), pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e pelo Banco Mundial (BM), tendo participado de encontros internacionais de crucial importância para a promoção das mudanças que foram delineando o cenário de uma educação universal e inclusiva no país. Ao se tornar signatário de importantes políticas públicas quando firmou compromissos com tratados internacionais, nosso país assumiu a responsabilidade de efetivar tais políticas no contexto interno por meio de normativas que subsidiam, norteiam e normatizam uma educação inclusiva nacional.

No entanto, transformações políticas, econômicas, sociais e educacionais que emergiram no Brasil a partir da década de 1990, com a inserção do país no sistema de capital, passaram a explicitar a problemática do neoliberalismo.

Essas transformações ocorreram com maior ênfase a partir dos anos 1990 [...] quando o Brasil iniciou um processo de reforma do estado e da educação, que visava intensificar a internacionalização da economia brasileira face ao processo de reestruturação produtiva e às mudanças no mundo do trabalho. É oportuno observar que boa parte das reformas realizadas é oriunda das prescrições neoliberais, concretizadas em acordos firmados com agências multilaterais (Banco Mundial, Banco Interamericano de Desenvolvimento, Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento, Fundo Monetário Internacional, Organização Mundial do Comércio, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) (SILVA; GOIÁS, 2014, p. 79).

Tais prescrições internacionais, de cunho neoliberal, foram avaliadas internamente como necessárias para o avanço do Brasil e disparadoras da emergência da inclusão como estratégia para a participação de todos na sociedade, com vistas à promoção de maior desenvolvimento do país. Mediante um discurso humanitário e democrático, a inclusão emerge como um imperativo que se apresenta, consoante com Rech (2010, p. 69), “como uma possibilidade de melhoria, pois os anos 1990 trouxeram a triste notícia de que o Brasil estava entre os nove países com maior taxa de analfabetismo do mundo.”

Kassar, Arruda e Benatti (2007) também empreendem o entendimento da exclusão sob a lógica neoliberal ao afirmar que vários sujeitos eleitos para o discurso da inclusão são excluídos do sistema de ensino devido às suas diferenças. Os autores advertem:

O que se chama de população ‘excluída’ encontra sua ‘inclusão’ na lógica capitalista. Estamos falando, portanto, de uma ‘exclusão’ funcional ao sistema. As políticas de inclusão não superam essa exclusão/inclusão fundante no capitalismo, uma vez que não afetam o modo de produção capitalista, mas apenas colaboram para o ‘ajustamento’ ou ‘acomodamento’ da relação entre capital e trabalho (KASSAR; ARRUDA; BENATTI, 2007, p. 22).

Em relação à adesão do Brasil às políticas públicas, Mendes (2006, p. 132) aponta que,

Diante dos problemas de desempenho da educação nacional, o país vinha sendo cada vez mais pressionado por agências multilaterais a adotar políticas de ‘educação para todos’ e de educação inclusiva, também para acessar empréstimos internacionais. Num contexto onde uma sociedade inclusiva passou a ser considerada um processo de fundamental importância para o desenvolvimento e a manutenção do estado democrático, a educação inclusiva começou a se configurar como parte integrante e essencial do processo de democratização do país.

Consubstanciadas em teorias educacionais de base econômica (Teoria do Capital Humano)¹¹, as declarações de Jomtien e Salamanca preconizavam, conforme Silva e Goiás (2014, p. 79), “a educação como elemento do desenvolvimento humano, sob um tom marcadamente humanista, com enfoque multiculturalista”. Contudo, a educação inclusiva surgiu em um momento histórico em que ainda preponderava o paradigma de segregação das pessoas com deficiência. Neste particular, convém compartilhar a ideia de Michels (2017, p. 12):

A Educação Especial existe pela sua exclusão do ensino regular, pela negação, ou seja, pela contradição presente no processo educacional. [...] É nesta relação de contradição, negação e afirmação que a Educação Especial vem se constituindo historicamente como aquela que atende indivíduos que fogem do padrão considerados normais, constituídos na sociedade capitalista [...] que tem como necessidade ‘moldar’ e ‘homogeneizar’ os indivíduos.

É nesse cenário que a noção de integração escolar passou a nortear as propostas educacionais da época. Naquele período, final da década de 1980, Mazzota (1989) e Mantoan (1987) já estavam pesquisando e defendendo a escolarização dos estudantes com deficiência, tendo ocupado um espaço de destaque entre os principais pesquisadores brasileiros na área.

Desde então, a inclusão tem despertado o interesse de pesquisadores. Segundo Veiga-Neto (2001), as políticas de inclusão têm sua bandeira defendida por educadores progressistas e enfrenta resistência por parte dos conservadores. O autor convida-nos a afastarmo-nos dessa bipolaridade: a favor *versus* contra a inclusão escolar. Isso porque as dificuldades emergem tanto quando as diversas identidades são tratadas de forma generalizada ou sem diferenciação, quanto quando essas identidades culturais têm raízes bem mais profundas que os simples discursos fundamentados “na dicotomia dominadores - dominados, exploradores - explorados”, incluídos – excluídos (VEIGA-NETO, 2001, p. 109).

Considero, nesse sentido, que seja bastante válido investigar as raízes dos saberes dos professores envolvidos com o processo de escolarização das pessoas

¹¹ Esta teoria surgiu da disciplina Economia da Educação, nos Estados Unidos, em meados dos anos 1950, com a preocupação de explicar os ganhos de produtividade gerados pelo “fator humano” na produção. É baseada na concepção de que o trabalho humano, quando qualificado através da educação, seria um meio potente para a ampliação da produtividade econômica, e, portanto, das taxas de lucro do capital. Aplicada ao campo educacional, a ideia de capital humano gerou a concepção tecnicista – inserida no Brasil na década de 1960 – sobre o ensino e sobre a organização da educação, passando a disseminar a ideia de que a educação é o pressuposto do desenvolvimento econômico, do indivíduo e do capital. Para mais informações, ver: Minto (2006); Gadelha (2009).

com deficiência. As investigações e problematizações são necessárias, pois, a partir de Foucault e seus comentadores, entendo que a inclusão social e escolar não surgiu natural ou espontaneamente, mas como “uma verdade” pela qual as pessoas e a população são levadas a buscar a normalidade ou a vigiar-se mutuamente, a fim de diminuir os riscos sociais, esmaecendo, assim, os esforços empreendidos pelo Estado.

Assim, entendemos cada um desses momentos como sendo constituído por regimes de verdade que organizaram e continuam organizando e conduzindo a vida, bem como produzindo modos de se compreender e colocar em prática a educação das pessoas com deficiência a partir de contextos e condições específicas. (THOMA; KRAEMER, 2017, não paginado).

O conceito de inclusão, se problematizado sob a racionalidade de Foucault, diz respeito, conforme apontam Veiga-Neto e Lopes (2007), à estratégia de diminuição de risco social. Os autores assinalam que, nessa ótica, “as políticas de inclusão escolar funcionam como um poderoso e efetivo dispositivo biopolítico a serviço da segurança das populações.” (VEIGA-NETO; LOPES, 2007, p. 949).

Esses tensionamentos incitaram-me a olhar as políticas para identificar quando (e em quais contextos políticos) o termo *inclusão* passou a fazer parte das políticas públicas no país. Para isso, apoiei-me em Rech (2010), que pesquisou como a inclusão se efetivou no período de 1995 a 2003, com o objetivo de mostrar de que maneira algumas práticas foram constituindo a educação inclusiva no Brasil. Nesse período, o país foi governado pelo presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC), e a autora atestou como ele, “em consonância com seu tempo e embalado por princípios neoliberais, defende a diferença e a diversidade” e destaca sua articulação com a Organização das Nações Unidas (ONU) e com países que igualmente defendiam a integração, bem como o lançamento de diversas campanhas voltadas à integração escolar. (RECH, 2010, p. 51). Nesse ínterim, os processos de implementação de políticas públicas de inclusão social (e escolar) dos sujeitos com deficiência ganharam novos contornos e destaque em pesquisas e nas discussões acadêmicas e escolares.

Foi nesse período que a LDB n.º 9.394 (BRASIL, 1996) foi sancionada pelo presidente FHC e pelo ministro da Educação Paulo Renato, em 20 de dezembro de 1996, com destaque no cenário da Educação Especial, que ganha um capítulo exclusivo, qual seja, o Capítulo V - Da Educação Especial, que define em seu Artigo 58:

Entende-se por Educação Especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (Redação dada pela Lei n.º 12.796, de 2013) (BRASIL, 2022, *online*).

No Artigo 59, reza acerca das incumbências do sistema de ensino quanto ao atendimento desse público no ensino regular, salientando que

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: (Redação dada pela Lei n.º 12.796, de 2013). I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do Ensino Fundamental [...], e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados; III - **professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns**; IV - Educação Especial para o trabalho [...]; V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular. (BRASIL, 2022, *online*, grifos meus).

No que concerne ao termo *Educação Especial* na atualidade e preconizado oficialmente desde a atualização da LDB, como destacado acima, pode-se constatar um avanço conceitual. Mazzota (1996) refere-se à Educação Especial como um

conjunto de recursos e serviços educacionais especiais organizados para apoiar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação formal dos educandos que apresentem necessidades educacionais muito diferentes das da maioria das crianças e jovens (MAZZOTA, 1996, p. 11).

Importa compreender a distinção entre os conceitos de Educação Especial e educação inclusiva. Pletsch e Souza (2021, p. 1298) entendem que a

Educação inclusiva é um paradigma de política pública que, imerso nos pressupostos dos Direitos Humanos, visa induzir o acesso à educação aos grupos que historicamente sofrem processos de exclusão de direitos e por isso são apartados do direito de aprender em escolas de sua comunidade, junto aos pares de sua idade em um meio constituído pela/na diversidade.

Por sua vez, a Educação Especial é

Uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto à sua utilização nas turmas comuns do ensino regular. (BRASIL, 2008b, *online*).

Pletsch (2020, p. 66) articula tal concepção à ideia de Educação Especial como “área de produção de conhecimento interdisciplinar sobre aprendizagem significativa de pessoas com alguma deficiência”; portanto, trata-se de “uma área interdisciplinar de pesquisa e de uma modalidade colaborativa à Educação Básica e à Educação Superior.” Nesse sentido, é apenas uma das diversas formas de se promover a efetivação dos direitos humanos.

Retornando o olhar para a LDB n.º 9.394 (BRASIL, 1996), vale destacar que, embora tenha sido reconhecida no período do primeiro mandato do presidente FHC e o termo *integração escolar* já circulasse pela sociedade brasileira, a inclusão ganhou mais notoriedade, conforme as análises de Rech (2010), no segundo mandato (de 1999 a 2003). A autora argumenta que “nos primeiros anos do Governo, a ideia de colocar todos na escola se baseia na proposta de normalizar para integrar os alunos excluídos na escola regular” (RECH, 2010, p. 52). Nesse sentido,

Em 1994, é publicada a Política Nacional de Educação Especial, orientando o processo de ‘integração instrucional’ que condiciona o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que [...] possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais. (BRASIL, 2008b, *online*).

Novamente, menciono Rech (2010) por destacar que, apesar de ter sido percebida “a entrada sutil do termo integração/inclusão ou inclusão/integração”, o

termo no sentido de inclusão escolar com a ideia de inserir todos na escola regular com acesso e permanência garantidos “só teve maior visibilidade a partir do segundo mandato do Governo FHC, mais especificamente, no ano de 2001, com as Diretrizes Nacionais para a Educação Básica.” (RECH, 2010, p. 52).

Mantoan (2003, p. 16), ao diferenciar os conceitos dos termos *integração* e *inclusão* emergentes à época, apregoa que

O objetivo da integração é inserir um aluno, ou um grupo de alunos, que já foi anteriormente excluído, e o mote da inclusão, ao contrário, é o de não deixar ninguém no exterior do ensino regular, desde o começo da vida escolar. As escolas inclusivas propõem um modo de organização do sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em função dessas necessidades. Por tudo isso, a inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral.

Analisando esse percurso sob a perspectiva dos Estudos Foucaultianos, Fröhlich (2018, p. 43) subsidia esta discussão:

As políticas de inclusão escolar, a partir da década de 1990, produzem outros entendimentos sobre a escolarização das pessoas com deficiência. Aliadas à lógica neoliberal, tais políticas colocam como locus profícuo e obrigatório a escola comum para todos. Assim, as pessoas com deficiência passam a ter sua escolarização formal atrelada a uma maquinaria que dispõe os sujeitos dentro de uma rede de saber-poder como forma de produzir subjetividades inclusivas, performáticas, aprendentes, participativas, normalizadas.

Sob a ótica da governamentalidade, essa racionalidade foi organizando as estratégias de governo inclusivas por meio da promoção de políticas e ações inclusivas no país. Lopes e Fabrís (2013), bem como Thoma e Kraemer (2017), entendem a inclusão como estratégia do Estado neoliberal para desenvolver a população e diminuir os riscos produzidos pela exclusão social. Daí ser possível inferir que, nesse período, o país se constituía como “um estado de governamentalidade neoliberal” (RECH, 2010), em que a Educação Especial na perspectiva inclusiva, de importância inquestionável, passou a ser uma estratégia em potencial para colocar em funcionamento a lógica neoliberal em busca do avanço da democratização/universalização do ensino.

Com essa mesma orientação, Carvalho e Gallo (2020, p.152) defendem que,

Na lógica de uma educação democrática e republicana, necessariamente para todos, o princípio da inclusão é fundamental. Aqueles que eventualmente fiquem de fora, não fazendo parte do conjunto dos cidadãos, não podem ser governados; fora da cidadania não há governo democrático possível. A perspectiva de uma educação inclusiva, portanto, é uma aliada direta e necessária de uma educação democrática. **No âmbito de uma governamentalidade democrática que opera pelo governo dos cidadãos, todos devem estar incluídos nesta categoria e ter acesso à escola republicana, sem distinções [...].** (grifos meus).

Na governamentalidade democrática, a regulação da vida e da conduta das pessoas com e sem deficiência faz-se necessária. Convém aqui partilhar uma das análises de Lockmann (2010, p. 86), mostrando que “as intervenções ou as ações desenvolvidas por professores e outros profissionais agem sobre a criança com o intuito de conduzir suas condutas no caminho do bem e da ordem.” A autora aponta que os efeitos desses procedimentos, que em um primeiro momento atingem o sujeito individualmente, moldando-o, produzem, como consequência, efeitos na organização social. Dessa forma, os sujeitos,

Ao aprenderem como devem agir em cada espaço, como devem se relacionar com outras pessoas, como devem conduzir-se a si mesmos, estão modificando a sua forma de ser, mas, ao mesmo tempo, estão prevenindo que sua existência se torne um risco para o restante da população. (LOCKMANN, 2010, p. 87).

Problematizar a inclusão nessa perspectiva permite-nos olhar para ela com as lentes da desconfiança, e não da benevolência ou da espontaneidade. Lockmann (2010, p. 40) constatou a emergência de colocar sob “suspeita alguns discursos recorrentes que circulam na atualidade, principalmente no campo da educação, e que vinculam a inclusão escolar à afetividade, à bondade e à democracia.”

A inclusão apresenta uma intencionalidade política de organização social. Ela não surgiu a partir da proliferação das políticas públicas, que pregam o “bem” à humanidade por meio de uma educação para todos. Ela foi se configurando mediante diferentes práticas sociais que pretendiam, desde muito cedo, conhecer e controlar os sujeitos anormais, a fim de fortalecer um projeto social de proteção e ordem. Ao problematizar a historicidade dos processos de inclusão e exclusão, entendo, hoje, que os discursos, propostas e políticas públicas de inclusão objetivam conduzir condutas para a ordem social, muito mais que atender a uma ideia de solidariedade e garantir a todos os direitos humanos universais. (LOCKMANN, 2010, p. 41).

Por mais que os discursos presentes nas políticas de inclusão se apresentem como humanistas e solidários com os direitos das pessoas, nossa compreensão é de que a inclusão vem sendo instituída para a ordem/normalidade social e, no viés neoliberal em que foi forjada, como uma estratégia de produtividade de todos e autorresponsabilização pelo fracasso pessoal e escolar. Diante dessa realidade, é importante balizar nossa discussão no conceito que estudos têm apontado como mais adequado no panorama do presente: a concepção de in/exclusão – uma inclusão excludente que afere a inclusão não como algo natural, mas como um imperativo do nosso tempo e necessária na sociedade atual em que vivemos. Nesse sentido, o termo *in/exclusão* pretende evidenciar os processos excludentes que podem ocorrer por dentro da própria inclusão. Veiga-Neto e Lopes (2011, p. 125) problematizam o

Caráter natural que é atribuído à inclusão, entendendo que as políticas que a promovem, bem como os usos da palavra inclusão em circulação, afinam-se tanto com a lógica do binário moderno inclusão x exclusão quanto com a lógica contemporânea em que a inclusão funde-se com a exclusão. É em decorrência de tal fusão que, de uns anos para cá, temos grafado in/exclusão.

Os autores alertam que não se trata de reduzir a compreensão da inclusão nem das pessoas envolvidas nesses processos, mas de problematizar os sujeitos e a própria inclusão como produtos das inúmeras técnicas que os governos utilizam para consolidar as relações a partir do neoprodutivismo, neoliberalismo conforme preveem “as leis” do capitalismo.

Lopes e Fabrís (2013, p. 75) concordam com Lopes *et al.* (2010, p. 6) ao reafirmarem que, nessa lógica, “qualquer sujeito poderá estar incluído ou ser excluído de determinadas práticas, ações e políticas.” Ademais, assim como a ideia de inclusão pode ser utilizada como estratégia de governo, a exclusão também pode.

Lopes e Fabrís (2013 *apud* FRÖHLICH, 2017, não paginado) anunciam que não é possível negar a condição real da inclusão no sistema educacional brasileiro. A inclusão é uma necessidade do nosso tempo, da nossa sociedade. Para além de um discurso pró ou contra a inclusão, trata-se de

[...] tomá-la como um imperativo, forjado na Modernidade a partir da noção de exclusão, ou seja, trata-se de entendê-la como uma invenção de um tempo moderno e que ganha o maior destaque na Contemporaneidade devido, entre outros aspectos, às desigualdades acentuadas entre sujeitos, suas formas de vida e condições econômicas, culturais, sociais, religiosas, individuais, etc. (LOPES; FABRÍS, 2013, p. 13 *apud* FRÖHLICH, 2017, não paginado).

Lopes e Fabrís (2013, p. 10) evidenciam a importância de entender a inclusão a partir da subjetividade presente na interdependência do termo *in/exclusão*. Essa compreensão permite-nos entender que, embora as pessoas estejam “em situação de rua, de cárcere, de discriminação negativa por sexualidade, gênero, situação econômica, religião, etnia, não aprendizagem escolar” ou deficiência, não podem, dentro da concepção neoliberal, ser consideradas excluídas, pois, de acordo com as políticas públicas, estão inclusas, mesmo que nos diversos campos sociais, como na escola, por exemplo, vivam situações de exclusão.

Nesse sentido, em uma governamentalidade neoliberal, na qual a educação se torna essencial na preparação dos sujeitos empresários de si mesmos e capazes de se autogerenciar para viverem na lógica da economia capitalista, ainda temos uma inclusão que exclui, posto que “A inclusão educacional busca dar credibilidade ao discurso ideológico forjado no âmbito da revolução burguesa para cá, transformando todos os insucessos em resultados da responsabilidade individual”. (SANFELICE, 2006, p. 35).

Então, investir na educação é investir no desenvolvimento e crescimento econômico do país, especialmente, investir no capital humano da população. Sob esse prisma, Turchiello (2017, p. 89) pondera:

À [...] inclusão cabe o investimento na formação de um sujeito que desenvolva todas as habilidades e competências necessárias para atuar de maneira consciente e livre na sociedade, de modo a realizar as melhores escolhas e manter-se em permanente processo de busca, de inclusão nas redes de mercado. Será, então, de um sujeito empreendedor, produtivo e em permanente aprendizagem que a educação profissional e tecnológica articulada com a inclusão se ocupará.

A escola, espaço de educação formal, é lócus com potencial relevante para engendramento de subjetividades. Na escola dita inclusiva, “Cada sujeito (aluno, professor, família) que nela atua é responsabilizado pelo bom desempenho do aluno com deficiência, e todos precisam se ocupar de seu desenvolvimento, além dele mesmo”. (MENEZES, 2011, p. 54-55).

Também concordo com Rech (2013) ao afirmar que “a escola subjetiva para regular, vigiar e, na sequência, normalizar” (FABRÍS; KLEIN, 2013 p. 29). É arriscado

pensar nesse processo como um percurso ingênuo, assim como não devemos analisar com ingenuidade o movimento da “escola para todos”, que emergiu na década de 1990, quando se proclamou a necessidade de garantia da escolarização para as pessoas com deficiência.

São esses os tensionamentos que permitem entender que a noção de in/exclusão que baliza este estudo diz respeito à estratégia do Estado brasileiro imbricada com a promoção da governamentalidade sobre a população, destacando-se o liberalismo e o neoliberalismo¹² como formas de governamentalidade.

Retomando o contexto das políticas educacionais, faço alusão ao Decreto n.º 6.094/2007, assinado pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva, dispondo sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Como uma de suas diretrizes (art. 2º, inciso IX), o Decreto estabelece a garantia do “acesso e permanência das pessoas com necessidades educacionais especiais nas classes comuns do ensino regular, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas” (BRASIL, 2007, p. 1).

Como vimos, o MEC, em 2008, instituiu a PNEEPI – um marco divisor para a Educação Especial. A política passa a considerar os processos educativos do seu público-alvo, que aqui retomo: “aquele que apresenta deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades e superdotação”. O objetivo da política será viabilizar:

[...] a inclusão escolar [...] orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de Educação Especial desde a Educação Infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; **formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão**; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (BRASIL, 2008b, grifos meus).

Já no contexto do Governo da Presidenta Dilma Roussef, destaque importante deve ser dado à Lei n.º 13.146/2015, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), que regulamenta as disposições da Convenção da ONU e conceitua, em seu Artigo 2º, a pessoa com deficiência: “aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com

¹² Para informações sobre liberalismo e neoliberalismo, discutidos sob a ótica das teorizações foucaultianas, ver: Nilo (2010); Avelino (2016); Soler *et al.* (2022).

uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.” (BRASIL, 2015, *online*). Com essa prerrogativa, é possível inferir que é responsabilidade da sociedade, a partir das suas mais diversas instituições e atores sociais, adequar-se para promover o acesso, a interação e a participação em igualdade de condições para todas as pessoas, independentemente de suas especificidades, limitações ou deficiências.

Nessa normativa, pode-se constatar uma alteração no paradigma de deficiência, que até então estava pautado no modelo médico, sendo a deficiência considerada uma característica orgânica e, portanto, individual. Agora, assume-se um conceito baseado no modelo biopsicossocial da deficiência, apresentado pela Organização Mundial de Saúde (OMS) a partir da Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID) 10¹³ e da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF)¹⁴.

Dada a relevância da temática, vale esclarecer que a CID-10 classifica doenças, distúrbios ou outras condições de saúde e que essas informações são complementadas por outras, fornecidas pela CIF, que classifica funcionalidades e incapacidades associadas aos estados de saúde, com base em um modelo biopsicossocial. Este modelo é multidimensional e dinâmico, e vincula os modelos médico e social. “A CIF fornece, por esta síntese, uma visão coerente de diferentes perspectivas da saúde: biológica, individual e social.” (NUBILA, 2012, *online*). Com isso, inverte-se a compreensão da incapacidade a partir da doença ou da condição de saúde da pessoa, entendendo-se a incapacidade como resultado da interação da pessoa com o ambiente. Pode-se constatar que houve um avanço conceitual de uma condição individual de deficiência para uma condição social, em que a dialeticidade entre as questões biológicas e o contexto sociocultural é que determina a deficiência em uma pessoa.

Retornando à LBI, esta lei ainda define que “é dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência” e elucida a educação como

¹³ CID define-se como um sistema de categorias no qual as doenças são classificadas, substituindo-se seus nomes por códigos alfanuméricos. A 10ª Revisão (CID-10) foi substituída pela 11ª Revisão, publicada em 11 de fevereiro de 2022 e válida atualmente.

¹⁴ CIF é o modelo atual utilizado pela OMS para abordar a funcionalidade e a incapacidade de acordo com as condições de saúde da pessoa.

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, 2015, *online*, grifos meus).

Mesmo que o Brasil tenha reiterado essa condição nas normativas internas, esse novo conceito não anulou, no campo educacional, o modelo médico implantado anteriormente, uma vez que este continua produzindo efeitos nas práticas escolares e nas representações que temos sobre os sujeitos com deficiência. Os efeitos são materializados pelas ações excludentes, bem como pela não garantia dos direitos normatizados. Nesse sentido, o cenário, que já não era ideal, ficou ainda mais preocupante após o ano de 2016. Segundo Carvalho e Gallo (2020, p. 147),

Após o rompimento institucional da democracia brasileira, tendo como marcador histórico o impeachment [...] da presidenta Dilma Rousseff, desde 2016, emergiu uma enunciação visando a combater as experiências e as teorias educativas voltadas para as diferenças e as políticas afirmativas de inclusão social.

Para favorecer o entendimento, importa retomar que a inclusão dos EPEE, muito mais do que uma conquista de direitos desses sujeitos, é entendida, neste estudo, como uma estratégia para trazê-los para a grade de inteligibilidade da governamentalidade neoliberal, ou seja, para a racionalidade de manter todas as pessoas governamentalizadas.

Diante disso, mais uma vez, convém partilhar que Carvalho e Gallo (2020, p. 146), ao investigarem os processos de inclusão na política educacional brasileira entre 1985 e 2016, levantaram a hipótese de que o Brasil desenvolveu, nessas três décadas, “uma governamentalidade democrática que operou uma lógica inclusiva para o governo das diferenças”, buscando trazer toda a população para a racionalidade que permite a condução de cada um individualmente e de todos. Tornamo-nos, assim, todos cidadãos e, por conseguinte, sujeitos governáveis.

No entanto, o fato é que, nesse ínterim, o direito à inclusão não se efetivou, nem pela benevolência, nem como formas de governar os sujeitos. Na atualidade, até mesmo como estratégia, a inclusão desse público está em risco, dado que os direitos estão sendo enfraquecidos e práticas de exclusão parecem assumir a centralidade nas normativas nacionais também.

Pois, nesse cenário ainda incipiente e frágil quanto à garantia dos direitos à escolarização de qualidade aos EPEE, o então presidente Jair Bolsonaro, no dia 30

de setembro, assinou o Decreto n.º 10.502/2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, a qual, na contramão da garantia de direitos equitativos, incita a cercear o direito de acesso já consolidado. Naquele momento, no Brasil, como já afirmei, ainda não se haviam efetivados todos os direitos estabelecidos a todas as pessoas com deficiência, sobretudo o direito de aprender, embora já houvesse garantias legais de inclusão há mais de duas décadas. Desse modo, nas escolas, ainda nos deparávamos com alunos integrados, e não inclusos, ou seja, inseridos, mas não tendo o direito à aprendizagem efetiva. E nesse sentido, tal política constitui-se como um agravante maior ainda, já que declina até mesmo o direito ao acesso à escola.

Para fins do disposto no Decreto, o inciso X do Art. 2º considera “escolas regulares inclusivas como instituições de ensino que oferecem atendimento educacional especializado aos educandos da Educação Especial em classes regulares, classes especializadas ou salas de recursos.” Considerar o atendimento em classes especializadas nos espaços regulares é um retrocesso e reitera uma prática de inclusão excludente.

O Artigo 6º do Decreto, ao apresentar as suas diretrizes, traz no inciso I: “oferecer atendimento educacional especializado e de qualidade, em classes e escolas regulares inclusivas, classes e escolas especializadas ou classes e escolas bilíngues de surdos a todos que demandarem esse tipo de serviço [...]”.

Já o Inciso IV traz como diretriz:

priorizar a participação do educando e de sua família no processo de decisão sobre os serviços e os recursos do atendimento educacional especializado, considerados o impedimento de longo prazo e as barreiras a serem eliminadas ou minimizadas para que ele tenha as melhores condições de participação na sociedade, em igualdade de condições com as demais pessoas. (grifos meus).

Pode-se constatar que o Decreto, apesar de versar sobre inclusão, equidade e aprendizado ao longo da vida para o público da Educação Especial, apresenta um discurso antidemocrático, neoprodutivista e excludente, visto que pode induzir as pessoas com deficiência e/ou suas famílias a escolherem o atendimento segregado nas instituições de Educação Especial. Nesse contexto, quando prevê a liberdade de escolha individual, fragiliza o direito universal da igualdade de direitos, pois enfraquece o direito de acesso à escola, que foi assegurado por tantas militâncias

após séculos de exclusão e que as políticas do (des)governo anterior objetivaram excluir.

Se a política reza que as pessoas podem escolher onde matricular seu filho com deficiência, os profissionais das escolas que seguem essa visão excludente poderão também aconselhar as famílias a escolherem as instituições de Educação Especial ou até mesmo negar a matrícula ao estudante. O imperativo da inclusão foi fragilizado pelo Decreto, e sua publicização serviu para legitimar o discurso daqueles que são contrários à ideia da inclusão e que se sentiram autorizados a proceder de modo excludente. Assim, constata-se que o direito de liberdade de escolha individual é o mote central da bandeira neoliberal, que pautou o anterior governo brasileiro.

Isso nos leva a perceber que, ancorada no discurso de liberdade individual para escolher sobre a escolarização dos filhos, essa política não somente nega a outridade e ceifa o direito universal de educação escolar, como também transforma a própria exclusão em direito. “Talvez resida aí a maior perversidade das práticas de exclusão contemporâneas. Elas não negam o direito, mas transformam a própria exclusão em um direito.” (LOCKMANN, 2020, p. 11).

Vale destacar que, segundo Brown (2019, p. 37), “a base da democracia é a noção de igualdade e não apenas de liberdade.” Daí ser possível compreender que se pautar na liberdade de escolha individual e excluir a intervenção do Estado enfraquece nossa democracia. É crível citar, nesse contexto, que o Decreto refuta o que propõe o quarto capítulo da Lei Brasileira de Inclusão: “É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação” (BRASIL, 2015, *online*).

Sem dúvida, trata-se de uma política de retrocesso no viés da educação inclusiva, tendo em vista que retoma perspectivas há décadas superadas nos estudos sobre educação e na legislação internacional e nacional. Ademais, o discurso dessa normativa tem, segundo Lockmann e Klein (2022, não paginado), “fragilizado o direito à inclusão das pessoas com deficiência na escola comum e reforçado o processo de (des)democratização em curso no Brasil contemporâneo”, além de intensificar a precarização da educação como um direito de todos e das políticas públicas de inclusão escolar.

Além de Lockmann e Klein (2022), Carvalho e Gallo (2020, p. 148) também nos auxiliam a perceber uma movimentação “da lógica governamental de governo das

diferenças, devidamente incluídas na ordem de uma política democrática, para depois se passar a uma precarização de tais estratégias”. Ou seja, há um deslocamento daquela governamentalidade democrática para uma mais conservadora, ancorada em uma racionalidade antidemocrática, assim produzindo verdades que levam à exclusão de direitos universais a EPEE. Apoiando-me nos estudos de Gallo (2020), reitero os deslocamentos na governamentalidade contemporânea – de governamentalidade neoliberal democrática para governamentalidade neoliberal fascista¹⁵, conforme Lockmann (2020, p. 7), que argumenta:

A governamentalidade neoliberal fascista apoia-se em pelo menos dois elementos: um próprio do neoliberalismo – a liberdade individual e sua correlata responsabilização –; o outro próprio do fascismo – a imposição de um modelo de vida e de subjetividade e sua correlata negação da outridade. Isso não significa uma separação entre neoliberalismo e fascismo. Pelo contrário, o que vemos é a junção dessas agendas.

Atualmente, no que diz respeito aos (não) direitos das pessoas com deficiência, especificamente, no que tange ao Decreto n.º 10.502/2020, pode-se sugerir que, embora tenha sido suspenso ainda no governo anterior e revogado pelo atual presidente, é ingênuo pensar que as tensões nesse tecido foram dirimidas. As concepções presentes estabelecem-se como uma sombra que paira sobre o terreno das lutas pela inclusão, um fantasma que ronda, pulverizando o discurso neoliberal e excludente nas constituições de novas políticas, bem como nos discursos e ações de exclusão nas escolas regulares¹⁶. Podemos dizer, então, que, apesar de aquele governo ter sido derrotado, “não podemos nos distrair, pois a ameaça fascista ainda persiste.” (HOLANDA, 2023, *online*).

Vale reforçar que, “para buscar a igualdade, a democracia precisa de um Estado que intervenha em várias instâncias da vida dos sujeitos a fim de produzir ajustes para equilibrar e diminuir as desigualdades sociais” (LOCKMANN; KLEIN, 2022), e não as intensificar. Portanto, mesmo que os discursos presentes nas políticas de inclusão se apresentem como humanistas e solidários com os direitos das pessoas, é arriscado olhar para eles como ingênuos. O ato de governar, que, segundo Foucault (2007a), consiste em conduzir condutas, segue se estabelecendo com a pretensão de constituir as subjetividades de cidadãos brasileiros e de normalizá-los. Para o filósofo,

¹⁵ Para mais informações, ver: Lockmann (2020).

¹⁶ O Projeto de Lei 3035/2020 é um exemplo de impacto. Para mais informações, acessar: <https://www.camara.leg.br/propostas-legislativas/2254205>

a ideia de governo está relacionada a “técnicas e procedimentos destinados a dirigir a conduta dos homens. Governo das crianças, governo das almas ou das consciências, governo de uma casa, de um Estado ou de si mesmo” (FOUCAULT, 2007a, p. 101). É dessa premissa que emerge a ideia de governamentalidade como um tipo específico de governo dirigido à população, com vistas a controlar suas vidas.

O Decreto foi suspenso após três meses de vigência, devido à militância de vários segmentos da sociedade que lutam pela igualdade de direitos das pessoas com deficiência. A decisão confirma a liminar deferida pelo Ministro Dias Toffoli, que suspendeu o Decreto provisoriamente ao julgar a Ação Direta de Inconstitucionalidade. Dando prioridade absoluta à educação inclusiva, afirmou que não cabe ao poder público recorrer aos institutos das classes e escolas especializadas para deixar de tomar providências para a inclusão de todos os estudantes, conforme publicizado no Decreto. Ele destacou que a Política Nacional de Educação Especial contraria esse modelo ao deixar de enfatizar a absoluta prioridade da matrícula desses educandos no sistema educacional geral, ainda que demande adaptações das escolas. (CARTA CAPITAL, 2020).

Com esse mesmo entendimento, o atual presidente, Luiz Inácio Lula da Silva, revogou o Decreto n.º 10.502/2020, via Decreto n.º 11.370/2023, como uma das suas primeiras decisões depois da posse, ainda no dia 1º de janeiro do corrente ano.

É da discussão empreendida até aqui que emerge meu argumento de que a inclusão e a exclusão são estratégias de governo e que, portanto, incidem sobre a condução de nós mesmos e dos outros, gerando determinados modos de pensar, de ser e de agir. Fröhlich (2018) discute que a proliferação de políticas educacionais e de outros setores “que incitam a participação de todos os sujeitos nas diferentes situações sociais supõe um Estado cada vez mais governamentalizado.” Juntamente com Lopes (2011 *apud* THOME; KRAEMER (2017), a autora argumenta:

Nas palavras de Lopes (2011, p. 9), as políticas públicas 'podem ser entendidas como manifestações/materialidade da governamentalidade ou da governamentalização do Estado moderno'. Entendo que o processo de governamentalização do Estado pressupõe a articulação de estratégias que permitem a condução de todos e cada um. Segundo Kraemer (2017, p. 71), 'a governamentalização do Estado [...] representa o paulatino processo de tomada, por parte do Estado, das ações de condução das condutas'. (FRÖHLICH, 2018, p. 51-52)

Constato que, em cada momento histórico, emerge uma dada racionalidade em consonância com o fundamento da ação governamental. Produzem-se, assim, verdades que podem enaltecer ou dizimar a noção de democracia e de direitos universais e que, conseqüentemente, promovem as conduções dos sujeitos e da população, de acordo com a racionalidade empreendida, seja ela inclusiva ou excludente.

Considero relevante pensar sobre como tem se efetivado a educação básica das redes públicas de SC, estado referência no cenário da Educação Especial. Assim como em âmbito nacional, constata-se, no estado, um aumento expressivo de matrículas de pessoas com deficiência nos últimos anos nas escolas regulares. Por outro lado, dados do Censo Escolar (BRASIL, 2008a) desse estado divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) demonstram que o acesso não se configura como garantia de permanência e aprendizagem. Em relação à distorção série-idade, em 2015, 42% dos estudantes com deficiência estavam em situação de atraso na escolaridade. Em 2016, foram 38,31%; em 2017, 36,71%; em 2018, 34,42%; e, em 2019, 31,81%. No que concerne ao índice de reprovação, os dados são os seguintes: em 2015, 7,60% desses estudantes reprovaram; em 2016, 7,76%; em 2017, 7,11%; em 2018, 8,52%; e, em 2019, 6,84%. Na questão do abandono/evasão escolar, temos uma realidade um pouco melhor, mas ainda preocupante: em 2015, o abandono foi de 1,65%; em 2016, 1,17%; em 2017, 1,50%; em 2018, 1,74%; e, em 2019, 1,26%.

Diante desses dados, vale trazer Rech (2010, p. 40), que, com base em Rose (1996), aponta que "a produção de dados estatísticos e de controle é uma forma poderosa de fazer o governo dos indivíduos." Entende-se, pois, que as verdades sobre a população produzidas por meio dos dados estatísticos são necessárias para governá-la.

De todo modo, como os avanços nas práticas de educação inclusiva têm se dado de forma lenta e retrógrada no Brasil, urgem reflexões e novas práxis relativas ao tema. O cenário contemporâneo vem incutindo novas atitudes, novos valores e

saberes, cabendo aos diversos profissionais da educação o debate sobre o conhecimento e as estratégias de ensino empregadas para dirimir o problema da não aprendizagem dos estudantes.

Em entrevista à *Revista Educação Artes e Inclusão* em novembro de 2016, Mantoan (2007), pesquisadora com larga produção acadêmica nas áreas de Educação Especial e inclusão escolar, ao ser questionada se as universidades brasileiras capacitam os estudantes de licenciaturas para atuarem com a educação inclusiva, responde:

Eu acho que ainda estamos bem longe disso. A inclusão ainda não conseguiu chegar à beleza do seu conceito e das execuções que ela tem na teoria pedagógica. [...] A escola tem enorme resistência de mudar os paradigmas para atender a turma toda, pois fica fazendo arranjos e na formação são esses arranjos que são ensinados, mas infelizmente nós temos ainda muita dificuldade de formar professores para Educação Especial e para a educação comum, a partir da concepção inclusiva. (ALVES; ARAÚJO, 2017, p. 242-243).

A consolidação de uma educação sob tal perspectiva depende do currículo, elemento fundamental para a garantia de avanços no que se refere à Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva. No entanto, esse tema emergente ainda necessita de discussão e aprofundamento. Destaca-se que a inclusão perpassa a necessidade de um currículo heterogêneo que dialogue com a homogeneidade apenas enquanto igualdade de direitos, que respeite, valorize e eduque na e para a diversidade e que garanta que tais direitos sejam exercidos no cotidiano escolar. Para atender às especificidades de todos os estudantes, garantindo a aprendizagem universal, deve ser inclusivo ou, minimamente, sofrer adaptações/adequações curriculares nesse teor. Não se trata, entretanto, de adaptar atividades ou conteúdos, mas de tornar o próprio currículo, tido como percurso da escola, inclusivo.

Segundo Steban (2004 *apud* TRAVERSINI *et al.*, 2013, p. 26),

A inclusão perpassa pela necessidade de um currículo heterogêneo que dialogue com a homogeneidade enquanto igualdade de direitos, e se debruce sobre a necessidade de praticar políticas de inclusão e garantir acesso à educação como um direito a ser exercido cotidianamente.

Se o currículo da escola deve estar alicerçado nessas bases e renunciar às dicotomias existentes, como a distinção de práticas para estudantes com e sem deficiência, é preciso refletir sobre os currículos dos cursos de formação inicial e continuada dos profissionais que atuam nas classes comuns da educação regular de ensino. Essas reflexões fazem-se necessárias nas instituições responsáveis pela

formação, e é preciso elucidar os saberes sobre inclusão na formação continuada dos professores, que, por sua vez, contribuem na constituição de sujeitos na/pela escola. A importância de se discutir sobre formações de professores está atrelada, de fato, aos cursos de formação inicial e continuada. Porém, friso que, neste estudo, é a formação continuada, especificamente a ofertada pela Rede Estadual de SC, que ocupa a centralidade da discussão.

Para discutir sobre formação, importa refletir também sobre as políticas que normatizam as formações. Esse é o objetivo da próxima seção, onde a reflexão se dá também sob a perspectiva da governamentalidade. Além de operar nas políticas de inclusão, essa racionalidade desdobra-se para operar na construção das políticas de formação de professores e na sua condução.

3.2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DO CONJUNTO DE NORMATIVAS QUE ORIENTAM A FORMAÇÃO CONTINUADA

Eu não me formei para trabalhar com aluno deficiente (Memórias da autora, narrativas docentes).

Reflexões sobre a Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, seus tensionamentos e as implicações da formação dos saberes docentes sobre inclusão ainda são problematizados por pesquisadores, professores e demais profissionais que atuam na educação brasileira. Discutir o papel da formação e a constituição dos saberes sobre inclusão, nesse viés, é, portanto, muito importante.

Hoje, educar implica ter um olhar abrangente sobre o ser humano em todas as dimensões. De acordo com Delors (2010, p. 31), “a educação ao longo da vida baseia-se em quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser.” É na escola que as pessoas aprendem e se constituem cidadãos. É na educação básica que devem ser travadas as lutas contra o preconceito e a discriminação, contra a perpetuação do paradigma de uma sociedade e de uma escola homogêneas. É ali que devem se materializar o respeito e a valorização da heterogeneidade para construirmos uma sociedade mais igualitária nos direitos universais, e certamente o/a professor/a tem papel fundamental nesse contexto.

Acerca das incumbências do corpo docente, a LDB n.º 9.394 (BRASIL, 1996, *online*) reza, no Artigo 13, “zelar pela aprendizagem dos alunos.” Considerando os quatro pilares da educação para o século XXI, pode-se inferir que os educadores

devem propiciar aos discentes o conhecimento científico de forma criativa, inovadora e inclusiva. No entanto, os questionamentos presentes nas escolas são pautados em como e até mesmo de quem é ou seria a responsabilidade de promover o desenvolvimento e a aprendizagem integral de todos, respeitando os limites e compromentimentos de cada um, mas proporcionando a todos os discentes avanços em todos os aspectos que os constituem.

Um discurso recorrente entre professores que não se especializaram em Educação Especial é esse trazido para epígrafe desta seção, que sempre me incomodou no contexto do ensino regular. Professores com formação inicial em Pedagogia e outras licenciaturas apontam que a formação inicial trata do tema de forma superficial e que a formação continuada é igualmente frágil nesse ponto; portanto, afirmam como uma verdade estabelecida que a aprendizagem dos estudantes incluídos não é sua responsabilidade, mas daqueles que tiveram formação para atender esse público, ou seja, é dos professores especialistas ou dos que, mesmo sem especialização, são contratados como SPT¹⁷. Tais discursos ganharam respaldo com a nova política de Educação Especial de 2020. Emergem dos espaços escolares as inquietações que me aproximam do tema pesquisado, conforme afirmei anteriormente, visto que ainda hoje se coloca em risco a garantia do direito de acesso e de permanência de todos no ensino regular. Além disso, muitos estudantes matriculados nas escolas ainda não têm garantidos o seu direito à aprendizagem e, portanto, experienciam momentos de exclusão nas suas vivências escolares.

Dada a lacuna entre a preconização oficial e a aprendizagem qualificada dos EPEE inseridos nas classes comuns, considerando-se também a fragilização dos direitos já instituídos, o cenário contemporâneo vê a emergência de novas atitudes. Cabe aos diversos profissionais da educação o debate sobre o conhecimento e as estratégias de ensino empregadas para dirimir o problema da não aprendizagem dos estudantes. Qual o papel da formação nesse contexto?

Se à escola, hoje, cabe contribuir para a formação humana das pessoas do século XXI, alicerçadas em concepções atuais, é necessário que se promovam mudanças na escola – e é preciso haver também mudanças na formação dos

¹⁷ Nomenclatura adotada pela SED de SC para referir-se ao professor contratado para atuar em sala de aula que conta com Educação Especial. Esse profissional compartilha a responsabilidade da aprendizagem do estudante com o professor regente da turma (pedagogo/a) e/ou com aqueles das diversas áreas de conhecimento.

profissionais que fazem a escola. Portanto, é importante que haja ressignificações nos processos de formação e nas relações de ensino e aprendizagem, o que é demandado pelas próprias mudanças sociais, que se mostram efêmeras.

Nossas sociedades preocupam-se com as devidas condições formativas advindas do ingresso das novas gerações; porém, tais condições precisam ser reinventadas a cada geração. Isso envolve, também, a análise das políticas de formação docente e dos cursos de formação inicial. [...] Isso implica propor que a pedagogia e a docência sejam reinventadas frente aos desafios contemporâneos. (FABRÍS; DALÍGNA; SILVA, 2018, p. 8).

O Brasil é signatário da Declaração Mundial sobre Educação Superior para o Século XXI: Visão e Ação, da UNESCO, assinada em 1998, que

[...] apresenta a missão do Ensino Superior voltada à **formação de pessoas qualificadas e cidadãos responsáveis, aprendizagem permanente**, promoção, geração e difusão da pesquisa e proteção e consolidação de valores atuais. Cita como função ética da universidade a necessidade de reforçar a cooperação da Academia com o mundo do trabalho, analisando e prevenindo as necessidades da sociedade. (CAMPANI; SILVA; PARENTE, 2018, p. 20, grifos meus).

No que concerne à formação de professores, ainda se observam tensões, principalmente quando se discutem os saberes¹⁸ docentes necessários para que os profissionais atendam às exigências deste século, sobretudo os saberes para promoção da inclusão de estudantes com deficiência no ensino regular. Uma *formação de pessoas qualificadas*, neste caso, deveria garantir os saberes requeridos para que os professores egressos das academias promovessem a aprendizagem de todos os estudantes.

Importa aqui esclarecer que, embora o foco da pesquisa seja a formação continuada, neste capítulo, inicialmente trato da formação inicial, dada a sua importância na formação de professores, por preceder a formação continuada e por as duas aparecerem vinculadas em diversos documentos. Portanto, a discussão é tecida a partir desse pano de fundo. Proponho-me a olhar para o conjunto de normativas que norteiam os processos formativos dos professores no Brasil, para pensar de que modo aspectos da inclusão e da aprendizagem dos estudantes da educação básica estão pulverizados em tais normativas. Neste particular, convém destacar que a governamentalidade que opera nas políticas de inclusão, conforme discutido na seção anterior, não se distancia, e sim se articula com a governamentalidade que opera na formação e nas diretrizes de formação dos

¹⁸ Os saberes docentes serão discutidos na próxima seção, 3.3.

professores, como desdobramento. Opera com estratégias postas nas políticas e continua operando na ideia de como deve dar-se a formação. É a partir desse entendimento que elaboro a discussão.

O Plano Nacional de Educação (PNE), Lei n.º 10.172 (BRASIL, 2001a), é consequência de acordos firmados pelo Brasil em diversos foros, especialmente na Conferência Mundial de Educação para Todos de 1990, em Jomtien, e na Conferência de Dacar, em 2000. A normativa destaca que “o grande avanço que a década deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana”. (BRASIL, 2001a, *online*). Ao estabelecer objetivos e metas para que os sistemas de ensino favoreçam o atendimento das necessidades educacionais especiais dos alunos, aponta um déficit na oferta de matrículas para alunos com deficiência nas classes comuns do ensino regular, na formação docente, na acessibilidade física e no AEE.

Também em 2001, a Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) e da Câmara de Educação Básica (CEB) n.º 2 (BRASIL, 2001c) instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Esta normativa especificou como deveria ocorrer o atendimento do público com deficiência, dispondo no Art. 8º, inciso I, que “as escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns professores das classes comuns e da Educação Especial capacitados e especializados.” (BRASIL, 2001c, *online*).

É importante mencionar também os incisos VI e VII do referido artigo, os quais dispõem que o atendimento deve prever:

VI – condições para reflexão e elaboração teórica da educação inclusiva, com protagonismo dos professores, articulando experiência e conhecimento com as necessidades/possibilidades surgidas na relação pedagógica, inclusive por meio de colaboração com instituições de Ensino Superior e de pesquisa;
VII – sustentabilidade do processo inclusivo, mediante aprendizagem cooperativa em sala de aula, trabalho de equipe na escola [...] (BRASIL, 2001c, *online*).

No Artigo 18, reforça-se que toca aos sistemas de ensino “estabelecer normas para o funcionamento de suas escolas, a fim de que essas tenham as suficientes condições para elaborar seu projeto pedagógico e possam contar com professores capacitados e especializados” para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais. Nos § 1º e § 2º, são considerados professores capacitados

Aqueles que comprovem que em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre Educação Especial adequados ao desenvolvimento de competências e valores para: I – perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva; II - flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem; III - avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento de necessidades educacionais especiais; IV - atuar em equipe, inclusive com professores especializados em Educação Especial. § 2º São considerados professores especializados em Educação Especial aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequados ao atendimento das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais. (BRASIL, 2001c, *online*).

No momento histórico em que a inclusão era incipiente no país, a formação dos professores com atuação na Educação Especial era bastante precária. Segundo dados da PNEEPI (2008), esse número aumentou alguns anos depois, mesmo que um quarto dos profissionais ainda não tivessem Ensino Superior em 2006:

Em 1998, 3,2% possuíam ensino fundamental; 51% possuíam ensino médio e 45,7% ensino superior. Em 2006, dos 54.625 professores que atuam na Educação Especial, 0,62% registraram somente ensino fundamental, 24% registraram ensino médio e 75,2% ensino superior. Nesse mesmo ano, 77,8% destes professores declararam ter curso específico nessa área de conhecimento. (BRASIL, 2008b, *online*).

O que mais chama a atenção é que, em 2006, ainda uma pequena parcela de “professores” contava apenas com o Ensino Fundamental. Qual seria a justificativa para que pessoas que tinham cursado somente o Ensino Fundamental atuassem como “professores” de estudantes com deficiência em pleno século XXI, após o país assumir tantos acordos internacionais para promoção de educação inclusiva e de qualidade para todos?

Para tensionar essa problemática, lanço mão das normativas que regulamentam a formação dos profissionais da educação no país, olhando para elas com a lente da educação inclusiva e da governamentalidade.

Como já referido, o Brasil deliberou pela construção de um sistema educacional inclusivo ao concordar com a Declaração Mundial de Educação para Todos, em 1990, e ao mostrar concordância com os postulados produzidos em Salamanca, em 1994, na Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade. Em âmbito nacional, o Parecer CNE/CEB n.º 17 (BRASIL, 2001b) faz

alusão ao documento internacional para justificar as propostas a serem efetivadas no país.

Para a formação, destaca que os programas de formação inicial e continuada devem estar voltados às necessidades educacionais dos estudantes e evidencia que “os programas de formação inicial deverão incutir em todos os professores da educação básica uma orientação positiva sobre a deficiência” (BRASIL, 2001b, p. 6). Salienta, ainda, que a formação dos professores para o ensino na diversidade, bem como para o desenvolvimento de trabalho de equipe, é essencial e prevê que devem ser oferecidas as oportunidades de formação continuada aos professores que estão exercendo o magistério para a efetivação da inclusão. No entanto, não focaliza a fundamentação legal e conceitual da formação dos professores ao afirmar que “esta pauta é própria da Educação Superior, sendo, portanto, tratada por Comissão Bicameral do Conselho Nacional de Educação.” (BRASIL, 2001b, p. 31).

Deve-se destacar a Resolução CNE e do Conselho Pleno (CP) n.º 1 (BRASIL, 2002), que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Ela define que as instituições de Ensino Superior devem prever, em sua organização curricular, uma formação docente com atenção à diversidade e aos conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Art. 2º A organização curricular de cada instituição observará, além do disposto nos artigos 12 e 13 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, outras formas de orientação inerentes à formação para a atividade docente, entre as quais o preparo para: I - o ensino visando à aprendizagem do aluno; II - o acolhimento e o trato da diversidade [...] (BRASIL, 2002, não *online*).

O Inciso II do § 3º do Art. 6º da mesma Resolução estabelece que a construção do Projeto Pedagógico deve contemplar os “conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais [...]” (BRASIL, 2002, *online*).

Entretanto, a Resolução CNE/CP n.º 1 (BRASIL, 2006), que institui as DCN para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, embora seja, conforme Soares e Carvalho (2012, p. 79), “o documento mais expressivo relativo à formação de pedagogo”, “não traz, de modo especificado, princípios, procedimentos ou condições de ensino e de aprendizagem [...] referentes ao atendimento escolar de alunos com deficiência.” Ademais, o documento alude à escolarização desse público

apenas no Inciso X do artigo 4º, afirmando que se deve “demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais” (BRASIL, 2006, *online*), entre outras. No inciso III do artigo 8º, que trata das atividades complementares, faz-se referência a “propiciar vivências em algumas modalidades e experiências, **e opcionalmente, a educação de pessoas com necessidades especiais**”. (BRASIL, 2006, *online*, grifos meus). Essa resolução extingue as habilitações dos cursos de Pedagogia, inclusive aquelas responsáveis pela formação dos professores para atenderem alunos considerados com deficiência, indicando que a formação desses professores especialistas ocorra em nível de pós-graduação.

Para articular à noção de governamentalidade o potencial para investigar a formação continuada, Maués (2003, p. 104 *apud* LEHMKUHL, 2011, p. 52) explana que o objetivo maior de promover a formação continuada

No processo de reforma, é a adaptação às exigências postas pelos governos, que apresentam a necessidade de uma atualização a esse novo mundo globalizado. [...] também como uma forma de reparar as lacunas e as deficiências da formação inicial [...]. Desta maneira a formação contínua viria a contribuir, em certa medida, para o aligeiramento da formação inicial, tendo em vista que ela não atenderia às demandas sociais. Além disso, como as transformações em todos os domínios do conhecimento têm-se dado de forma acelerada, caberia à formação inicial apenas dar as noções mais gerais, deixando todo o resto a cargo da formação contínua.

Diante do exposto, constata-se que, enquanto as políticas de educação inclusiva versam sobre os direitos à escolarização dos EPEE e sobre a capacitação dos profissionais, as diretrizes que normatizam os cursos de Pedagogia conferem à educação desse público um caráter opcional. No tocante à problemática da instituição de cursos de Pedagogia no país, Abreu e Carvalho (2011, p. 2 *apud* SOARES; CARVALHO, 2012, p. 80) assinalam que “a abordagem do tema caracteriza-se pela imprecisão, pela descontinuidade de alternância de posições favoráveis à formação do professor especialista ou do professor generalista.”

Porém, sobretudo a partir da publicação da PNEEPI, circunscreve-se à educação a responsabilidade de dirimir as tensões entre os direitos estabelecidos e a garantia dessas prerrogativas nos bancos escolares, ou seja, a escola deve dar conta!

Os sistemas de ensino devem organizar as condições de acesso aos espaços, aos recursos pedagógicos e à comunicação que favoreçam a promoção da aprendizagem e a valorização das diferenças, de forma a

atender às necessidades educacionais de todos os estudantes. (BRASIL, 2008b, p. 11).

Aqui também convém partilhar as contribuições de Watashi (2019) quanto ao papel dos organismos internacionais na inclusão e na formação de professores no Brasil. A autora chama a atenção para as intenções do BM, citando o documento elaborado pela instituição em agosto de 2018. O documento apresenta o diagnóstico “para os principais desafios de desenvolvimento econômico e social do Brasil e propõe um possível caminho para enfrentá-los [...], sendo dirigido à sociedade brasileira e especificamente aos candidatos à presidência e sua equipe econômica na eleição de 2018”. (BANCO MUNDIAL, 2018, p. 3 *apud* WATASHI, 2019, p. 107). Em termos de melhoria da educação, Watashi (2019, p. 107) denuncia que, a partir do discurso sobre o caminho possível para isso apontado pelo BM, se entende que “há uma intenção de desqualificar os serviços públicos e o esforço empreendido para desfocar a atenção sobre a realidade dos fenômenos e culpabilizar os servidores públicos pela ‘qualidade dos serviços prestados’”.

É nesse bojo de notável fragilidade na formação inicial que cresce a importância da formação continuada para os egressos do curso de Pedagogia e também das demais licenciaturas no que se refere a saberes voltados à inclusão. Portanto, é urgente a reflexão sobre essa formação, que está no centro deste estudo.

Michels (2001, p. 24) salienta que, de acordo com “a PNEEPI, a formação dos professores pode se dar por intermédio da formação continuada”, mas não há, no entanto, “qualquer indicativo de necessidade da formação dos professores regentes de classe que possuem em suas salas alunos considerados com deficiência”. Ainda “não há articulação entre o AEE e a escola comum, tanto na formação inicial quanto na formação continuada.” (MICHELS, 2001, p. 25).

Importa salientar outro importante documento normativo federal da formação de professores no país, a Resolução n.º 02/2015, que define as DCN para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada. Estas se aplicam, conforme estabelecido nos artigos 2º e 3º, à formação inicial e continuada de professores para o exercício da docência nas etapas da Educação Básica e nas respectivas modalidades de educação, incluída aí a Educação Especial. O artigo 3º refere que a formação inicial e continuada deve partir da “compreensão ampla e contextualizada de educação e educação escolar, visando assegurar a produção e difusão de

conhecimentos de determinada área”, de modo a “garantir, com qualidade, os direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento” dos estudantes.

Em 2011, foi publicada a Portaria do Ministério da Educação (ME) n.º 1.328, que institui a Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública (BRASIL, 2011b). Esta é formada pelas Instituições de Ensino Superior (IESs) públicas e comunitárias sem fins lucrativos e pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) que apresentarem seus termos de adesão à Rede. Sua finalidade, de acordo com o Art. 2º, é “formular, coordenar e avaliar as ações e programas do MEC, da CAPES e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)” (BRASIL, 2011b, *online*).

A Lei n.º 13.005/2014 (BRASIL, 2014) aprova o PNE e dá outras providências. O Plano apresenta as estratégias para alcançar suas 20 metas no decênio (2014-2024) e trata da articulação entre formação inicial e formação continuada nas diversas etapas e modalidades de educação, bem como nos níveis de educação básica e superior. Tal articulação também deve ocorrer com as diversas instituições, a fim de garantir “a formação continuada de professores e a articulação com instituições acadêmicas, esportivas e culturais” (Estratégia 3.1).

Olhando para o Plano com a lente da educação inclusiva, resalto algumas metas e estratégias que tratam da temática:

Meta 4: universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.

As estratégias dessa meta destinam-se a fomentar a formação continuada para o AEE nas diversas modalidades de ensino e a garantir a oferta de educação bilíngue, em LIBRAS como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua. A estratégia 4.8 proíbe a exclusão do ensino regular sob alegação de deficiência e aponta a importância da articulação pedagógica entre o ensino regular e o AEE. Já a estratégia 4.16 trata da inclusão, nos cursos de licenciatura e nos demais cursos de formação para profissionais da educação, de referenciais teóricos, teorias de aprendizagem e processos de ensino-aprendizagem relacionados ao atendimento educacional de alunos da Educação Especial. A estratégia 4.18, volta-se à ampliação da oferta de formação continuada e à produção de material e serviços de

acessibilidade necessários ao pleno acesso, participação e aprendizagem dos estudantes que compõem este público.

Já o Decreto n.º 8.752 (BRASIL, 2016), dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Esta normativa está em consonância com o PNE e com os planos decenais dos estados, do Distrito Federal (DF) e dos municípios. Segundo o Decreto, a formação dos profissionais da educação deve estar calcada em alguns princípios. Destaco aqueles que tratam da formação continuada e da perspectiva da educação inclusiva, dispostos no Art. 2º:

- I - o compromisso com um projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e dos grupos sociais;
- IV - a garantia de padrão de qualidade nos cursos de formação inicial e continuada;
- VI - a articulação entre formação inicial e formação continuada, e entre os níveis, as etapas e as modalidades de ensino;
- VII - a formação inicial e continuada, entendidas como componentes essenciais à profissionalização, integrando-se ao cotidiano da instituição educativa e considerando os diferentes saberes e a experiência profissionais;
- X - o reconhecimento das instituições educativas e demais instituições de educação básica como espaços necessários à formação inicial e à formação continuada;
- XIV - a promoção continuada da melhoria da gestão educacional e escolar e o fortalecimento do controle social (BRASIL, 2016, *online*).

As normativas mais atuais relativas à formação de professores são a Resolução CNE/CP n.º 2 (BRASIL, 2019), que define as DCN para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum (BNC) para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica; e a Resolução CNE/CP n.º 1 (BRASIL, 2020), que dispõe sobre as DCN para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a BNC para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica. Ambas, de caráter neoliberal e neotecnista, foram impostas após o golpe de 2016, promovendo a descaracterização dos cursos de formação de professores/as. A aprovação destas normativas revogou a Resolução CNE/CP n.º 2 (BRASIL, 2015), atropelando o processo de sua implementação, dado que o prazo para as Instituições de Ensino Superior se adequarem ainda estava em vigência. Recentemente, tem circulado, nos meses de abril e maio de 2023, um movimento¹⁹ para revogação destas resoluções.

¹⁹ A Frente Nacional pela Revogação das Resoluções CNE/CP n.º 2 (BRASIL, 2019) e n.º 01/2020, criada em 30 de março de 2023, se organiza em torno da defesa da formação de professores/as e reivindica a imediata retomada da Resolução CNE/CP n.º 2 (BRASIL, 2015). Para mais informações: ANFPE (2023).

Quanto à Resolução CNE/CP n.º 1 (BRASIL, 2020), dou destaque ao artigo 4º, que define a formação continuada de professores da educação básica, entendida como

Componente essencial da sua profissionalização, na condição de agentes formativos de conhecimentos e culturas, bem como orientadores de seus educandos nas trilhas da aprendizagem, para a constituição de competências, visando o complexo desempenho da sua prática social e da qualificação para o trabalho. (BRASIL, 2020, *online*).

O documento não faz alusão a competências e habilidades para atendimento dos estudantes com deficiência, apontando no Art. 8º que

A formação continuada para docentes que atuam em modalidades específicas, como Educação Especial, [...] por constituírem campos de atuação que exigem saberes e práticas contextualizadas, deve ser organizada atendendo às respectivas normas regulamentadoras do Conselho Nacional de Educação (CNE), além do prescrito nesta Resolução. (BRASIL, 2020, *online*).

Em relação às competências específicas vinculadas às dimensões do conhecimento, da prática e do engajamento profissionais e às suas respectivas áreas, quatro habilidades são apontadas na área de ensino e aprendizagem para todos os alunos, a saber²⁰:

1.3 Conhecer sobre os alunos, suas características e como elas afetam o aprendizado, valendo-se de evidências científicas; 2a. 3: Viabilizar estratégias de ensino que considerem as características do desenvolvimento e da idade dos alunos e assim, contribuam para uma aprendizagem eficaz 2b. 3: Apoiar a avaliação e a alocação de alunos em instituições educacionais, turmas e equipes, dimensionando as necessidades e interagindo com as redes locais de proteção social; 3.3: Interagir com alunos, suas famílias e comunidades, como base para construir laços de pertencimento, engajamento acadêmico e colaboração mútua. (BRASIL, 2020, *online*).

No tecido das políticas que normatizam a educação no país, temos, de acordo com Silva, F., Fernandes e Silva, S. (2018, p. 86), “elementos suficientes para sustentar que as atuais diretrizes de educação brasileira amparam legalmente a construção de currículos e práticas comprometidas com a construção de identidades descolonizadas de professores e estudantes.” Apoiada na discussão aqui realizada, discordo dos autores, pois entendo que a escola e seus profissionais ainda estão sem um norte bem definido quanto à orientação das práticas inclusivas. Conforme Mello e Hostin (2019, p. 218),

²⁰ Para conhecer as competências e habilidades, ver anexo I BNC para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada) Competências Gerais Docentes.

Apesar das políticas de educação inclusiva vigentes preverem o atendimento das especificidades educacionais do público-alvo da Educação Especial no ensino comum, complementado ou suplementado pelo Atendimento Educacional Especial (AEE) e institucionalizado no projeto pedagógico da escola (BRASIL, 2009), não fica explícito em nenhum documento legal quais diretrizes operacionais a escola ou o professor devem seguir para realizar uma prática pedagógica efetivamente inclusiva.

Nesse sentido, vale citar Ball, Maguire e Braun (2016, p. 14 *apud* PEREIRA; LUNARDI-MENDES; PACHECO, 2018, p. 46) quando observam que “as políticas raramente dizem-lhe exatamente o que fazer, elas raramente ditam ou determinam a prática”. Com esses autores, resalto que

As políticas de educação inclusiva descrevem um ideário de escola que acolhe todos os alunos, sem considerar as traduções e interpretações dos atores que as colocam em ação [...] por isso, compreende-se que as políticas sobre educação inclusiva requerem atenção especial tanto de quem as produz quanto de quem as coloca em execução nas práticas curriculares das escolas. (PEREIRA; LUNARDI-MENDES; PACHECO, 2018, p. 46).

Além disso, nas diretrizes curriculares presentes na política educacional recente, constata-se precariedade na formação docente voltada à promoção da inclusão, considerando os direitos de aprendizagem e desenvolvimento intelectual dos estudantes. Em relação às propostas curriculares, Garcia (2009 *apud* BAPTISTA *et al.* 2009, p. 18) contribui afirmando que

As políticas que sustentam a ‘escola para todos’ seguem um modelo universalista na gestão (ampliação do acesso) e relativista no currículo (diferentes trilhas de formação como estratégia para sustentar a permanência) numa lógica de conformar os sujeitos ao sistema educacional. (BAPTISTA *et al.*, 2009, p. 18).

Para Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014, p. 17), as políticas de inclusão escolar no Brasil dão prioridade à oferta de serviços de apoio fora dos espaços escolares. As políticas de inclusão continuam a “[...] priorizar e estimular serviços de apoio baseados no atendimento educacional especializado fora da sala de aula comum, ofertado em salas de recursos ou em instituições especializadas”. Essa ambiguidade impede, segundo Fröhlich (2017, *online*) “a escola de (re)pensar seus processos organizativos e metodológicos para que o ‘problema da inclusão’ [...] possa ser percebido dentro de um sistema escolar que vem falhando em seu objetivo maior: educar com qualidade todos os alunos.” Aqui sublinho a aproximação da análise da autora com as críticas à nova política de 2020, as quais defendem que normativas como essa, aspiram à fragilização da escolarização e contribuem para ações que excluem os EPEE da escola regular.

Importa ainda outra reflexão. Parece que, na atualidade, há uma dicotomia instaurada entre as concepções e as expectativas em relação ao fazer docente, especialmente no que concerne à educação inclusiva. Se, por um lado, há fragilidade na formação e desvalorização da profissão do docente, por outro, no entanto, incute-se ao profissional a responsabilidade social pela promoção da inclusão, pela aprendizagem de todos, enfim, por uma sociedade melhor, com cidadãos mais emancipados, críticos, inclusivos. Ao mesmo tempo que a desvalorização se faz presente e a formação é aligeirada e, quiçá, superficial no mote da inclusão, os professores são, por vezes, culpabilizados por não atenderem às exigências impostas pelas normativas. Mais uma vez, amparo-me em Watashi (2019, p. 107), que denuncia as proposições do documento do BM ao Brasil, evidencia que há registro da precarização da formação do professor e aponta que, no entanto, o documento “sugere a responsabilização do mesmo como alternativa para esta realidade, medida esta comum em políticas neoliberais”.

A materialização dessa problemática pode ser verificada nas propostas atuais de “formação” proposta pelo MEC e disponibilizadas pelo AVAMEC (BRASIL, 2023), muitas delas direcionadas à Educação Especial e pautadas no princípio da autoinstrução. Em outubro de 2022, o MEC disponibilizou mais de 70 cursos para capacitação de professores na plataforma, todos na modalidade a distância e autoinstrucionais, portanto, sem tutoria.

Outro ponto que quero destacar são os cursos veiculados no mesmo ano e na mesma plataforma na área da educação inclusiva. O MEC, por meio da Diretoria de Educação Especial (DEE) vinculada à Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação (SEMESP), disponibilizou 15 cursos: “Em 2022, foram disponibilizados 14 **cursos autoinstrucionais** sobre temáticas relativas ao AEE e um curso sobre o alunado com Doenças Raras, totalizando 15. Em dezembro de 2022, já haviam sido preenchidas 140 mil vagas.” (BRASIL, 2022, *online*, grifos meus). Mesmo que o anúncio dos cursos apresentasse como objetivo “eliminar barreiras e oportunizar ações pedagógicas adequadas ao público-alvo da Educação Especial em todo o país, de acordo com suas necessidades e especificidades”, é o AEE que ocupa centralidade, e não o atendimento em sala comum realizado pelos professores do ensino regular.

É possível entender que, assim como a autoinstrução leva à autorresponsabilização dos docentes pelo fracasso escolar, a oferta de muitos cursos

(mesmo que não atendam às necessidades docentes para promoção de práticas inclusivas) também leva. Autoinstrução - formação inadequada - falta de formação docente: a tríade representa a maximização da precarização!

A governamentalidade pode auxiliar no exercício de analisar as políticas públicas educacionais e as formações docentes ao favorecer a problematização dos enunciados que as compõem e da forma como podem contribuir na constituição dos saberes docentes e nas ações de in/exclusão praticadas nas/pelas escolas.

Essa argumentação leva-nos a pensar que o resultado do processo de ensino-aprendizagem dos estudantes com deficiência (assim como o de todos) está intrinsecamente conectado à formação dos profissionais (inicial e continuada), à construção de identidade docente no exercício da profissão e à (des)valorização docente.

3.3 A ESCOLA COMO ESPAÇO FORMATIVO: DA CONSTITUIÇÃO DOS SABERES DOCENTES PARA PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS

De que valeria a obstinação do saber se ele assegurasse apenas a aquisição dos conhecimentos e não, de certa maneira, e tanto quanto possível, o descaminho daquele que conhece? (FOUCAULT, 1984, p. 13).

Pensar sobre a formação implica, no meu entendimento, admitir que ela é um processo contínuo, não linear, de aprender, desaprender e reaprender saberes, em um percurso formativo inconcluso. Por isso, escolhi iniciar esta seção citando Foucault (1984) na epígrafe, para colocar luz sobre a importância do descaminho para um novo caminhar nesse trajeto de constituição de saberes, em especial, de saberes docentes. Assim, sigo a ideia do autor, para quem “existem momentos na vida onde a questão de saber que se pode pensar diferentemente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê, é indispensável para continuar a olhar ou a refletir”. (FOUCAULT, 1984, p. 13).

Sob esse ponto de vista, é igualmente potente pensar no saber pelo viés do não saber, de modo que a falta do saber e o despreparo frente aos desafios são condições *sine qua non* para a construção de novas aprendizagens, novos saberes. Dada a incompletude do saber, a formação docente deve ser constante e ilimitada.

Septimio, Lunardi-Mendes e Costa (2019, p. 132) problematizam o saber docente nessa ótica, tensionando-o como “critério de verdade [e] apontando caminhos sobre o (não) saber dos professores da educação básica frente aos desafios da escola

inclusiva.” Debruçando-se sobre a temática da epistemologia do (não) saber de professores que trabalham com estudantes com deficiência, as autoras ajudam-me a pensar sobre os saberes e os não-saberes necessários aos docentes para o trabalho junto a esses estudantes no ensino regular.

Antes de adentrar nessa reflexão, julgo pertinentes algumas considerações sobre a relação formação-trabalho docente. Para tanto, parto dos fundamentos legais da formação dos profissionais da educação no Brasil, normatizados pela LDB n.º 9.394 (BRASIL, 1996). O parágrafo único do Art. 61 estabelece que

- I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;
- II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;
- III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades. (BRASIL, 1996, *online*).

A Lei ainda dispõe, no Art. 62, que “a União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério.” (BRASIL, 1996, *online*). No Art. 59, estabelece que os sistemas de ensino assegurarão aos educandos que compõem o público da Educação Especial “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como **professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns**”. (BRASIL, 1996, *online*, grifos meus).

Quanto à importante relação entre a formação acadêmica e a educação básica, Nóvoa (2018) afirma que é preciso construir um profissional docente bem preparado para atuar na educação básica, mas aponta ausência desse tema na academia, onde se produz e se ensina o conhecimento científico-pedagógico e cultural, mas falta o conhecimento profissional docente. O autor afirma que para isso, é necessária a colaboração de outros profissionais, sem conectar a Pedagogia à dimensão pública da profissão. (NÓVOA, 2018).

Nessa perspectiva, ao mesmo tempo que o docente se incumba da formação dos estudantes, sobretudo a partir de saberes que deve ensinar, também está forjando sua própria formação profissional e sua constituição como sujeito docente. Essa construção, que é social, acontece dialeticamente no cerne do seu saber-fazer no cotidiano da escola, na troca com seus pares.

Pimenta (2012, p. 29) também contribui com a discussão, considerando que

Os saberes sobre educação e sobre pedagogia não geram os saberes pedagógicos. Estes só se constituem a partir da prática que os confronta e os reelabora. Tais práticas se apresentam nas ciências da educação com estatuto frágil, pois reduzem-se a objeto de análise. É preciso conferir-lhes estatuto epistemológico.

Tardif (2019) também investigou a relevância dos saberes docentes na formação profissional dos professores. Ancoro a concepção de saber que permeia o estudo em tela conforme pontua o autor:

O saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os atores escolares na escola, etc. Por isso, é necessário estudá-lo relacionando-o com esses elementos constitutivos do trabalho docente. (TARDIF, 2019, p. 11).

O saber docente é, pois, o saber que se constrói socialmente nas instituições de formação inicial e nas instituições de formação continuada, assim como nas diversas relações que se estabelecem dentro da escola, que ora se mostra também como espaço formativo docente, uma vez que o professor aprende e se constitui como sujeito e profissional no exercício da profissão. Fundamentando uma vez mais a discussão em Nóvoa (2019, *online*), diz ele sobre a importância de aprender a profissão docente:

Não é possível aprender a profissão docente sem a presença, o apoio e a colaboração dos outros professores. Não se trata de convocar apenas as questões práticas ou a preparação profissional [...] do mesmo modo que a metamorfose da escola implica a criação de um *novo ambiente educativo* [...] também a mudança na formação de professores implica a criação de um *novo ambiente para a formação profissional docente*. Fazer essa afirmação é reconhecer que as universidades [...] ou as escolas (no caso da formação continuada) não são propícios à formação dos professores no século XXI. Precisamos reconstruir esses ambientes, tendo sempre como orientação que o lugar da formação é o lugar da profissão. (grifos meus).

O professor deveria formar-se na interseccionalidade entre teoria (aprendida nas instituições de formação inicial e continuada) e prática docente, para assim aprender a profissão com a presença, o apoio e a colaboração dos outros professores. Ou seja, faz-se necessário haver na academia uma didática que promova a troca de experiência com professores atuantes na educação básica, pois ser professor é um trabalho individual e coletivo por meio de práticas colaborativas em relações dialógicas entre os pares no seio da comunidade escolar. Tais relações podem favorecer a efetividade das práticas inclusivas, interdisciplinares e transversais, construindo um modelo que ultrapasse a estagnação e a fragmentação dos componentes curriculares,

para avançar para a consolidação de uma visão holística de conhecimento que se desdobre em uma aprendizagem qualificada de todos os discentes, independentemente de suas singularidades.

A fim de substanciar a reflexão sobre a importância da formação inicial e de sua (des)aproximação com o trabalho docente na educação básica, Perrenoud (2002, p. 75) colabora, argumentando que

É importante ensinar saberes profissionais em seu sentido amplo, expandindo os saberes teóricos oriundos das ciências da educação aos saberes procedimentais deles derivados. [...] Na construção de um currículo de formação inicial dos professores, esses saberes merecem uma consideração mais ampla. [...] Enquanto as teorias eruditas são encontradas nos livros [...], os saberes dos profissionais não possuem a mesma legitimidade e visibilidade.

Com efeito,

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimento ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexão crítica sobre práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso, é tão importante investir na pessoa e dar estatuto ao saber da experiência. (NÓVOA, 1991, p. 23)

Considerando-se o trabalho docente como prática social forjada na escola, as ações dos professores são, então, constitutivas dos sujeitos que ali se encontram. Nesse sentido, a prática docente que busca transformar a realidade dos estudantes deve ocorrer sobre bases epistemológicas que fundamentam tal prática. Portanto, conforme Pimenta (2012, p. 52), “o saber pedagógico – elaborado a partir do conhecimento e/ou saber que o professor possui na relação estabelecida entre esses e sua vivência – identifica-se com a relação teoria-prática da ação docente; identifica-se com a sua práxis”.

Nessa vertente de reconhecer a escola como espaço de formação e de valorizar as experiências e os saberes docentes, Lopes (2019, p. 31-32) propôs o desenvolvimento de “um circuito formativo pedagógico” como “uma proposta pedagógica de transformação de experiências pedagógicas em conhecimentos passíveis de serem registrados e dados a conhecer.” Por circuito, a autora entende “um roteiro criado para desnaturalizar, problematizar e sistematizar um conjunto de práticas [...] seguindo uma dada sequência de ações condutivas para um ideal posto de chegada”; no circuito, mesmo que as ações se repitam e sejam problematizadas nesse movimento de retomada, ao retornarem ao ponto inicial, (re)significam as práticas. Circuito é definido pela autora como um “ritornelo, que, por mais que evoque

uma imagem de circularidade e repetição, jamais faz retornar ao mesmo” ponto (LOPES, 2019, p. 31-32), sendo, então, ressignificado pela discussão e problematização entre/pelos pares. É a partir dessa concepção que enfatizo a importância da práxis como ação-reflexão-ação sucessivas como potentes no contexto da formação.

Para Foucault a prática se refere “ao que os homens realmente fazem quando falam ou quando atuam. Assim, as práticas não são expressão de algo que está ‘por trás’ do que se faz (o pensamento, o inconsciente, a ideologia ou a mentalidade), mas o que sempre se manifesta.” (CASTRO-ALVES, 2010, p. 28 *apud* OLIVEIRA; WESCHENFELDER, 2017, p. 82).

Compreendo que nossas concepções e subjetividades são elementos constitutivos de nossa práxis e que, portanto, nossas reflexões teóricas sobre a prática são carregadas pelos discursos de verdades produzidos na/pela sociedade em determinados tempos históricos e instituições diversas. Nessa perspectiva, é importante refletir sobre como as práxis evidenciam os efeitos das políticas educacionais de inclusão nas escolas regulares. “Se as práticas só existem em rede, então elas estão imbricadas em um modo de governar e de ser governado.” (OLIVEIRA; WESCHENFELDER, 2017, p. 82-83). Não é objetivo desta pesquisa ir a campo para verificar tais efeitos, mas partir dessa problemática, percebida empiricamente nas escolas, e tensionar as produções de saberes à luz das políticas nos espaços de formação continuada.

No cenário da instituição escolar, Abramowicz (1997, p. 89) diz que “a escola não pode tudo, mas pode mais. Pode acolher as diferenças. É possível fazer uma pedagogia que não tenha medo de estranheza, do diferente, do outro”. Para tanto, a formação inicial acadêmica e a formação continuada e constante dos profissionais que atuam na educação são, indubitavelmente, fundamentais para que a função social da escola se cumpra e para que o processo de formação humana se concretize pela, para e na diversidade.

Diante do exposto, pode-se constatar um grande desafio no que tange a políticas públicas de inclusão e a normativas e processos de formação inicial e continuada dos professores brasileiros. Há hiatos que denunciam precarização da formação profissional docente e fragilidade quanto à garantia dos direitos de aprendizagem dos estudantes com deficiência e às práticas de escolarização na educação básica. Sabemos que, tendo em vista as discussões aqui forjadas, as

políticas de inclusão, embora tenham um viés humanista em seus discursos, são carregadas de intencionalidades e estratégias de governo. Porém, de todo modo, as lacunas precisam ser superadas, se pensarmos na inclusão como um dos direitos humanos de todos os sujeitos. Esse é, certamente, ainda um dos desafios da educação na atualidade.

Podemos eleger alguns saberes docentes com potencial para a promoção de práticas inclusivas e a efetivação da aprendizagem no contexto da escola. Antes, retomo aqui o circuito formativo pedagógico, cunhado por Lopes (2019), para articulá-lo aos elementos que a autora apresenta como sendo os possíveis para constituí-lo como roteiro de formação. Ela aponta, citando a pesquisa de Pensin (2017 *apud* LOPES, 2019, p. 32), que

Os elementos até então observáveis nas narrativas pedagógicas são: os saberes da experiência, os conhecimentos específicos sobre ensino e aprendizagem, os conhecimentos sobre os sujeitos, as diretivas políticas educacionais e os conhecimentos formais dos conteúdos específicos de cada área do conhecimento.

Além desses saberes, que podemos tomar como premissas para a efetivação do trabalho pedagógico com todos na escola, proponho apresentar outros que, articulados, podem favorecer as práxis com enfoque inclusivo, partindo de um primeiro ponto que até parece paradoxal, mas não é:

Reconhecimento docente dos seus (não) saberes. Essa primeira sugestão tenta contrapor os discursos de professores que se apoiam no fato de não terem formação e de não saberem como ensinar estudantes com deficiência, para justificar uma prática excludente. Importa entender que, para aprender, é necessária a percepção de que não se sabe, tendo a consciência²¹ de que talvez nunca estejamos preparados. Não saber não significa que não se pode vir a saber; ao contrário, pode ser o ponto de partida. Conforme sinalizam Septimio, Mendes e Costa (2019, p. 139-140)

Essa ignorância é necessária para trazer à existência aquilo que ainda não existe, para inventar. É preciso saber que não sabemos e que não estamos preparados. Para tanto, é preciso compreender a igualdade de inteligências e a incompletude comum a todos nós, seres aprendentes, que não possuem

²¹ Concordo com a ideia de Lopes (2019, p. 32) sobre consciência: “Não se trata de tomar consciência de alguma coisa que se encontra oculta ou de forma inconsciente para mim mesma, mas de entender que a consciência é alguma coisa revisitada como problema a ser vivido e pensado.”

o domínio do conhecimento, o estar cheio, saciado, preparado. As brechas permanecem [...].

Reconhecimento da diversidade como inerente à condição humana e valorização das diferenças individuais. Por essa lente, “as diferenças dos estudantes não são mais entendidas como problemas a serem ajustados ou normalizados” (ZIMMERMANN; KITTEL, 2019, p. 345) e devem ser levadas em conta no processo de ação-reflexão, indispensável no trabalho docente. Dessa forma, além de assegurar a todos os estudantes o acesso à educação de qualidade, promove-se o reconhecimento do valor da diversidade humana e o respeito pela dignidade da pessoa.

Nesse sentido, é igualmente necessário compreender a deficiência no viés da concepção biopsicossocial, e não sob a perspectiva do modelo biomédico. Vale lembrar que o modelo biomédico estuda a causa e o progresso de doenças, com base exclusivamente em fatores biológicos, enquanto que o modelo biopsicossocial considera, além dos fatores biológicos, as condições psicológicas e emocionais, bem como o contexto social e ambiental onde o indivíduo está inserido. Nesse sentido, compreender a deficiência a partir dessa perspectiva implica entender que a deficiência se estabelece quando, na interação da pessoa com um contexto social que apresente alguma barreira ou impedimento, sua possibilidade de participação em igualdade de condições diminui por conta de suas características individuais. Diante desse paradigma, levar em conta esse saber para saber planejar o contexto das aulas, de modo a garantir a equidade para aprendizagem, é bem importante para que as práticas sejam inclusivas.

Os princípios da inclusão e equidade são, dessa forma, não somente sobre assegurar o acesso à educação, mas também sobre ter espaços de aprendizagem de qualidade e estratégias pedagógicas que permitam aos estudantes prosperar, compreender suas realidades e trabalhar para uma sociedade mais justa. (UNESCO, 2019, p. 18).

Partindo dessa premissa, é necessário outro saber relacionado ao direcionamento do trabalho: foco na aprendizagem, e não no ensino. Em conformidade com Mendes (2008, p. 109), destaco a importância de o planejamento e a ação docentes terem a aprendizagem como alvo, pois,

Quando o foco do trabalho pedagógico no contexto de sala de aula fica centrado no ensino, é comum termos práticas polarizadas, ou seja, de um lado atividades para os alunos com deficiência, desvinculadas do currículo, e no outro para os demais alunos. Por vezes, o professor planeja atividades

fora do contexto e necessidades dos estudantes e até terceiriza sua função ao auxiliar da Educação Especial.

Planejando sem foco na aprendizagem, a equidade de oportunidades de aprendizagem não ocorre; assim, as chances de as atividades serem inclusivas diminuí consideravelmente.

Valorização do trabalho escolar colaborativo. O trabalho forjado nessa direção envolve os profissionais do trabalho regular (professores regentes/das áreas de conhecimento e demais profissionais da escola) e os profissionais da Educação Especial (SPT e, quando possível, do AEE). Consiste na articulação dos profissionais e seus respectivos saberes mediante uma rede de apoio, com responsabilidade e demanda compartilhadas, voltadas à promoção da inclusão e à participação e aprendizagem de todos, discentes e docentes. Essa troca articulada de saberes, além de favorecer o desenvolvimento integral do estudante, contribui para o processo formativo do próprio docente.

A metodologia do trabalho colaborativo abrange quatro momentos: 1) encontros coletivos, de caráter formativo (formação em serviço com consultores internos e externos); 2) encontros individuais, que compreendem o horário fixo do professor da educação regular com as professoras da Educação Especial para realizar o planejamento, adaptações curriculares e a confecção de materiais; 3) práticas colaborativas, definido como o momento em que as professoras da Educação Especial participam efetivamente do trabalho docente em sala de aula, com o professor regente; 4) Atendimento Educacional Especializado: caracterizado pelos atendimentos individualizados, com intervenções pontuais no que tange às especificidades dos estudantes com deficiência (KITTEL; SANTOS, 2019, p. 7).

Nas palavras de Nóvoa (2009, p. 28), esse movimento traduz “uma formação de professores construída dentro da profissão”.

Reconhecer que saber não implica excesso de informação. Obviamente, a obtenção de informações é inerente ao processo de aprendizagem. Porém, não basta, pois o saber advém da informação em interação com a prática, com o fazer, com/na/pela experiência. Larrosa (2015) e Septímio, Mendes e Costa (2019) levam-me a pensar na aprendizagem como experiência. O autor critica: “como se aprender não fosse outra coisa que não adquirir e processar informação” (LARROSA, 2015, p. 18-20), enquanto as autoras advertem, em consonância com o autor, sobre o “excesso de informação que sufoca o conhecimento.” (SEPTÍMIO; MENDES; COSTA, 2019, p. 146). Nesse sentido, é importante saber que “o conhecimento implica informação, mas

também dar-se a conhecer, investigar, desconfiar e saber.” (SEPTIMIO; MENDES; COSTA, 2019, p. 146).

Portanto, julgo ser importante também outro saber: reconhecer a escola como espaço de experiência onde o processo formativo acontece e novos saberes são forjados continuamente, a partir de práticas/experiências, sejam elas inclusivas ou excludentes. Entretanto, para que as experiências sejam inclusivas, faz-se necessário, além dos saberes que tenho elencado, um currículo inclusivo que considere o todo e valorize a heterogeneidade no percurso. Assim, pontuo que os docentes precisam:

Saber contribuir para a construção de um currículo inclusivo. Saberes didático-pedagógicos que promovam um currículo inclusivo voltados à aprendizagem de todos os estudantes também são necessários e urgentes. Deve-se levar em conta a importância da equidade e da intencionalidade pedagógica, bem como das necessidades e, sobretudo, das potencialidades dos estudantes, nos momentos de planejamento e de execução das atividades propostas. “As práticas precisam ser construídas levando-se em consideração o que os alunos conseguem realizar e tendo em vista as estratégias e recursos que os oportunizam avançar” (ROSA; PLETSCH, 2019, p. 211). Claro que é preciso considerar, nesse processo, as necessidades decorrentes da deficiência no caso desse público, mas com a devida atenção para não limitar a sua participação e para não criar baixa expectativa quanto às suas possibilidades de avanço. Kittel e Santos (2019, p. 184) também concordam com French (2002 *apud* MENDES, 2014, p. 37) quanto à ideia de que, na prática docente, o planejamento, as avaliações e as estratégias pedagógicas devem favorecer o acesso ao currículo e o aprendizado de todos os alunos, com deficiência ou não.

Para um currículo ser inclusivo, parte-se da premissa de que também são necessários saberes para compreender a diferenciação curricular versus homogeneização. Entendo que esse aspecto também parte da premissa do foco na aprendizagem no estudante, e não no ensino. Diferenciação curricular não implica discriminação ou exclusão, mas favorece a aprendizagem, enquanto a homogeneização pode dirimi-la, posto que reduz a equidade. Mendes e Demétrio entendem que

Os alunos são efetivamente diferentes entre si e que a homogeneização curricular pode colocar em risco qualquer possibilidade de promoção dos percursos escolares, principalmente, daqueles que possuem características

muito específicas, como os alunos com deficiência intelectual/déficit cognitivo. (PEREIRA; LUNARDI-MENDES, 2021, p. 153).

Enquanto o ensino tiver foco na homogeneidade, as práticas excludentes no âmbito do ensino regular serão permanentes. Como destacam Pereira e Lunardi-Mendes (2021, p. 153), “as condições dadas de forma igualitária num conjunto de alunos levam às desigualdades” de oportunidades no processo de aprendizagem, além de “levar ao fracasso escolar, e é neste ponto de contradição que Perrenoud (2002, p. 153-154) coloca a diferenciação como possibilidade de neutralizar as desigualdades nos processos de escolarização.”

Por outro lado, olhando para as pesquisas que abordam o cenário da escola e as práticas vivenciadas nos contextos contemporâneos, sublinho a contribuição de Hattge e Klauss (2014, p. 332) ao apresentar dois textos que agregam à reflexão e problematização dos (não) saberes docentes de Lockmann e Traversini (2011) e Fabrís (2007):

O texto escrito por Lockmann e Traversini (2011), Saberes morais, psicológicos, médicos e pedagógicos e seus efeitos na inclusão escolar, aponta o quanto as ciências psi têm operado na escola, mostrando-se eficientes no governamento dos sujeitos, desvendando a subjetividade infantil e produzindo uma autotransformação de si. Já o saber médico ocupa seu espaço ao descrever, classificar, diagnosticar e tratar os sujeitos anormais. A partir dos rótulos criados pelos diagnósticos, a Pedagogia, mais uma vez, silencia naquela tarefa que seria sua: pensar, criar e inventar novas formas de ensinar e de aprender.

Já no artigo escrito por Fabrís (2007), “Escola contemporânea: um espaço de convivência?”, a autora

Discute o quanto a escola contemporânea tem priorizado a socialização dos indivíduos nos processos de in/exclusão escolar, em detrimento do conhecimento propriamente dito. Desse modo, é possível dizer que o saber pedagógico sofre uma espécie de apagamento no contexto escolar. (HATTGE; KLAUSS, 2014, p. 332).

Hattge e Klauss (2014, p. 329) adverte que não há escola inclusiva, mas processos de in/exclusão permanentes no espaço regular, e denuncia que a “instituição escolar foi pensada e constituída como um espaço de práticas homogeneizantes – espaço em que a diferença incomoda, atrapalha, desestabiliza.”

É desse cenário contraditório e frágil que emerge a questão disparadora da pesquisa e justifica a importância de elucidar e problematizar os saberes sobre inclusão postos em circulação nos cursos de formação continuada oferecidos pela FCEE e pela SED aos professores das salas comuns da Rede Regular do Estado de

SC. É disso que trataremos no Capítulo 5, ao apresentar as análises empreendidas na pesquisa.

Antes, porém, no próximo capítulo, apresento o percurso epistemológico da pesquisa, indicando a ferramenta com a qual opere sobre o *corpus* analítico produzido; exibindo os espaços de formação continuada onde foi realizado levantamento de materiais; e o percurso empreendido para a produção de dados.

4 DAS FERRAMENTAS CONCEITUAIS E DA MATERIALIDADE DE PESQUISA

Uma teoria é exatamente como uma caixa de ferramentas. (DELEUZE, 2006, p. 265)

Conforme já adiantado no Capítulo 3, este estudo ancora-se nas teorizações de Foucault (*apud* VEIGA-NETO; LOPES, 2009), considerando suas implicações na educação. Por isso, para apresentar a justificativa do aporte epistemológico da pesquisa, faço alguns apontamentos sobre a teorização foucaultiana.

Primeiramente, em relação à importância da articulação teórico-metodológica que fundamenta a pesquisa, é relevante citar Veiga-Neto (2009) no que concerne ao método, à teoria e às teorizações foucaultianas. O autor esclarece que falar em método foucaultiano pode parecer problemático, posto que o estilo de investigação do filósofo se afasta

Do formalismo da técnica, da definição, dos procedimentos e protocolos estritos [...] Simetricamente, se acentua a leveza de um estilo de investigação que, mesmo rigorosa, se abre para suas próprias fronteiras na esperança de ultrapassar a si mesma e de conseguir enxergar nas regiões de indecibilidade o que até então permaneciam na penumbra. (VEIGA-NETO, 2009, p. 89)

Nesse sentido, o que pode parecer problemático é a hesitação em definir se há ou não há método em Foucault. Veiga-Neto (2009, p. 87) considera que,

Se usarmos as palavras método e teoria num sentido estrito/hard, chegaremos à conclusão — correta [...] — de que não há nem métodos nem teorias foucaultianas. Mas, se usarmos método e teoria num sentido amplo/soft, chegaremos à conclusão — também correta [...] — de que há métodos e teorias foucaultianas.

Isso nos leva a constatar que pensar em método na perspectiva foucaultiana implica distanciar-se da ideia de método no sentido cartesiano, estrito e rígido de procedimentos metodológicos. Por outro lado, implica aproximar-se da ideia de método como perspectiva de trabalho, com o rigor necessário que exige uma pesquisa, mas desprovida de rigidez metodológica. É assim que método e teorização se articulam nesta pesquisa para uma abordagem de trabalho rigorosa, porém, menos prescritiva e rígida que aquelas modernas.

Para elucidações sobre teoria e teorização, mais uma vez, lanço mão de Veiga-Neto (2009). O autor distingue esses dois conceitos e leva-nos a entender teoria “como um construto composto por um conjunto de leis e princípios racionais, hierárquica e solidamente sistematizados, de caráter conclusivo, aplicado a uma

determinada área” (VEIGA-NETO, 2009, p. 86), e teorização como “uma ação de reflexão sistemática, sempre aberta/inconclusa e contingente, sobre determinadas práticas, experiências, acontecimentos ou sobre aquilo que se considera ser a ‘realidade do mundo’” (VEIGA-NETO, 2009, p. 86), conforme, já pontuado.

Esta pesquisa é construída a partir do conceito de teorização, posto que promove a reflexão sob uma perspectiva específica, sem findar no fim do trabalho, abrindo espaço para muitas outras formas de ver e refletir sobre a temática apresentada. Sob essa ótica, a investigação é empreendida com vistas a atender o objetivo geral da pesquisa, o qual retomo aqui: problematizar os saberes sobre inclusão escolar postos em circulação em cursos de formação continuada oferecidos pela FCEE e SED aos professores regentes das classes comuns da rede regular de ensino no período de 2012 a 2022. A pesquisa tensiona os saberes, problematizando as verdades sobre a inclusão postas em circulação nos cursos ofertados aos professores pela FCEE e pela SED nessa temporalidade.

Para empreender tal investigação e a análise, lanço mão dos conceitos de governamentalidade, tomado como grade de inteligibilidade, e de regime de verdade, como ferramenta analítica.

Vale indicar que, segundo Veiga-Neto (2009, p. 91), teorização e método foucaultianos estão mais para “ferramentas do que para máquinas acabadas”. Entretanto, vale elucidar, sob a argumentação de Lockmann (2013, p. 56 *apud* LOPES; MORGENSTERN, 2019, p. 203), que governamentalidade não é uma ferramenta.

Pois não podemos ver a governamentalidade operando sobre algo, já que ela não é uma coisa, um procedimento específico ou uma forma de intervenção. Isso tudo pode se desenvolver a partir da governamentalidade, mas não é ela propriamente. Por isso, pode ser entendida como uma forma de ver e compreender o mundo, onde se produzem ou se constroem ferramentas. (LOPES; MORGENSTERN, 2019, p. 203).

Vale ressaltar que, como explicitado ao longo do texto, governamentalidade não é tomada como ferramenta metodológica ou analítica, mas como conceito que, ao entretecer-se com toda a discussão, permite a compreensão da temática sob a perspectiva admitida na pesquisa. Pautada nessa compreensão e na sua articulação com a governamentalidade, elejo o conceito de **regimes de verdade como ferramenta analítica** para elucidar questões da materialidade e tensionar o objeto de pesquisa.

A fim de consubstanciar essa relação teórico-metodológica da pesquisa, vale apresentar a contribuição de Carvalho e Gallo (2020, p. 148), ao destacarem o fato de que Foucault passou a fazer suas análises a partir das

Relações saber-poder; o segundo deslocamento consistiu em introduzir a noção de que os seres humanos são governados pela verdade. Trata-se de uma mudança de foco com relação às análises centradas nas relações saber-poder, uma vez que o poder é substituído por algo mais abrangente, o governo, enquanto o saber é restringido à noção de verdade.

De acordo com Castro (2005, p. 26), para Foucault, é crível “saber como os homens se governam, a si mesmos e aos outros, através da produção de verdade”, frisando que este entende por produção de verdade “não a produção de enunciados verdadeiros, mas o ajuste de domínios onde a prática do verdadeiro e do falso pode ser, ao mesmo tempo, regrada e pertinente.” É assim, ao considerar a análise da constituição dos objetos de conhecimento e a análise dos modos de subjetivação como indissociáveis e interdependentes, que Foucault (1979) se aproxima da conceituação de “jogos de verdade” ou “veridicção”. Ele não se interessa em descobrir o que é verdadeiro, mas em compreender e problematizar como as verdades se constituem e como se instituem as regras segundo as quais se classificam questões diversas em verdadeiro ou falso. Mais ainda, ele busca elucidar quais os tipos de discursos que cada sociedade acolhe e coloca em funcionamento como verdadeiros e como inferem a distinção entre verdadeiro e falso. (REVEL, 2005).

Compreendo, nessa tessitura, que “jogo” diz respeito a um conjunto de regras que produzem a verdade. Para Foucault (1979, p. 12), a verdade

Não existe fora do poder ou sem poder. [...] A verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder. Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua “política geral” de verdade: isto é: [...] os tipos de discurso que acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos; [...] o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro.

Se, segundo o autor, “as verdades são deste mundo”, elas são, portanto, criadas por nós; dessa forma, cabe-nos investigar os processos pelos quais as verdades foram e são construídas e como se tornam verdadeiras. Foucault (1979) convida-nos a repensar determinadas verdades e como foram forjadas e instituídas social e culturalmente. Ao “voltar” ao século XIX, buscou elucidar, a partir das práticas sociais, como foram se construindo certos saberes da individualidade, da população, do normal e do anormal, do certo e do errado, considerando as regras estabelecidas.

Depreende-se dessa análise que os regimes de verdade são manifestações de poder, bem como auxílio para a sua produção. Aponto que há uma relação intrínseca entre produção de verdade, poder, saber e governamentalidade e que esta relação pode contribuir para a constituição de saberes e subjetividades²² docentes, que, por sua vez, podem provocar efeitos nas práticas docentes, sejam elas inclusivas ou excludentes.

Entendo que regimes de verdade, na perspectiva foucaultiana, se constituem a partir de diferentes discursos, de diferentes campos, sobre um determinado tema, a exemplo, a inclusão. Logo, pensar em um regime de verdade sobre inclusão implica, pois, abarcar discursos/conceitos de diferentes áreas, como a econômica, a política, a social, a cultural, a da saúde, a educacional; enfim, diferentes discursos de ordens distintas convergem para constituir um regime de verdade – neste caso, acerca da inclusão. Aqui, importa esclarecer a opção por esse conceito como ferramenta analítica: o objetivo da pesquisa não é colocar luz em discursos de outras ordens e analisar como convergem e operam para forjar um regime de verdade acerca da inclusão. O que intento é analisar os saberes mobilizados a partir dos cursos ofertados como formação continuada aos docentes – cursos que, de alguma forma, constituem regimes de verdade da ordem pedagógica sobre inclusão escolar. Posso afirmar que o material de pesquisa mobiliza saberes de diferentes ordens e que tais saberes passam a constituir verdades sobre inclusão escolar (o que se entende por inclusão, a quem se destina, quais práticas podem ser efetivadas).

Como venho argumentando ao longo do texto, tais saberes, bem como as verdades constituídas a partir deles, não estão isolados dos campos político, social e econômico; ao contrário, são constituídos na interseccionalidade dessas ordens. Suspeito que, a partir dessa intersecção, os saberes que circulam nos cursos ofertados, imbricados com regimes de verdade constituídos *a priori*, podem constituir um regime de verdade pedagógico dentro desse campo específico. Ademais, podem impactar professores, os quais podem estender (ou não) essas verdades a outros campos, contribuindo para enaltecer algumas verdades e enfraquecer outras.

Para consubstanciar a discussão, reitero que

As análises de Foucault procuraram, em particular, trazer à luz as características de nosso próprio regime de verdade. Esse regime possui,

²² Todavia, importa reiterar que, em função da materialidade de pesquisa, não me debruçarei sobre o corpus analítico com a ferramenta da subjetivação, pois não investigo os discursos de professores.

efetivamente, várias especificidades: a verdade está centrada no discurso científico e nas instituições que o produzem; ela é permanentemente utilizada tanto pela produção econômica quanto pelo poder político. Ela é muito largamente difundida, tanto por meio das instâncias educativas quanto pela informação; ela é produzida e transmitida sob o controle dominante de alguns grandes aparelhos políticos e econômicos [...]. (REVEL, 2005, p. 86)

A propósito da relação entre a política e a verdade ou, de forma mais geral, entre o poder e a verdade, Castro (2005, p. 423) sublinha que

Foucault circunscreve sua concepção da verdade com cinco proposições: 1) 'por verdade entender um conjunto de procedimentos regrados para a produção, a lei, a repartição, a colocação em circulação e o funcionamento dos enunciados'; 2) 'a 'verdade' está circularmente ligada aos sistemas de poder que a produzem e a sustentam e aos efeitos de poder que ela induz e que a acompanham'; 3) 'Este regime (o regime de verdade) não é simplesmente ideológico: ele foi uma condição da formação e do desenvolvimento do capitalismo'; 4) 'O problema político essencial para o intelectual não é criticar os conteúdos ideológicos ligados à ciência ou fazer com que sua prática científica esteja acompanhada de uma ideologia justa, mas saber se é possível constituir uma nova política da verdade'; 5) 'não se trata de liberar a verdade de todo sistema de poder [...] porque a verdade é em si mesma poder, mas de separar o poder da verdade das formas de hegemonia (sociais, econômicas, culturais)'.

Ancoro-me em Lavergne (2009, p. 302) quando diz: “como se pode perceber, relações de poder e produção de saberes e de verdades se implicam mutuamente.” Se concebermos a escola e a inclusão como alvos privilegiados de discursos de poder e, dialeticamente, como construtoras e disseminadoras desses discursos, cabe-nos tensionar a formação continuada como lócus privilegiado para instituir e/ou intensificar a lógica do poder-saber, ou seja, dos regimes de verdade. Utilizando-se da ferramenta foucaultiana, o autor buscou, em sua tese, mostrar como

Certos 'regimes de verdade', certas 'técnicas disciplinares' e 'tecnologias do eu', que atravessam a formação contínua [de professores], contribuem para a produção de uma multiplicidade de saberes e de efeitos de subjetivação que vão permitir a emergência de sujeitos particulares que se definem em função do que eles retiraram dessa experiência ou em função do posicionamento que adotaram nela. (LAVERGNE, 2009, não paginado)

Outro exemplo de pesquisa sobre formação de professores, com base nesse entendimento, é a de Brito (2015a, p. 18). Embora a autora tenha feito uso de análise de discurso como ferramenta, a pesquisa mostra, ao apresentar “os enunciados e os ditos produzidos historicamente sobre formação de professores, os regimes de verdade de cada época [...] que os produzem [...], apontando que cada verdade fez sua história na história.”

Após a explanação que elucida e justifica a escolha epistemológica de estudo em tela, passo a apresentar a FCEE e a SED como espaços formativos e lócus de pesquisa, assim como os procedimentos e o percurso metodológico da pesquisa, nas próximas seções, respectivamente.

4.1 FCEE E SED COMO ESPAÇOS FORMATIVOS E LÓCUS DA PESQUISA

A FCEE e a SED são as instituições do Estado responsáveis por subsidiar a formação continuada dos profissionais da educação de SC. Ambas ofertam cursos públicos para professores e demais profissionais que atuam no atendimento do público da Educação Especial na rede estadual de ensino. Por sua importante incumbência no que tange à construção e circulação de saberes sobre a inclusão desses estudantes, o levantamento de materiais é realizado nesses locais, especificamente, nos documentos relacionados aos cursos ofertados entre 2012 e 2022.

Conforme anuncia a Resolução CEE/SC n.º 100/2016, que estabelece as normas para a Educação Especial no Sistema Estadual de SC, em seu Art. 2º, § 4º, inciso I, a

Fundação Catarinense de Educação Especial e a Secretaria de Estado da Educação são oficialmente responsáveis, na forma da legislação vigente, inclusive com outras instituições, pela capacitação permanente dos profissionais que atuam nas escolas da rede pública estadual de ensino. (SANTA CATARINA, 2016, p. 5)

Por constituírem o lócus da pesquisa, cabe uma breve apresentação das instituições. A FCEE é “constituída pela Lei n.º 4.156 de 06 de maio de 1968 com caráter beneficente, instrutivo e científico, dotada de personalidade jurídica de direito público, sem fins lucrativos e vinculada à Secretaria de Estado da Educação.” (SANTA CATARINA, 2009c, p. 13). Interessa destacar que SC, ao instituir a FCEE em 1968, se tornou o estado pioneiro na construção de uma instituição pública que define e coordena as políticas de Educação Especial e é, portanto, referência no país nesse cenário.

A FCEE tem a trajetória de sua estrutura organizacional marcada pelas consonâncias com as diretrizes implantadas nos diversos contextos históricos no país, na área da Educação Especial e no âmbito da Educação Especial na perspectiva da inclusão.

Instituição de caráter beneficente, instrutivo e científico, dotada de personalidade jurídica de direito público, sem fins lucrativos, a FCEE tem a missão de definir e coordenar a PEESC, fomentando, produzindo e disseminando o conhecimento científico e tecnológico desta área. (FCEE, 2022, *online*).

Em seu campus em São José, na Grande Florianópolis, a FCEE oferece atendimento para pessoas com diagnóstico de deficiência (intelectual, física, auditiva, visual, deficiência múltipla, surdocegueira), de TEA e de Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDA/H)²³ e para alunos com indicativos de Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD).

Há, no campus, dez Centros de Atendimento Especializado²⁴, que são espaços de estudos, discussões, atendimentos e pesquisas em suas respectivas áreas de atuação. Além dos serviços prestados no seu espaço físico, a FCEE mantém parcerias com instituições especializadas em Educação Especial para o atendimento pedagógico em todas as regiões do estado de SC.

No que concerne à SED, a Lei Complementar n.º 381/2007, instituiu-a e constituiu-a como

O órgão central do Sistema Estadual de Educação, responsável pela formulação, controle e avaliação das políticas educacionais, bem como pela coordenação das atividades, ações, programas e projetos da educação básica, profissional e superior em Santa Catarina. (SANTA CATARINA, 2022, *online*).

A atual denominação, SED²⁵, é recente. Todavia, a educação do estado tem sido administrada e mantida por órgão específico desde o século XIX, sob diversas nomenclaturas, as quais foram vinculadas a momentos histórico-sociais e políticos distintos.

Na atualidade, cabe à SED de SC a responsabilidade pela administração e orientação do ensino público no estado, sendo esta incumbência compartilhada com o Conselho Estadual de Educação. Além disso, para efetivar tal compromisso, a SED de SC conta com 37 Coordenadorias Regionais de Educação (CREs), a saber:

²³ Diferentemente das normativas nacionais, a PEESC considera as pessoas com TDA/H como público da Educação Especial.

²⁴ Em sua página, há a apresentação da estrutura, objetivos e serviços de cada um dos dez Centros. (FCEE, 2022).

²⁵ O sistema de inteligência de dados Educação na Palma da Mão foi desenvolvido em 2019 pela SED, em parceria com o Centro de Informática e Automação do Estado de Santa Catarina (CIASC). Inclui vários painéis e filtros que tornam as informações sobre a educação catarinense mais dinâmicas, detalhadas e transparentes, apresentando uma grande quantidade de dados para consulta. (SANTA CATARINA).

Araranguá; Blumenau; Braço Do Norte; Brusque, Caçador, Campos Novos, Canoinhas, Chapecó, Concórdia, Criciúma, Curitibanos, Dionísio Cerqueira, Florianópolis, Ibirama, Itajaí, Itapiranga, Ituporanga, Jaraguá Do Sul, Joaçaba, Joinville, Lages, Laguna, Mafra, Maravilha, Palmitos, Rio Do Sul, São Bento Do Sul, São Joaquim, São Lourenço do Oeste, São Miguel Do Oeste, Seara, Taió, Timbó, Tubarão, Videira, Xanxerê, Instituto Estadual de Educação. Importa elucidar que tais gerências podem enviar solicitações de formação continuada à SED e à FCEE voltada aos profissionais que atuam em suas regiões.

Ambas as instituições, objetivando garantir uma educação pública, inclusiva e de qualidade, implantaram, em 2009, dois importantes documentos norteadores da educação no estado: a PEESC e o Programa Pedagógico, que estavam sendo estruturados desde 2006.

À época, os objetivos do Programa Pedagógico foram assim constituídos:

Objetivo geral: Estabelecer diretrizes dos serviços de Educação Especial para **qualificar o processo de ensino e aprendizagem** dos alunos com deficiência, condutas típicas²⁶ e altas habilidades, **matriculados no ensino regular** ou em Centros de Atendimento Educacional Especializados – CAESP.

Objetivos Específicos: coordenar a implantação dos serviços educacionais especializados; subsidiar cursos de formação continuada dos educadores em Educação Especial; [...]. (SANTA CATARINA, 2009a, p. 15, grifos meus).

Salienta-se que esses objetivos estavam em consonância com as prerrogativas nacionais e internacionais e já valorizavam a aprendizagem dos estudantes com deficiência inseridos na rede regular de ensino.

Quanto à política do estado, a normativa sofreu atualizações decorrentes das inovações implantadas na PEESC no período de 2006 a 2016 em âmbito federal e estadual, bem como da implantação da coordenação de Políticas da Diversidade em 2016 e do Núcleo de Educação Especial (NEESP) em 2015 na sede da SED. Em 2017, foi produzido, coletivamente, o documento que, segundo a PEESC de 2018, “integra organicamente as inovações pedagógicas, técnicas e administrativas referentes à Política Estadual de Educação Especial, no sentido efetivo do que se denomina um Sistema Educacional Inclusivo” (SANTA CATARINA, 2018, p. 27), tendo

²⁶ Termo utilizado na época (conforme Resolução CEE/SC n.º 112/2006), vindo a ser substituído por Transtorno de Espectro Autista (TEA) na PEESC 2018, consoante com a Resolução CEE/SC n.º 100/2016.

como inovação o fato de a política não ser produzida exclusivamente pelo campo da Educação Especial, mas na

Abrangência da Gerência de Políticas e Programas de Educação Básica e Profissional, conduzido pelo NEESP, um núcleo que congrega diferentes técnicos representantes de diversas diretorias de setores da SED, da FCEE, do Instituto Estadual de Educação (IEE) e Coordenadoria Regional de Educação da Grande Florianópolis.

Desse modo, SED e FCEE, na busca de garantia da igualdade de oportunidades e da inclusão escolar, definiram as diretrizes da PEESC para exercício no contexto da escola inclusiva.

Trata-se de uma ampla orientação em relação aos diferentes serviços especializados oferecidos na escola para o público da Educação Especial e às práticas necessárias de **articulação efetiva entre todos os educadores – gestores, professores da educação regular – para alcançar o sucesso na aprendizagem de todos os estudantes**. (SANTA CATARINA, 2018, p. 13, grifos meus).

No novo documento, de 2018, o objetivo da PEESC é

Orientar, acompanhar e avaliar a educação de estudantes com deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA), Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH) e altas habilidades/superdotação nas escolas do sistema estadual de ensino, **oferecendo suporte ao atendimento escolar de qualidade, de modo a contemplar as necessidades de aprendizagem do seu público, em todas as etapas e modalidades da Educação Básica**. (SANTA CATARINA, 2018, p. 35, grifos meus).

No que se refere à educação do público da Educação Especial, tem sido notável o aumento das matrículas dos EPEE na rede regular de ensino no estado, assim como no país. Na última década, no Brasil, o número de matrículas de EPEE aumentou em todas as etapas da educação básica nas redes regulares de ensino. Ao mesmo tempo, houve declínio das matrículas em classes ou escolas de atendimento exclusivo de Educação Especial, conforme o resumo técnico do censo escolar de 2022. Segundo o documento, em 2010, o total de matrículas nas classes comuns do ensino regular era de 441.85 e, em 2021, foi de 1.120.045, enquanto as matrículas em salas exclusivas ou em instituições de Educação Especial passou de 179.235 para 97.052 no mesmo período.

Constata-se no estado também um aumento expressivo de matrículas de pessoas com deficiência nos últimos anos nas escolas regulares. Conforme dados

disponíveis no Sistema Educação na Palma da Mão²⁷, no tocante ao público da Educação Especial, havia, em julho de 2022, 21.451 estudantes matriculados nas unidades de ensino de educação básica do estado, divididos em 12.460 turmas, dispostas em 1.018 unidades. Depois de um mês, repeti a pesquisa e constatei um aumento de mais de 300 matrículas, sendo que, no dia 7 de agosto/22, havia 21.867 estudantes matriculados nas unidades escolares, divididos em 13.101 turmas, dispostas nas 1.087 unidades que contam com esse público.

A fim de atualizar os dados, repeti a consulta em 21 de maio de 2023, momento em que há 25.071 estudantes matriculados, dispostos em 1.101 unidades escolares, divididos em 14.472 turmas dessas unidades. Isso demonstra um aumento de 3.620 estudantes, 2.012 turmas e 83 escolas que contam com pelo menos um EPEE, em menos de um ano. Ou seja, em 10 meses, houve um crescimento de 16% de matrículas, de 16% de turmas e de 8% de escolas estaduais, atendendo EPEE.

Verifica-se um no número considerável de matrículas e de turmas. Os dados chamam atenção, sobretudo no que se refere às turmas, pois se, em mais de 50% das turmas, há EPEE matriculado, quer dizer também que mais da metade dos professores de sala comum atuam junto a esses estudantes, isso levando em conta apenas os/as pedagogos/as que trabalham com cinco componentes curriculares nos anos iniciais. Porém, se pensarmos nos demais componentes curriculares da matriz curricular dos anos iniciais, todos os dos anos finais, do Ensino Médio e da Educação de Jovens e Adultos (EJA), o número de professores que trabalham com esse público aumenta exponencialmente.

Além do crescimento significativo do número de EPEE na rede regular, também vale atentar para a relação entre esse público e o quantitativo total de matrículas na rede, posto que essa relação também vem aumentando, conforme demonstrado no quadro abaixo:

Quadro 7 - Relação entre matrículas de EPEE e número total de matrículas na rede

Ano	Total de Matrículas	Matrículas de EPEE	Relação
2009	679.528	4.616	0,67%
2012	589.418	7271	1,23%
2022	534.388	20.392	3,81%

²⁷ Histórico disponível no *site* Palma da Mão.

Maio/2023	531.885	25.071	4,71%
-----------	---------	--------	-------

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

O quadro mostra um aumento de 20.455 matrículas de EPEE entre 2009 e 2023²⁸, enquanto o número total de estudantes teve uma queda de 147.643 no mesmo período. Além disso, a relação de EPEE tem aumentado também. Em 2009, menos de 1% dos estudantes era do público da Educação Especial, ao passo que hoje esse público representa quase 5% do total. Com esses dados, fica claro que o número de EPEE aumentou significativamente após a publicação da PEESC e do Caderno Pedagógico, em 2009. Isso confirma que o estado tem garantido o acesso reforçado na política e vem abarcando um grande número de matrículas do público em questão.

Por outro lado, no que se refere a professores especialistas (SPT, professor bilíngue, intérprete de LIBRAS e instrutor de LIBRAS) que atuam em salas de aula comum por conta dos EPEE na rede regular, o quantitativo²⁹ diminuiu. O mesmo aconteceu com professores de AEE. No que se refere aos especialistas com vínculo no ensino regular, o quantitativo passou de 12.551 em maio/2023 para 7.270³⁰ em agosto/2023. Em relação ao AEE, passou de 1.599 professores para 818 nesse período.

Percebe-se a diminuição do número de profissionais da Educação Especial que atuam nas salas comuns do ensino regular, enquanto aumenta o número de EPEE matriculados nas escolas. Isso reforça a posição central do professor regente frente ao processo de aprendizagem dos estudantes. Quanto ao quantitativo de professores regentes na rede, não disponho dos dados de 2023, mas o censo escolar de 2022 traz o total de 28.505 profissionais na rede estadual.

Penso que tais evidências carecem de problematizações, pois acesso e permanência não significam aprendizagem. A PEESC aponta que

Os dados referentes à matrícula de estudantes da Educação Especial, na rede regular de ensino, revelam que o acesso está garantido e que lhes tem sido disponibilizado um conjunto de serviços especializados em Educação Especial, oferecidos na sala de aula regular e nos espaços de Atendimento Educacional Especializado (AEE), no contraturno escolar. No entanto, **ainda**

²⁸ A escolha desses marcos temporais se deu pela publicação da PEESC estudante e do Caderno pedagógico (2009) e pelo recorte da pesquisa (2012-2022); os dados de maio/23 contribuem para ressaltar esse crescente nas matrículas dos EPEE na rede regular estadual.

²⁹ Os dados são publicizados no *site* Educação na Palma da Mão, consultados em ago/2023 e maio/2023.

³⁰ Destes, 154 são efetivos, enquanto que 7.120 têm contrato temporário. Essa discrepância chama a atenção quanto à precarização da profissão, mas não está no centro da discussão.

existem barreiras que precisam ser removidas. [...] (SANTA CATARINA, 2018, p. 32, grifos meus).

Assume, ainda, que existem entraves significativos a serem transpostos na educação da Rede Estadual, como, por exemplo,

A manutenção de concepções limitantes quanto às possibilidades dos estudantes com algum tipo de deficiência ou transtorno por parte de alguns profissionais da educação, o que indica que a formação inicial e continuada destes não tem alcançado as mudanças necessárias que impactem na sua metodologia de ensino. Apesar do registro de experiências bem-sucedidas de inclusão escolar e de boas práticas desenvolvidas por um **número significativo de professores no âmbito da rede estadual de ensino, observa-se ainda a existência de professores que mantêm uma forma pouco flexível e dinâmica de ministrar aulas e de avaliar a aprendizagem dos estudantes que formam o público da Educação Especial.** Outro fator de obstáculo é a forma como as informações são veiculadas no interior da escola. Alguns gestores e educadores ainda não levam em consideração a presença de estudantes que utilizam formas e vias diferenciadas de apropriação do conhecimento e da linguagem, que podem demandar de comunicação alternativa, do sistema Braille ou da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), ou, ainda de estratégias alternativas de aprendizagem como possibilidades e/ou recursos potenciais de comunicação, participação e sucesso na escola. (SANTA CATARINA, 2018, p. 32, grifos meus).

Diante de tais fragilidades, a oferta de formação continuada aos professores regentes das salas comuns, com vistas a garantir a qualidade da escolarização dos EPEE, assim como a de todos, se faz necessária na rede.

É relevante reiterar, no tocante à formação dos profissionais, que a FCEE ocupa importante papel. Dentre tantas responsabilidades assumidas por essa instituição do estado, destaca-se aqui a capacitação dos profissionais que atendem o público da Educação Especial nos diferentes espaços.

O binômio produção e disseminação do conhecimento demanda ainda da FCEE a capacitação de recursos humanos com vistas ao aperfeiçoamento constante dos profissionais **que atuam nos serviços especializados disponibilizados nas instituições parceiras e nas escolas da rede regular de ensino.** (SANTA CATARINA, 2022, *online*, grifos meus).

Chama atenção o fato de a FCEE ocupar-se, sobretudo, com a formação dos que atuam nos serviços especializados. Lehmkuhl (2011), ao realizar o levantamento de dados quantitativos nos relatórios anuais de atividades da FCEE de 2005 a 2009, verificou que, dos 195 cursos ofertados na temporalidade da pesquisa, 73,33% foram destinados aos profissionais que trabalhavam nas instituições especializadas, enquanto apenas 26,66% foram ofertados aos profissionais que atuavam na rede regular de ensino.

Em uma primeira análise separamos os projetos em duas categorias: cursos destinados aos profissionais da área da Educação Especial e cursos para os professores da rede regular de ensino, obtendo um quantitativo de 143 cursos para a primeira categoria e 52 para a segunda. (LEHMKUHL, 2011, p. 114-115)

Ao fazer um comparativo com os cursos realizados pelas CREs, antigas GERES, por meio da SED, a autora constatou que essa relação se invertia³¹.

No que tange aos quantitativos produzidos a partir da materialidade desta pesquisa em tela, há também uma inversão na oferta de cursos que contemplam os professores de sala da escola regular e os que não os contemplam, no comparativo das duas instituições³². Esta constatação vai ao encontro das análises empreendidas por Lehmkuhl (2011), ou seja, a SED continua se responsabilizando mais com a formação no viés da inclusão do que a FCEE, que segue direcionando mais formação aos especialistas da Educação Especial.

Não há dúvidas sobre a necessidade e relevância da formação continuada para os profissionais das instituições especializadas, para aqueles que trabalham no AEE e, ainda, para os especialistas que atuam nas salas de aula comum que contêm EPEE. Não obstante, aos professores que têm regência no ensino regular, local onde os estudantes devem estar, preferencialmente, matriculados, conforme a Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996) e as políticas educacionais inclusivas, parece que a formação continuada ainda apresenta fragilidades quanto à promoção da inclusão e efetiva aprendizagem desses estudantes.

Também vale destacar que a PEESC apresenta as diretrizes que devem balizar a educação no estado, de modo a universalizar o acesso e a permanência com qualidade dos estudantes da Educação Especial na rede estadual de ensino:

Transversalidade da Educação Especial desde a Educação Infantil até a Educação Superior; Acesso ao ensino regular, com participação na aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; AEE; **Formação de professores para o AEE e demais profissionais da educação para a inclusão escolar [...].** (SANTA CATARINA, 2018, p. 35, grifos meus).

Convém chamar atenção também para a PNEEPI, que indica que os sistemas de ensino devem ser os responsáveis pelo “acesso aos espaços, aos recursos pedagógicos e à comunicação que favoreçam a promoção da aprendizagem e a

³¹ A SED ofertou 261 cursos para professores e 97 para especialistas; a FCEE ofertou 52 para professores e 143 para especialistas.

³² De acordo com o Quadro n. 12, mais adiante.

valorização das diferenças, de forma a atender às necessidades educacionais de todos os estudantes” (BRASIL, 2008b, p. 13).

É fato, pois, que esse cenário ainda apresenta fragilidades. É por isso que os cursos de formação continuada para professores da rede suscitam análises e tensionamentos. Foi com esse impulso que dei início às buscas pela materialidade da pesquisa, cujo percurso metodológico será demonstrado a seguir.

4.2 PERCURSO METODOLÓGICO: DA FORMA DE BUSCAR E OLHAR PARA A MATERIALIDADE

Como vimos no subcapítulo anterior, juntas, SED e FCEE assumem a incumbência de formação continuada dos profissionais da educação do estado de SC e constituem o lócus desta pesquisa. Delas são extraídos os documentos que constituem a materialidade da pesquisa, com foco nos cursos ofertados como formação continuada no período de 2012 a 2022 por ambas as instituições.

Segundo a Instrução Normativa n.º 003/2010,

formação continuada refere-se a ações de capacitação, [...] que contemplem tanto a aquisição de novas habilidades e conhecimentos, [...] quanto o desenvolvimento de características comportamentais que contribuam na preparação do servidor público, para tornar-se agente e facilitador na prestação de serviços à sociedade e no aprimoramento dos processos (SANTA CATARINA, 2010, p. 1).

No tocante ao contexto da FCEE, os cursos e capacitações ofertados pela renomada instituição ficam sob a incumbência da Gerência de Capacitação, Articulação e Extensão (GECAE), que, em articulação com a SED, tem a responsabilidade de coordenar e promover a formação continuada dos professores na área da Educação Especial. Consoante com o art. 17 do Decreto n.º 2.633/2009, que aprova o Regimento Interno da FCEE, compete à GECAE:

I - promover a capacitação profissional dos recursos humanos; e
II - prover ações que venham fomentar o desenvolvimento de programas e serviços de Educação Especial que visem à melhoria na qualidade de atendimento da pessoa com deficiência, condutas típicas e altas habilidades [...]; Planejar, coordenar e executar o programa de capacitação de recursos humanos da Educação Especial no Estado; (SANTA CATARINA, 2009c, *online*).

De acordo com o artigo 16 do Decreto n.º 2.633/2009, que aprova o Regimento Interno da FCEE, compete aos Centros de Atendimento Especializado o

planejamento, a organização, a coordenação, a execução e a avaliação dos programas de atendimento inerentes à sua área de atuação no âmbito da Fundação. (SANTA CATARINA, 2009c, p. 13). Lehmkuhl (2011, p. 41) diz como se dá a organização da instituição quanto à formação continuada:

Das solicitações de temáticas dos Centros de Atendimento da instituição, solicitações das GEREDs³³, das secretarias municipais e estadual de Educação, seguindo as orientações da FCEE, que incluem elaboração de formulário de projeto de curso e solicitação de certificação, agendamento prévio na FCEE, além das recomendações dos documentos legais que norteiam a Educação Especial no Brasil e em Santa Catarina.

Para os cursos aprovados e certificados pela SED, também cabem algumas regras. As CREs encaminham solicitação de curso e de certificação por meio de projeto de curso ao setor de Educação Especial da Diretoria de Ensino da Gerência de Modalidades e Diversidades Curriculares da SED. Os projetos são avaliados e deferidos ou devolvidos às CREs com solicitação de adequação. Após as adequações realizadas, são novamente encaminhados à SED para nova avaliação e possível deferimento.

No que concerne ao levantamento de materiais nas instituições, fiz um primeiro contato com SED e FCEE em abril de 2022. Na SED, entrei em contato com a coordenadoria de Educação Especial, onde tive duas reuniões³⁴, que foram suficientes para, em seguida, me encaminharem os documentos solicitados via *e-mail*. Já na FCEE, tive um primeiro contato presencial com a GECAE³⁵, onde fui orientada a enviar um *e-mail* ao Núcleo de Estudos e Pesquisas (NESPE), requerendo autorização para pesquisa. Este setor solicitou-me alguns documentos³⁶, os quais foram enviados, e no dia 12 de agosto recebi a autorização.

O encontro na FCEE foi bem importante, mas foi no *site* da instituição que tive acesso aos documentos dos cursos para as análises. Lá são publicizados diversos cursos, estando, portanto, disponíveis para consulta e pesquisa. Entretanto, estão disponíveis a partir do ano de 2016, o que dificultou o acesso aos editais dos cursos realizados entre 2012 e 2015. Por isso, entrei em contato novamente com a GECAE, que me disponibilizou acesso a vários dados sobre os cursos, mas não dispunha mais

³³ Hoje, denominadas Coordenadorias Regionais de Educação.

³⁴ Nos dias 22 de abril e 9 de junho de 2022.

³⁵ No dia 3 de junho de 2022.

³⁶ Por se tratar de pesquisa documental, não houve necessidade de ser submetida ao Comitê de Ética da Universidade.

dos editais do período, e é justamente nos editais que aparecem os dados relevantes para a pesquisa. A materialidade da investigação é constituída pelos relatórios e propostas de cursos ofertados aos profissionais da educação pela FCEE e SED no período entre 2012 e 2022, a ser apresentada de forma mais detalhada no subcapítulo 4.2. Portanto, esta pesquisa configura-se como documental e qualitativa.

Assim, constituem a materialidade da pesquisa os seguintes documentos:

Quadro 8 - Da materialidade da pesquisa

INSTITUIÇÃO	DOCUMENTOS	QUANTIDADE
FCEE	Editais de cursos publicizados no <i>site</i> da instituição	334
SED/CRE	Projetos de cursos solicitados pelas CREs à SED.	158

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Vale ressaltar que se trata dos cursos publicados no *site* da FCEE e dos recebidos pela SED (por *e-mail*), o que não significa dizer que representam a totalidade dos cursos ofertados pelas instituições na década pesquisada.

Ao acessar todos os documentos, adotei os critérios de categorização que descrevo a seguir. De início, foi feito um levantamento do público-alvo, classificando-se os cursos, primeiramente, em três grupos: 1º grupo: cursos que contemplam os professores regentes das classes comuns do ensino regular (grupo que interessa à pesquisa); 2º grupo: cursos ofertados aos profissionais das escolas, mas que não são professores regentes (SPT, gestores, especialistas); 3º grupo: cursos ofertados para profissionais que atuam em serviços e espaços especializados fora da escola (AEE, instituições de Educação Especial, profissionais que atuam na FCEE – professores, médicos, psicólogos, fisioterapeutas e outros).

Fazer essa classificação levou-me a um segundo critério de categorização, por conta dos cursos de LIBRAS, que são ofertados a toda a comunidade e, por se tratar de uma língua, têm níveis distintos, quais sejam: básico, intermediário e avançado. O curso básico não exige nenhum pré-requisito, e, portanto, qualquer pessoa pode fazê-lo. Já os cursos em níveis intermediário e avançado exigem conhecimento prévio em LIBRAS e/ou certificação do nível anterior. Por esses motivos, aloquei os cursos básicos no grupo que contempla os professores regentes das classes comuns do ensino regular, uma vez que todos podem fazê-lo, sem qualquer pré-requisito. Já para os níveis intermediário e avançado, considerei mais pertinente alocá-los

separadamente, criando um quarto grupo, pois não se encaixam em nenhum dos três grupos criados previamente, devido ao pré-requisito exigido. Portanto, elaborei uma categorização em quatro grupos.

Considero importante elucidar também o porquê de os cursos ofertados aos profissionais do AEE serem alocados na coluna dos “cursos que não contemplam nenhum profissional da escola”. Isso se justifica pela especificidade do AEE, que funciona como um serviço da Educação Especial voltado a atender os estudantes com deficiência de forma individual e semanal no contraturno escolar. Ademais, de acordo com a PEESC (SANTA CATARINA, 2018, p. 47), “o ensino oferecido no AEE é necessariamente diferente do ensino escolar. Não pode caracterizar-se como um espaço de reforço ou complementação das atividades escolares.” Os saberes e fazeres do profissional que atende nesse espaço são, portanto, diferentes também daqueles necessários aos profissionais do ensino regular, que têm a função de promover aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes.

A seguir, demonstro a organização dessa categorização, com seus respectivos quantitativos, em cada ano.

Quadro 9 - Dos cursos disponibilizados no *site* da FCEE

Ano	Contempla professor regente de sala comum	Contempla outros profissionais da escola regular	Não contempla profissionais da escola regular	LIBRAS Intermediário ou Avançado	Total de cursos
*
2016	20	3	20	2	45
2017	21	4	28	4	57
2018	12	6	32	2	52
2019	12	8	21	3	44
2020	10	4	47	2	63
2021	16	8	23	0	47
2022	11	4	11	0	26
Total	102	37	182	13	334

* 2012, 2013, 2014 e 2015 - sem acesso aos editais.

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Foram contabilizados, no *site* da FCEE, 334 cursos no período. Já para cursos vinculados à SED, o quantitativo por ano está apresentado a seguir.

Quadro 10 - Dos cursos certificados pela SED

ANO	Contempla professor regente de sala comum	Contempla outros profissionais da escola regular	Não contempla profissionais da escola regular	LIBRAS Intermediário ou Avançado	Total de cursos
2012	2	0	0	0	2
2013	16	7	1	0	24
2014	11	7	3	4	25
2015	1	2	0	0	3
2016	12	5	3	3	23
2017	3	4	1	0	8
2018	14	7	5	1	27
2019	12	7	3	4	26
2020*	.....	.....	.....	.....	.....
2021	2	1	3	2	8
2022	6	3	2	1	12
Total	79	43	21	15	158

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Recebi da SED 158 projetos, como demonstra o quadro acima. Quanto a 2020, recebi, por *e-mail*, a informação: “no ano de 2020, devido à pandemia, não recebemos nenhum projeto das CREs”. A formação ofertada foi sob demanda e, segundo informação da diretoria de ensino, mais na ótica de instrumentalizar os profissionais para o trabalho remoto, ocorrendo sem projeto e sem certificação. Não há documentação de registro.

Dentre os materiais recebidos por *e-mail*, há um arquivo com cursos ofertados aos SPT, o qual foi enviado à pesquisadora Watashi (2019), que analisou esse conteúdo. Foi daí que retirei os dados que aparecem nos anos 2015 e 2017, pois não recebi da SED nenhum arquivo com cursos correspondentes a esses anos.

Partindo dos dados dos Quadros 9 e 10, apresento um novo quadro para demonstrar, de modo mais claro, o quantitativo dos cursos ofertados aos professores regentes e o total dos que não são oferecidos a esses professores pela FCEE e SED; faço também uma comparação entre os resultados de ambas as instituições. Vale lembrar que os cursos LIBRAS Intermediário ou Avançado não são contabilizados em nenhum dos dois segmentos pelos motivos explicados anteriormente.

Quadro 11 - Do comparativo entre os cursos que contemplam e não contemplam os professores regulares em ambas as instituições

Ano	FCEE Cursos que contemplam professor regente	FCEE ³⁷ Cursos que NÃO contemplam professor regente	SED Cursos que contemplam professor regente	SED Cursos que NÃO contemplam professor regente
2012	.....	.....	2	0
2013	.....	.....	16	8
2014	.....	.....	11	10
2015	.....	.....	1	2
2016	20	23	12	8
2017	21	32	3	5
2018	12	38	14	12
2019	12	29	12	10
2020	10	51	.....	.....
2021	16	31	2	4
2022	11	15	6	5
TOTAL	102	219	79	64

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Conforme já dito anteriormente, na seção 4.1, há uma inversão em relação à oferta de cursos que contemplam e não contemplam os professores regentes, conforme mostra o quadro abaixo:

³⁷ Considerando-se o total geral apresentado nos quadros 9 e 10, menos o quantitativo dos cursos de LIBRAS intermediário e avançado, ou seja, no caso da FCEE: $334 - 13 = 321$; no caso da SED: $158 - 15 = 143$).

Quadro 12 - Da comparação entre os cursos ofertados e sua relação com o total disponibilizado

	FCEE Total 321	%	SED Total* 143	%
Cursos que contemplam professor regente	102	31,77	79	55,24
Cursos que NÃO contemplam professor regente	219	68,22	64	44,75

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Os números mostram que a SED tem ofertado mais cursos aos professores regentes que a FCEE.

Dando continuidade ao percurso metodológico, selecionei os cursos que contemplam os professores regentes no público-alvo. Chego, assim, a um total de 181 documentos, que compõem a materialidade da pesquisa, sendo 102 editais da FCEE e 79 projetos de cursos vinculados à SED. Os títulos dos cursos são apresentados, na sequência, por instituição e ano de oferta.

Antes, importa evidenciar uma diferença entre os documentos das instituições. Nos cursos disponibilizados pela FCEE, constam: Nome do evento; Modalidade do curso; Organização/coordenação do evento; Objetivo; Público-alvo; Período do curso; Conteúdo programático; Cronograma; Carga horária; Número de vagas; Certificação; Recursos. Já os documentos advindos da SED, por serem relativos a projetos que a SED recebe das CREs, constam, além dos dados anunciados acima, a justificativa, os objetivos e as metas. De acordo com a proposta da pesquisa, o que mais interessa, além do público-alvo, são os objetivos e os conteúdos programáticos, embora a carga horária e o número de vagas também sejam relevantes.

Quadro 13 - Da materialidade de análise – FCEE (2016)

FCEE 2016	<ol style="list-style-type: none"> 1. Educação Física e Inclusão 2. Educação Física e Inclusão 3. Educação Física e Inclusão 4. Educação Especial e Educação Física na Perspectiva da Educação Inclusiva: DI, TEA e TDAH. 5. Jogos e Brincadeiras: Desafios e Brincadeiras 6. Curso de LIBRAS Básico - Matutino 7. Curso de LIBRAS – Básico 8. II Seminário Catarinense de AH/SD 9. Curso Básico de AH/SD: Ampliando conceitos! 10. III Fórum da FCEE sobre Transtorno do Processamento Auditivo Central (TPAC). 11. IX Encontro Catarinense da Síndrome do X Frágil 12. Seminário de Educação Inclusiva com ênfase em TDAH, TEA e DI 13. TEA na adolescência e fase adulta 14. Introdução à Educação Digital 15. Tecnologias e Currículos: A serviço de quem? 16. II Seminário de Tecnologia Assistiva e Educacional 17. Curso de metodologia e técnicas de cálculos no Sorobã 18. II Fórum da FCEE sobre Neurociência aplicada à Educação e à Saúde. 19. Formação Inicial em Estimulação Essencial – Conhecendo o Desenvolvimento Infantil. 20. Formação Inicial em Estimulação Essencial – Conhecendo o Desenvolvimento Infantil
--------------	---

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Quadro 14 - Da materialidade de análise – FCEE (2017)

FCEE 2017	<ol style="list-style-type: none"> 1. Atividade Física e Saúde 2. Capoeira para Pessoas com Deficiência. 3. Educação Física e Inclusão 4. Iniciação a Bocha Paralímpica 5. Elaboração de Projetos 6. Elaboração, confecção e aplicação de materiais didáticos em relevo 7. II Seminário Catarinense sobre Detecção Precoce de Atraso no Desenvolvimento Infantil 8. Recursos Pedagógicos: desafios e descobertas - Turma 1 9. Sinais de risco para Transtorno e Deficiências 10. Sistema Braille Normas e Grafia 11. Seminário Catarinense de Baixa Visão 12. Tecnologias na Educação: ensinando e aprendendo com as TIC 13. Introdução à Educação Digital - Turma 02 – Educação a Distância (EaD) 14. Capacitação em Fundamentos de Neurociências I 15. III Fórum da FCEE sobre Neurociências aplicada à Educação e a Saúde.
--------------	--

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Quadro 14 - Da materialidade de análise – FCEE (2017)

FCEE 2017	<ol style="list-style-type: none"> 16. II Seminário de Educação Inclusiva: AEE 17. Curso de LIBRAS Básico - Matutino 18. Curso de LIBRAS Básico - Vespertino 19. Curso de LIBRAS Básico - Vespertino 20. Oficina: Literatura Surda 21. X Encontro Catarinense da Síndrome do X Frágil
--------------	---

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Quadro 15 - Da materialidade de análise – FCEE (2018)

FCEE 2018	<ol style="list-style-type: none"> 1. Curso Básico de Audiodescrição 2. Curso de LIBRAS Básico - Vespertino 3. Curso de LIBRAS Básico - Matutino 4. Curso de LIBRAS Básico - Vespertino 5. Sistema Braille Normas e Grafia 6. Educação Inclusiva – TDAH, TEA e DI – EaD 7. Educação Inclusiva – TDAH, TEA e DI – EaD 8. Elaboração de Projetos 9. Elaboração, confecção e aplicação de materiais didáticos em relevo 10. Introdução à Educação Digital – 3ª edição. 11. Recursos Pedagógicos: desafios e descobertas 12. Seminário sobre Surdocegueira
--------------	--

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Quadro 16 - Da materialidade de análise – FCEE (2019)

FCEE 2019	<ol style="list-style-type: none"> 1. AEE para alunos com TEA 2. Capacitação em Fundamentos de Neurociência I 3. Curso de AH/SD Nível II - 3ª edição 4. Aspectos Teóricos sobre Surdez e Implante Coclear para Profissionais que atuam na Educação de Surdos. 5. Curso de LIBRAS Básico - Matutino 6. Curso de LIBRAS Básico - Vespertino 7. Curso de LIBRAS Básico - Noturno 8. Formação para profissionais da educação infantil - LIBRAS 9. Curso Básico de Audiodescrição 10. Curso de metodologia e técnicas de cálculos no Sorobã 11. Elaboração, confecção e aplicação de materiais didáticos em relevo 12. Educação física e inclusão 13. Educação Inclusiva – TDAH, TEA e DI – EaD
--------------	---

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Quadro 17 - Da materialidade de análise – FCEE (2020)

FCEE 2020	<ol style="list-style-type: none"> 1. Curso de LIBRAS Básico - Matutino 2. Curso de LIBRAS Básico - Vespertino 3. Capacitação em AH/SD: Rompendo as barreiras do Anonimato – 13ª edição 4. Capacitação em AH/SD: Rompendo as barreiras do Anonimato – 14ª edição 5. Aspectos Teóricos sobre Surdez e Implante Coclear - 2ª edição 6. Atualização em TEA 7. Educação física e inclusão – 9ª edição 8. Elaboração, confecção e aplicação de materiais didáticos em relevo - 3ª edição 9. Tecnologia Assistiva – Leitores de tela – 3ª edição 10. Tecnologias na Educação: ensinando e aprendendo com as TIC – 4ª ed.
--------------	--

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Quadro 18 - Da materialidade de análise – FCEE (2021)

FCEE 2021	<ol style="list-style-type: none"> 1. Capoeira para Pessoas com Deficiência – 3ª edição 2. Educação física e inclusão – 10ª edição 3. Curso de LIBRAS Básico - Matutino 4. Curso de LIBRAS Básico - Vespertino 5. Aspectos Teóricos sobre Surdez e Implante Coclear 6. Encontro Regional de AH/SD 7. Capacitação em AH/SD: Rompendo as barreiras do Anonimato – 16ª ed. 8. Curso de AH/SD - Nível II – 4ª edição 9. Encontro Regional de AH/SD da Coordenadoria Regional de Educação (CRE) 10. Identificação e Avaliação de alunos com indicadores de AH/SD – 2ª edição 11. Robótica Educacional como Suplementação Acadêmica: Estratégias e Práticas – 2ª edição 12. Elaboração, confecção e aplicação de materiais didáticos em relevo – 4ª ed. 13. Sistema Braille normas e grafia 14. Curso de Metodologia e Técnicas de Cálculos no Sorobã – 4ª edição 15. TDA/H – Teoria e Prática. 16. TDA/H e a Escola
--------------	--

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Quadro 19 - Da materialidade de análise – FCEE (2022)

FCEE 2022	<ol style="list-style-type: none"> 1. Capacitação em AH/SD Rompendo as barreiras do Anonimato – 17ª edição. 2. Desenvolvimento Cognitivo na Primeira Infância: O que o Professor Precisa Saber 3. Encontro Regional de AH/SD da CRE de Maravilha 4. Curso de Capacitação em AH/SD - Área Lógico- matemática – 2ª edição 5. Educação Especial no contexto da educação básica: Aspectos teóricos e Metodológicos 6. TDA/H -Teoria e Prática/2ª ed.
--------------	--

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Quadro 19 - Da materialidade de análise – FCEE (2022)

FCEE 2022	<ol style="list-style-type: none"> 7. Capacitação em AH/SD Rompendo as barreiras do Anonimato – 17ª edição. 8. Desenvolvimento Cognitivo na Primeira Infância: O que o Professor Precisa Saber 9. Encontro Regional de AH/SD da CRE de Maravilha 10. Curso de Capacitação em AH/SD - Área Lógico- matemática – 2ª edição 11. Educação Especial no contexto da educação básica: Aspectos teóricos e Metodológicos 12. TDA/H -Teoria e Prática/2ª ed. 13. TDA/H -Teoria e Prática - 3ª ed. 14. Literatura Surda 15. Didática do ensino da LIBRAS 16. Elaboração, confecção e aplicação de materiais didáticos em relevo. 17. Sistema Braille Normas e Grafia - 5ª edição
--------------	---

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Quadro 20 - Da materialidade de análise – SED (2012)

SED 2012	<ol style="list-style-type: none"> 1. DI: Um objeto de investigação para a aprendizagem Educacional Inclusiva 2. Capacitação em LIBRAS para a comunicação e interação com alunos surdos
-------------	---

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Quadro 21 - Da materialidade de análise – SED (2013)

SED 2013	<ol style="list-style-type: none"> 1. A Proposta Curricular do Estado de SC e o Projeto Político Pedagógico: uma relação possível nas escolas de Educação Básica 2. Seminário – DI, Física e Transtornos Globais do Desenvolvimento: Ampliando Horizontes. 3. Seminário - DI: Ampliando Horizontes 4. Curso de Capacitação para Inclusão de Pessoas com Deficiência no Ensino Regular para Gestores e Professores das APAEs e Rede Regular de Ensino da Rede Estadual. 5. Curso de Formação Continuada (CFC) em LIBRAS: Básico I 6. CFC em LIBRAS: Básico I - Aprender para melhor se comunicar 7. CFC em LIBRAS: Básico II 8. CFC “Conhecendo a Surdez”. 9. CFC “Aprendendo LIBRAS” 10. Encontro de Formação Continuada para Professores Intérpretes, Atendimento em Classe e SAEDE/DA 11. CFC da Integração à Inclusão 12. CFC Inclusão de Pessoa com Deficiência no Ensino Regular. 13. CFC “Distúrbios do Processamento Auditivo Central” (DPAC) 14. CFC na Área de Educação Especial e Diversidade 15. CFC: O Processo Ensino Aprendizagem de Alunos da Educação Especial 16. CFC: Deficiências e Transtornos: Conceitos e Práticas Pedagógicas
-------------	--

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Quadro 22 - Da materialidade de análise – SED (2014)

SED 2014	<ol style="list-style-type: none"> 1. CFC: Desafios do Processo de Inclusão AEE - SAEDE 2. Sistema Braille e sua Aplicação 3. CFC em LIBRAS II 4. LIBRAS Básico: aprender para melhor se comunicar 5. Inclusão de Alunos com Deficiência Auditiva (DA) no Ensino Regular. 6. Ser Segundo Professor: As Implicações na Teoria e Prática Docente 7. CFC: Importância do Segundo Professor como mediador na prática do esporte adaptado. 8. Encontro de Formação Continuada para Professores: Atendimento em Classe Inclusão Social. 9. Educação inclusiva 10. Curso de formação para professores que atuam na Educação Especial e Inclusiva 11. CFC Presencial: Como acolher a singularidade na Educação Inclusiva.
-------------	--

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Quadro 23 - Da materialidade de análise – SED (2015)

SED 2015	<ol style="list-style-type: none"> 1. Curso Salto para o Futuro: Educação Inclusiva e Alfabetização Matemática no Ciclo de Alfabetização
-------------	---

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Quadro 24 - Da materialidade de análise – SED (2016)

SED 2016	<ol style="list-style-type: none"> 1. CFC: Introdução à LIBRAS (Chapecó) 2. CFC: Introdução à LIBRAS (Chapecó) 3. CFC Introdução à LIBRAS (Chapecó) 4. CFC: LIBRAS Básico (Chapecó) 5. CFC: Conhecendo a surdez (Chapecó) 6. CFC: LIBRAS (Taió) 7. CFC para Educadores da Rede pública Estadual: LIBRAS - Básico (Caçador) 8. CFC: Comunicando-se com a LIBRAS (Maravilha) 9. CFC: LIBRAS - Básico (Chapecó) 10. CFC: O atendimento do segundo professor para o público alvo da Educação Especial (Chapecó) 11. AEE: Desafios e possibilidades na Educação Básica (Chapecó) 12. CFC: Profissionais que atuam no - AEE (Tubarão)
-------------	---

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Quadro 25 - Da materialidade de análise – SED (2017)

SED 2017	<ol style="list-style-type: none"> 1. CFC: Enfoque no processo de ensino aprendizagem 2. Curso Salto para o futuro: Tecnologias Assistivas – Muito Além do Braille 3. Inclusão e diversidade: Reflexões para a construção do PPP - Avaliação e Adequação Curricular
-------------	--

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Quadro 26 - Da materialidade de análise – SED (2018)

SED 2018	<ol style="list-style-type: none"> 1. Compreendendo os transtornos, deficiências e as dificuldades de aprendizagem 2. Planejamento e gestão da sala de aula 3. Educação Especial 4. Os recursos de tecnologia assistiva e sua contribuição no uso pedagógico para trabalhar com alunos com DI, DF, DV e surdez 5. A inclusão da PCD no âmbito escolar 6. CFC: TEA e o ambiente escolar: da teoria à prática 7. CFC na área da Deficiência Visual (DV) 8. Introdução à LIBRAS 9. LIBRAS Básico: Superando com LIBRAS 10. Comunicando-se com a LIBRAS 11. LIBRAS Básico 12. LIBRAS Básico: Aprender para melhorar se comunicar 13. Projeto LIBRAS: Nível I, II, III, linguística aos estudos da tradução 14. LIBRAS Básico I
-------------	--

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Quadro 27 - Da materialidade de análise – SED (2019)

SED 2019	<ol style="list-style-type: none"> 1. Curso de Capacitação Continuada - LIBRAS Básico I 2. Curso de Capacitação Continuada - LIBRAS Básico I 3. Curso de Capacitação Continuada - LIBRAS Básico I 4. Curso de Capacitação continuada LIBRAS Básico para a Comunidade Ouvinte 5. CFC: IV LIBRAS Básico superando com LIBRAS 6. Curso de Capacitação Continuada - LIBRAS II 7. CFC - LIBRAS Básico 8. CFC - LIBRAS Básico 9. CFC- LIBRAS Básico I 10. Curso de LIBRAS, Nível Básico e Intermediário 11. Curso de Capacitação Continuada - LIBRAS na perspectiva da formação inclusiva 12. CFC - A Atividade Docente: Qualificação para as Diversas Formas de Ensinar
-------------	--

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Quadro 28 - Da materialidade de análise – SED (2021)

SED 2021	<ol style="list-style-type: none"> 1. CFC - LIBRAS Básicas 2. CFC - LIBRAS Básico I
-------------	---

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Quadro 29 - Da materialidade de análise – SED (2022)

SED 2022	<ol style="list-style-type: none"> 1. Curso de LIBRAS Básico 2. Curso básico de LIBRAS - Nível I: Iniciando a comunicação com surdos 3. Curso de LIBRAS Básico para profissionais da educação 4. Curso de Formação - Aprendendo LIBRAS no Contexto Escolar 5. CFC- LIBRAS Básico 6. CFC- LIBRAS Básico
-------------	--

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

A partir dessa categorização e anúncio dos cursos que compõem a materialidade de análise, escolhi o ano de 2016 para realizar um exercício analítico inicial e incipiente, como forma de dar visibilidade aos saberes mobilizados nessa amostra analítica e apresentar à banca de qualificação.

Para empreender as análises, atentei aos saberes dispostos nos conteúdos programáticos dos 32 cursos selecionados referentes ao ano de 2016. Iniciando a busca por recorrências de saberes, algumas questões sobressaíram-se nesse exercício.

Pude constatar que os diversos cursos mobilizam saberes de diferentes ordens: da ordem dos conceitos (sobre deficiências, síndromes, transtornos); da ordem das ações, voltados à prática na escola; da ordem das atitudes, ou seja, dos valores perante o público da Educação Especial; da ordem normativa, sobre a legislação acerca da inclusão.

Assim, considerei pertinente definir essas ordens como categorias analíticas em um primeiro momento, para discutir com a banca de qualificação. Apresento, na sequência, os excertos dos conteúdos de acordo com essa classificação.

Quadro 30 - Dos saberes conceituais - 2016

Saberes conceituais - 2016
<p>“Deficiência – Características e tipos; Síndromes, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas habilidades.” (Cursos 1, 2 e 3 - FCEE);</p> <p>“Serviço de AEE e DI – SAEDE-DI; Serviço AEE e TEA- SAEDE-TEA; Serviço AEE e TDA/H – SAEDE-TDAH; Educação Física na Perspectiva da Educação Inclusiva” (Curso 4 - FCEE)</p> <p>“Identificação e atendimento dos alunos com indicadores de AH/SD” (Curso 8 - FCEE)</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Quadro 30 - Dos saberes conceituais - 2016

Saberes conceituais - 2016
<p>“Curso básico de AH/SD: Ampliando conceitos!” AH/SD na Educação Especial; Características das AH/SD; Identificação de alunos com AH/SD; Modelos de Atendimento; Diretrizes do do Saede AH/SD” (Curso 9 - FCEE)</p> <p>“Processamento auditivo e suas bases neurofisiológicas; Processamento Auditivo – classificação, relação com os testes e funções cerebrais; TPAC /Avaliação Linguagem; Processamento Auditivo central, funções executivas e metacognição; Funções Executivas: habilidades, desenvolvimento das funções executivas; Processos Bottom-Up e Top-Down” (Curso 10 - FCEE)</p> <p>“A Síndrome Do X Frágil e o Autismo: O Olhar da Genética; A Importância da Educação Física nos Transtornos de Desenvolvimento; A Psicopedagogia Aplicada no cotidiano dos pacientes com Transtornos do Desenvolvimento; Autismo e X Frágil - Linguagem e Comunicação” (Curso 11 - FCEE)</p> <p>“Educação Especial e diversidade. Conceito de Educação Especial e Educação Inclusiva; TDAH: conceito, abordagens pedagógicas; TEA: conceito, abordagens pedagógicas; DI: conceito, avaliação.” (Curso 12 - FCEE)</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Quadro 30 - Dos saberes conceituais - 2016

Saberes conceituais – 2016
<p>Resgate histórico do autismo; TEA: características; Teoria da coesão central; Teoria da mente; Autismo e linguagem; Autismo na adolescência e na fase adulta” (Curso 13 - FCEE)</p> <p>“Conceitos básicos (Sorobã): Histórico; Pré-sorobã.” (Curso 17 - FCEE)</p> <p>“Transtornos de escrita, de leitura e de aritmética: características, critérios de diagnóstico, formas de apresentação e diferenciação da normalidade; Dificuldades de Aprendizagem x Transtornos Específicos de Aprendizagem x TDA/H: semelhanças e diferenças; Transtornos Específicos de Aprendizagem x Aprendizagem; TDA/H x Aprendizagem; TDA/H e Transtorno Específico de Aprendizagem: o aluno nos diferentes níveis de ensino.” (Curso 18 - FCEE)</p> <p>“Conceito de Estimulação Essencial, breve histórico; Indicadores de risco, sinais de alerta e Prevenção; Estimulação e Desenvolvimento psíquico; Indicadores clínicos de risco psíquico; Estimulação e Desenvolvimento Cognitivo; Bases do controle motor aplicada à estimulação; Estimulação e Desenvolvimento (motor, da linguagem, da motricidade orofacial); Desenvolvimento visual” (Cursos 19 e 20 - FCEE)</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Quadro 30 - Dos saberes conceituais - 2016

Saberes conceituais – 2016
<p>“Parâmetros na LIBRAS; Aspectos históricos das línguas de sinais no mundo” (Curso 4 - SED);</p> <p>“Educação de surdos no Brasil; Conceito de LIBRAS e de surdez (Cursos 4 e 5 - SED);</p> <p>“Português como segunda língua para os surdos” (Curso 5 - SED)</p> <p>“História do surdo” (sic) (Curso 7 - SED)</p> <p>“Diretrizes gerais e o papel do SPT; TDAH; Autismo; D.I; Transtorno Funcional Específico; AH/SD” (Curso 10 - SED)</p> <p>“Estrutura do pensamento e aprendizagem conceitual do aluno com deficiências ou transtorno”;</p> <p>“TDAH; Dislexia; Avaliação” (Curso 11 - SED)</p> <p>“Objetivos, metodologias, estratégias, recursos pedagógicos e avaliação/registros” (Curso 12 - SED)</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Quadro 31 - Dos saberes procedimentais - 2016

Saberes procedimentais - 2016
<p>“Adaptações para as diversas Deficiências – DA, DF, DV e DI; Atividades Práticas – Avaliação – Atividade Motora Adaptada.” (Cursos 1, 2 e 3 - FCEE)</p> <p>“Oficina de jogos pedagógicos” (Curso 4 - FCEE)</p> <p>“Jogos e Brincadeiras: Desafios e Descobertas; O brinquedo como objeto de Cultura; Jogos e brincadeiras Inclusivas.” Confecção de brinquedos; Jogos e Materiais Adaptados; Atividades Físicas inclusivas; Atividade Física para pessoas com deficiência.” (Curso 5 - FCEE)</p> <p>“Vocabulário básico da LIBRAS”; (Cursos 6 e 7 - FCEE; Cursos 1 a 9 - SED)</p> <p>“Materiais para estimulação das funções executivas e habilidades auditivas; Orientações para manejo de alunos com TPAC na sala de aula.” (Curso 10 - FCEE)</p> <p>“TDAH: adaptações curriculares; TEA: adaptações curriculares; DI: Intervenções na educação inclusiva. Práticas pedagógicas. Adaptações curriculares.” (Curso 12 - FCEE)</p> <p>“Intervenções com a população com TEA.” (Curso 13 - FCEE)</p> <p>“Recursos de acessibilidade para o computador no contexto educacional (Curso 16 - FCEE)</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Quadro 31 - Dos saberes procedimentais - 2016

Saberes procedimentais - 2016
<p>“Escrita e leitura de números no Sorobã: Adição; Subtração; Multiplicação; Divisão.” (Curso 17 - FCEE)</p> <p>“Estimulação e desenvolvimento das AVD: autonomia e independência”</p> <p>“Adaptações/adequações curriculares” (Curso 7, 10 e 11 - SED)</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Quadro 32 - Dos saberes atitudinais - 2016

Saberes atitudinais/ sociais - 2016
<p>“Restabelecendo o vínculo Social através da Música; Projeto Cidadania e Lazer: Síndrome do X Frágil (Ministério Do Esporte); Educação Profissional e Empregabilidade Para Pessoas Com X Frágil E Autismo (FCEE/CENET)” (Curso 11 - FCEE)</p> <p>“O laço social e as respostas possíveis da pessoa com autismo.” (Curso 13 - FCEE)</p> <p>“Cultura Surda” (Cursos 1, 2 ,3, 4 e 9 - SED);</p> <p>“Identidade Surda” (curso 4 e 9- SED)</p> <p>“Movimentos Surdos” (Curso 9 - SED)</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Quadro 33 - Dos saberes normativos - 2016

Saberes normativos - 2016
<p>“Inclusão – Leis” (Cursos 1, 2 e 3 - FCEE)</p> <p>“Políticas públicas para as AH/Sd: conhecendo diferentes contextos; Diretrizes do AEE na área das AH/SD em SC.” (Curso 8 - FCEE)</p> <p>“A legislação da Educação Especial. Breve histórico de políticas inclusivas.” (Curso 12)</p> <p>“Orientação às famílias; direitos e garantias legais” (Curso 18 - FCEE)</p> <p>“Função do Serviço Social no serviço de Estimulação Essencial” (Cursos 19 e 20 - FCEE)</p> <p>“Legislações e Decreto 5626/2005” (Curso 4 - SED); “Lei 0436 de 24.04.2016” (Curso 8 - SED)</p> <p>“Política da Educação Especial do Estado de Santa Catarina; Programa Pedagógico;” (Curso 12 - SED)</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Os recortes apresentados nos quadros acima foram retirados dos conteúdos programáticos dos cursos selecionados. A partir desses excertos, podem-se ver quais

saberes sobre inclusão foram mobilizados naquele ano, e destes sobressaem algumas recorrências (em destaque).

Apresentei os excertos e sinalizei as recorrências, nos cursos de 2016, de acordo com essas quatro categorias analíticas definidas naquele momento. Entretanto, ao dar prosseguimento às análises dos outros nove anos que compõem a temporalidade predeterminada, uma característica mostrou-se comum. Trata-se da maior incidência de conteúdos da ordem dos conceitos e da ordem das ações, e uma menor incidência dos conteúdos da ordem normativa e das atitudes. Essas recorrências e similitudes implicaram a reorganização do *corpus* analítico, não sendo mais constituído por quatro categorias analíticas, mas apenas por duas, quais sejam: os Saberes Conceituais e os Saberes Procedimentais. Apresentar e tensionar este *corpus* constitui o objetivo do próximo capítulo.

5 DOS MOVIMENTOS ANALÍTICOS: SABERES SOBRE INCLUSÃO EM CIRCULAÇÃO

Propor formação continuada significa efetivá-la de forma contínua, uma vez que os professores reelaboram seus saberes em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas no contexto escolar. Trata-se de constituí-la de maneira diferente, contextualizada, preparando-os para assumir uma atitude reflexiva em relação ao seu fazer pedagógico. (CURSO 10/SED-2013)

Conforme mencionado anteriormente, a partir de um olhar mais abrangente e apurado na categorização da materialidade documental e da observação de recorrências, foi possível definir duas unidades de análise: *saberes conceituais* e *saberes procedimentais*. É sobre o *corpus* analítico que me debruço neste momento para responder a pergunta que move a pesquisa: quais saberes sobre inclusão escolar são mobilizados nos cursos ofertados pela FCEE e SED aos professores regentes da rede regular de SC? Tensionar como essas instituições formadoras têm abarcado saberes sobre inclusão nas proposições dos cursos voltados aos professores no decênio 2012-2022 constitui o foco deste capítulo.

Antes, contudo, convém esclarecer que as análises e discussões empreendidas aqui são baseadas nos editais e nos projetos dos cursos analisados (aqueles em que o professor regente está contemplado no público-alvo) e que, ao olhar para essa materialidade, minha atenção se volta para os seguintes dados: conteúdos, justificativa, objetivos e carga horária dos cursos, dos quais são retirados os excertos. Portanto, não são analisados, por exemplo, os currículos dos profissionais formadores e o número de vagas ofertadas; igualmente, por tratar-se de uma pesquisa documental, não acompanhei a formação.

Considerando a recorrência predominante de conteúdos relacionados a conceitos e características das diferentes deficiências, transtornos e síndromes, bem como de conteúdos voltados à ação escolar no sentido de adaptação ou adequação de recursos (ou de comunicação, no caso da DA), divido este capítulo em três seções, que abarcam, consecutivamente: os saberes conceituais; os saberes procedimentais; e a articulação desses saberes na produção de regimes de verdades.

5.1 DOS SABERES CONCEITUAIS: OS SABERES *PSI* E BIOMÉDICOS NA CENTRALIDADE DA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES

A educação é um direito de todos, assegurá-lo é, necessariamente, dar boas vindas ao aluno especial, sem questionar suas possibilidades ou dificuldades. Respeitando-os, integrando-os ao cotidiano escolar, visando capacitar e melhorar sua vida. No entanto, é necessário admitir que a escola regular nem sempre consegue oferecer uma resposta capaz de atender às diversas necessidades destas crianças. (Curso 15-SED/2015)

Ao chegar a esta unidade analítica, inquietações perpassam-me ao deparar-me com os conteúdos/saberes recorrentes nos documentos. A partir de tais recorrências, julgo pertinente apresentar os excertos em dois segmentos, muito embora façam parte da mesma categoria dos saberes conceituais. O primeiro segmento engloba os saberes acerca das concepções e características das deficiências, síndromes e transtornos, e o segundo abarca saberes que, ao meu ver, fortalecem os campos das ciências médicas e *psi* no cenário educacional. Esta organização intenta favorecer uma melhor visualização e marcar a importância dessas ciências no âmbito da formação continuada na rede estadual, ainda que esteja ancorada na PEESC (SANTA CATARINA, 2009c), que, por seu turno, se fundamenta na perspectiva da inclusão escolar.

O quadro abaixo apresenta excertos que dão visibilidade aos saberes disseminados nos cursos de formação de professores sobre as concepções e características das diferentes deficiências e transtornos.

Quadro 34 - Das concepções

<p>Concepções da Educação Especial e Educação Inclusiva; (SED/2013-C4; FCEE/2016-C12; 2017-C16)</p> <p>As concepções de Deficiências (SED/2013-C11)</p> <p>Conhecendo as diversas deficiências; Condutas Típicas; Altas Habilidades; Orientações sobre o Distúrbio do Processamento Auditivo Central (DPAC); (SED/2013- C4; C12)</p> <p>Conceitos de Transtornos Funcionais Específicos (dislexia, discalculia, disortografia [...]). (SED/2013-C15)</p> <p>DV; deficiência mental³⁸; autismo e transtornos; disgrafia, dislalia, dislexia; altas habilidades (SED/2013-C16)</p> <p>DV, conceitos e patologia; DA. (SED/2014-C1)</p> <p>DA; DV; Deficiência Mental; Autismo. TDA/H; (SED/2014-C6)</p>
--

³⁸ Conforme apresentado no documento; porém, a partir da Declaração de Montreal sobre DI, aprovada em 6/10/04 pela OMS (2004), em conjunto com a Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS), o termo “deficiência mental” foi substituído por “deficiência intelectual”.

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Quadro 34 - Das concepções

<p>Conceito de TDAH, TEA, DI (SED/2014-C12; FCEE/2016-C12; 2018-C7; C8)</p> <p>Síndrome de Down (SED/2014-C12; 2018-C1)</p> <p>Conceito de Deficiência – Características e tipos; Síndromes, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas habilidades; (FCEE/2016-C1;C2;C3; 2017-C3; 2019-C12; 2020-C7; 2021-C2)</p> <p>TPAC / Avaliação Linguagem; Processamento Auditivo central, funções executivas e metacognição; (FCEE/2016-C10)</p> <p>Terminologia ligada à deficiência; Tipos de Deficiências, Transtornos e Síndromes: - DI - DV - DA - Deficiência Física - TEA - TDAH - Síndromes: Down, X-Frágil e outras. (FCEE/2021-C1)</p> <p>Tipos de Deficiências, Transtornos e Síndromes: DI, DV, DA, Deficiência Física; TEA; TDAH; Síndromes: Down, X-Frágil e outras (FCEE/2017-C2)</p> <p>TEA: características; Teoria da coesão central; Teoria da mente; Autismo e linguagem; Autismo na adolescência; Autismo na fase adulta. (FCEE/2016-C13)</p> <p>Conceituando as AH/SD; Características das AH/SD; Estratégias para identificação de alunos com indicadores de AH/SD (FCEE/2020-C3; C4; 2021-C6; C7; C9)</p> <p>Relembrando conceitos que embasam a área das AH/SD; Práticas de Identificação de AH/SD; Conceito de Suplementação. (FCEE/2021-C10)</p> <p>Conceitos de “DI; Neurociência e aprendizagem; mitos e verdades sobre o TDAH; DA SED/2018-C1)</p> <p>Conhecendo o TDAH: etiologia, características, histórico, prevalência, [...]; TDAH e Funções Executivas; (FCEE/2021-C15)</p> <p>A deficiência física. (SED/2018-C5)</p> <p>Autismo e X Frágil- Linguagem e Comunicação (FCEE/2016-C11)</p> <p>Estratégias para identificação e Atendimento dos alunos com indicadores de AH/SD; (FCEE/2016-C8)</p> <p>AH/SD na Educação Especial; Características das AH/SD e mitos presentes nessa temática; Identificação de alunos com AH/SD; Modelos de Atendimento; (FCEE/2016-C9)</p> <p>Compreender como identificar crianças com AH/SD; fornecer subsídios teóricos e práticos referentes às deficiências e transtornos. (FCEE/2016-C10)</p> <p>TDAH e comorbidades.(FCEE/2017-C15)</p> <p>Surdocegueira congênita/deficiência múltipla sensorial (FCEE/2018-C12)</p> <p>Transtorno funcional específico; DI, AH/SD (SED/2016-C10)</p> <p>TDAH (SED/2016-C10; C1)</p>
--

Dislexia (SED/2016-C11)

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Os excertos apresentados, retirados dos conteúdos dos cursos oferecidos aos professores regentes pela SED e FCEE, demonstram a importância dada por ambas as instituições aos saberes sobre conceitos/concepções e características das diversas deficiências, síndromes e transtornos. Com base nessa proeminência, além de apresentar os saberes elencados na formação, este capítulo tem como objetivo discutir a influência das ciências médicas e *psi* no campo da educação, da Educação Especial, em particular, e da própria formação de professores.

Inicialmente, vale destacar, além dos saberes explicitados acima, alguns objetivos dos cursos analisados, uma vez que “as principais dúvidas dos professores estão relacionadas, em grande parte, ao desconhecimento das deficiências e suas implicações para atender às necessidades desses alunos.” (Curso 1-SED/2012). Outro curso objetivou “capacitar os professores [...] para que estes possam atuar junto às pessoas com deficiência atendidas por eles, com mais conhecimento sobre deficiências” (Curso 1-FCEE/2017). Um terceiro intentou “conhecer as diversas patologias que afetam os alunos com deficiência” (Curso 5-SED/2018).

À luz dos estudos de Foucault (2007a), entendo que, para governar os sujeitos, é necessário conhecê-los, conhecer suas características, suas deficiências, seus diagnósticos. Conforme questiona o autor,

Como governar os homens sem saber, sem conhecer, sem se informar, sem ter um conhecimento da ordem das coisas e das condutas dos indivíduos? Numa palavra, como governar sem conhecer o que se governa e sem conhecer o meio de governar esses homens e essas coisas? (FOUCAULT, 2007a, p. 274)

Nessa discussão, destaca-se que conhecer as deficiências é premissa para governá-las. Conforme Lockmann (2010, p. 113),

Há, portanto, a necessidade de tornar os sujeitos conhecidos, de capturá-los dentro de classificações e diagnósticos que lhe atribuem um nome, ou de uma síndrome, ou de uma deficiência. Em qualquer um dos casos, essas categorizações fazem desse sujeito alguém menos estranho, mais conhecido e, por isso, mais governável.

As recorrências dos excertos apresentados no quadro 34 evidenciam um campo de atuação e intervenção das ciências biomédicas, que adentram e compõem os processos de formação de professores. Nesse sentido, a formação docente, baseada em uma perspectiva biomédica das deficiências, estaria muito mais ocupada

com saberes que envolvem diagnósticos, características individuais e prescrições do que propriamente com a construção de um repertório pedagógico para o trabalho docente.

Autores como Skliar (2003), Brito (2015b), Dalgarrondo (2007), Kassar (2012) e outros problematizam a influência das ciências biomédicas no campo da educação no Brasil. Brito (2015b, p. 68) contribui com Dalgarrondo (2007) para marcar que se trata de “uma prática discursiva marcada pela preocupação em observar, descrever e classificar sistemática e objetivamente sinais, sintomas distantes do ideal de normalidade.”

Skliar (2003, p. 152), por sua vez, tensiona a existência do *outro deficiente*, afirmando que

Há um outro, em meio a nossas temporalidades e a nossas especialidades que foi e ainda é inventado, produzido, fabricado, reconhecido, olhado, representado e institucionalmente governado em termos daquilo que se poderia chamar um outro *deficiente*, uma alteridade deficiente, [...] um outro anormal, uma alteridade anormal.

O autor observa que, “entre as figuras de anormalidade que Foucault descreveu em *Os Anormais* (2002), está a do indivíduo a corrigir, o qual pode corresponder à imagem do outro deficiente, da alteridade deficiente” (SKLIAR, 2003, p. 53). Compreendo que o parâmetro para correção é a norma, a normalidade, da qual o deficiente, o anormal, se afasta. Para marcar e corrigir o desvio, para normalizar a “alteridade deficiente”,

sobram os catálogos, as prescrições, os médicos, as anamneses. [...] Estão demais os manuais, as classificações, os escalpelos, as avaliações. Há um excesso ortopédico de instituições, [...] especialistas. Porque já existem demasiadas hiperatividades, agramatismos, dislexias, psicoses, problemas de aprendizagem, ritmos de aprendizagem, deficiências de aprendizagem, gagueiras, autismos, superdotados, paralisias, hemiplegias, retardos, atrasos, idiotismos, esquizofrenias, *surdez* e *cegueira*, síndromes, sintomas, quadros clínicos, etc. (SKLIAR, 2003, p. 153-154)

Ao problematizar a interseccionalidade entre a pedagogia e a medicina, o autor resume que há uma aliança entre a pedagogia corretiva com a medicalização, a partir da qual “os esforços pedagógicos devem submeter-se, subordinar-se, permanentemente a um potencial e quimérica cura das deficiências.” (SKLIAR, 2003, p. 161).

Brito (2015b, p. 66) adensa a discussão ao constatar que

As coordenadas do fazer pedagógico - seja para estabelecer uma direção ideal a ser seguida, [...] ou ainda para normalizar - buscam saberes objetivos sobre a criança. Saberes que dizem revelar quem são e o que podem por meio da descrição precisa, metódica, de comportamentos considerados generalizáveis. [...] Para tanto, o procedimento diagnóstico, o saber médico, constitui-se como apelo sistemático à instrumentalização de escolas e professores pelo uso de técnicas consideradas capazes de estimular, minimizar, corrigir, prevenir.

Se a inclusão é tida, neste estudo, como uma estratégia de governo e diminuição de riscos sociais, pode-se mencionar Enzweiler (2017, p. 90), que articulou a ideia de “aprendizagem como aprimoramento individual” com a compreensão da “aprendizagem como um tipo de ajustamento social”.

“O aprimoramento individual, apesar de estar substancialmente articulado ao ajustamento social, é um tipo de aprendizagem que acaba por se caracterizar como um pré-requisito sem o qual esta outra forma de aprendizagem não se efetivaria”. (ENZWEILER, 2017, p. 90).

Nessa perspectiva, importa refletir sobre os saberes que podem aproximar ou afastar o professor das práticas docentes inclusivas na escola, pois lá, ainda hoje, “a luta pela efetivação de direitos esbarra na identificação das diferenças ainda como algo extraordinário e não como – de fato – constitutivas de nossa população” (KASSAR, 2012, p. 845). Isso porque há um padrão de normalidade instituído que determina a existência da diferença, da deficiência, ou, nas palavras de Skliar (2003, p. 154), “da alteridade deficiente”.

Disso depreende-se que a diferença emerge da normalidade e que, na ausência da normalidade, não existe alteridade deficiente. Decorre daí o risco de a deficiência sobrepujar o sujeito, o que pode levar à limitação de atribuição de outros papéis que este poderia assumir na escola e em outros espaços sociais. No caso do sujeito estudante, pode-se limitar também o próprio trabalho do professor em relação às suas ações, pois,

Quando qualidades são atribuídas, elas são referidas como intrínsecas ao sujeito e comumente se referem a dificuldades psicossociais ou cognitivas, entendidas como decorrentes do [seu] comprometimento [...]. Essas qualidades [lhe] são comumente atribuídas como se fossem características permanentes [...] e não transitórias e *condicionadas* pelas situações. (SOARES; CARVALHO, 2012, p. 124, grifo nosso).

Lockmann (2010) problematiza o quanto a ênfase dos saberes médicos impactam o investimento pedagógico dos docentes em relação aos alunos com deficiência. Nas palavras da autora,

[...] é necessário entender que o saber médico ocupa um espaço de legitimidade e de cientificidade e que, quando produz um diagnóstico sobre os sujeitos, também está produzindo determinadas verdades sobre eles, conferindo-lhes uma série de características, estabelecendo níveis do seu desenvolvimento, limitações para a sua aprendizagem, assim como fazendo prescrições para a sua própria vida. (LOCKMANN, 2010, p. 115-116).

É necessário, pois, problematizar a classificação dos EPEE em normais ou anormais dentro dos contextos escolares, onde, embora tenham lhe permitido adentrar e permanecer, ainda se deparam com o desafio da efetivação de sua aprendizagem. Também vale questionar: estarão na medicina e nos diagnósticos clínicos as respostas de como construir um ideal educativo? A formação continuada sustentada por esses vieses contribui para os processos de ensino dos professores e, conseqüentemente, para a escolarização desses estudantes?

É preciso tensionar as classificações limitadoras do diagnóstico para que haja avanços no trabalho pedagógico na escola quanto à potência subjacente à ação de diagnosticar. Ou seja, se é necessário conhecer, que seja para avançar, e não para limitar a pessoa e justificar a não aprendizagem, apoiando-se no seu diagnóstico. Mesmo que o foco da discussão, nesta pesquisa, não recaia sobre a produção dos diagnósticos, é importante destacar que as informações disseminadas sobre as deficiências nos cursos de formação docente oferecidos pela SED e FCEE envolvem saberes conceituais do campo biomédico, produzindo diagnósticos. Tais entendimentos constituem verdades sobre a prática pedagógica que vão ao encontro de premissas biomédicas, muitas vezes voltadas às limitações dos alunos com deficiência no processo de escolarização.

Retomando os saberes dispostos nos cursos, ainda no que se refere a conhecer as deficiências e demais diagnósticos, também destaco alguns objetivos:

Capacitar os professores [...] para que estes possam atuar junto às pessoas com deficiência atendidas por eles, com mais conhecimento sobre deficiências (Curso 1- FCEE/2017)

Conceituar cientificamente sobre o TEA, suas características iniciais, sinais de alerta, etiologia fatores de risco; conceituar os métodos adequados e processos e importância do diagnóstico precoce; [...] conceituar as modalidades terapêuticas mais modernas. (Curso 6- SED 2018)

Diante dos excertos apresentados, é relevante retomar alguns indicativos de saberes, como visto na seção 3.3, que podem ser potentes nos processos inclusivos de escolarização. Um saber a ser destacado é aquele que denominei como *Compreender a deficiência no viés da concepção biopsicossocial*. Lembrei das premissas deste e do modelo biomédico, marcando a divergência entre ambos. Evidenciei que a concepção biopsicossocial de deficiência permite entendê-la no contexto social, e não individualizado como no outro, que considera a deficiência como um problema da pessoa.

Entendo que é a perspectiva biopsicossocial que pode levar os professores a repensarem seu papel, pois, como já dito, compreender a deficiência a partir de tal concepção implica entender que ela se estabelece quando a pessoa tem sua possibilidade de participação diminuída na interação com um determinado contexto social que apresente alguma barreira ou impedimento. Nesse caso, a sala de aula/a escola é o contexto social. É neste espaço, portanto, que devem ser dirimidas as barreiras e potencializada a participação com equidade, a qual leva à inclusão.

Nas justificativas e nos objetivos dos cursos analisados, é notável a preocupação com a inclusão. O curso 11-SED/2013, intitulado “Da integração à inclusão”, traz em sua justificativa:

A inclusão é um processo constante que precisa ser continuamente revisto, pois a deficiência não deve ser tomada, isoladamente, como obstáculo ou impedimento que impossibilita o pleno desenvolvimento das potencialidades de uma pessoa. Escolas inclusivas requerem novas estruturas e novas competências. A formação de educadores deve ser contínua, e a aceitação do professor em querer trabalhar com este aluno é um dos primeiros passos para que realmente ocorra a inclusão. (CURSO 11-SED/2013)

Entretanto, cabe aqui a seguinte problematização: em nenhum curso de nenhuma instituição, ao se tratar dos conceitos das deficiências, aparece o termo *biopsicossocial*. Não posso afirmar que essa concepção não tenha aparecido ou mesmo fundamentado as formações, dado que não as acompanhei, pois isso extrapolaria os objetivos do estudo, mas o fato é que, de acordo com os documentos analisados, essa importante e atual vertente não é explicitada. Ademais, muitos cursos trazem, nesses itens (justificativa e objetivos), textos que valorizam a inclusão e os processos de ensino e aprendizagem, porém, a maioria deles utiliza a maior parte de suas cargas horárias com, novamente, saberes sobre características das deficiências e outros diagnósticos.

Diante disso, vale reiterar que, para que escolas sejam inclusivas, as práticas escolares realizadas pelos professores regentes precisam ser construídas sob a perspectiva do modelo biopsicossocial; portanto, os saberes fomentados nas formações devem estar ancorados nessa mesma base.

Não obstante, sabe-se que o modelo biopsicossocial é bem contemporâneo, diante de todo o histórico dos (não) direitos das pessoas com deficiência. É importante rememorar que a vertente da inclusão emergiu do campo da Educação Especial, o primeiro a ocupar-se do atendimento às pessoas com deficiência. O campo da Educação Especial, por seu turno, constituiu-se, inicialmente, na perspectiva clínica, baseado em modelos e concepções biomédicas, com os quais a formação e as ações docentes ainda convergem.

Importa salientar também que, se os saberes se apoiam no modelo biomédico de deficiência, os cursos podem reforçar os paradigmas das limitações individuais e específicas dos EPEE, bem como seu ajustamento social, em vez de objetivar o aprimoramento dos processos de escolarização das pessoas e os seus potenciais de aprendizagem e desenvolvimento. Assim, parece-me que muitos cursos da formação continuada estão na contramão da perspectiva da inclusão.

Mergulhada nos saberes conceituais, deparei-me, como afirmei no início desta seção, com termos que me parecem evidenciar um fortalecimento ainda maior dos campos de saberes epistemológicos das áreas médica, psicológica e psicopedagógica. Do bojo dos saberes conceituais sobre deficiências, transtornos e síndromes, emergem os saberes conceituais dos campos biomédico, neurológico, psicológico, psicopedagógico, fonoaudiológico. Nesse movimento analítico, apresento abaixo os excertos extraídos da materialidade analisada que abordam a questão pedagógica pelo viés clínico.

Quadro 35 - Dos saberes clínicos

Histórico do Processamento Auditivo, **Anátomo-Fisiologia da audição periférica e central**; Importância do Hemisfério Direito e Esquerdo para linguagem, memória e aprendizagem; Definição de PAC e definição do DPAC; Desenvolvimento das habilidades auditivas; (SED/2013-C13)

Desenvolvimento da fala e linguagem, **oral normal e oral patológico**. (SED/2014-C10)

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Quadro 35 - Dos saberes clínicos

Transtornos de escrita, de leitura e de aritmética: características, critérios de **diagnóstico**, formas de apresentação e **diferenciação da normalidade**. (FCEE/2016-C18)

Indicadores clínicos de **risco psíquico**; Avaliação e planejamento, segundo Guia Portage; Indicadores de risco, sinais de alerta e **Prevenção**; os problemas de linguagem e comunicação e **patologias diversas**. (SED/2018-C5; FCEE/2016-C19; C20)

TEA e os **processos diagnósticos** além de **intervenção** adequada.

Noções sobre **aspectos psicológicos** e sociais da baixa visão; **Aspectos patológicos** da baixa visão; **Avaliação funcional e reabilitação** de pessoas com baixa visão. (FCEE/2017-C11)

D.I., TEA e TDAH: Conceituação; avaliação e **diagnóstico**; (FCEE/2018- C7; C8; FCEE/2019-C18)

Desenvolvimento Neuropsicomotor; Fatores de risco pré-natal, perinatal e pós-natal para o desenvolvimento de Transtornos e Deficiências; Transtornos de Neurodesenvolvimento, Síndromes e Deficiências; **Instrumentos de rastreio**; Rede de apoio. (FCEE/2017-C9)

Aspectos patológicos da baixa visão; **Avaliação funcional e reabilitação** de pessoas com baixa visão. (FCEE/2017-C11)

A Importância do Relatório Pedagógico para Encaminhamento a Especialistas Médicos (FCEE/2017-C16)

Anatomia e fisiologia da audição; - Classificação das perdas auditivas; A importância da intervenção precoce; O Aparelho de Amplificação Sonora individual – AASI; **Implante coclear e Sistema FM**; Língua de Sinais e Implante Coclear. (FCEE/2019-C4; 2020-C5)

AH/SD: Aplicação e interpretação de Questionários de identificação; O que é importante constar no relatório pedagógico. (FCEE/2021-C10)

Compreendendo o TDAH: histórico, **causa, diagnóstico, comorbidade; psicoeducação**; avaliação e relatório pedagógico. (FCEE/2022-C7)

Por que é importante conhecer o funcionamento cerebral; Noções sobre o **neurodesenvolvimento, as estruturas cerebrais e os hemisférios cerebrais**; A química do nosso cérebro: os **neurotransmissores; Dopamina, serotonina, epinefrina, norepinefrina e acetilcolina; Sistemas Funcionais de Luria**; Atividades conscientes e não conscientes; Fatores que influenciam o cérebro; (FCEE/2022-C2)

Noções básicas de **neurologia: Sistema Nervoso Central e Periférico; Arquitetura cerebral; Neurônios e Sinapses**; Atenção, memórias, percepção, linguagem, praxias e funções executivas. (FCEE/2017-C14/; 2019-C2)

Processamento auditivo e suas **bases neurofisiológicas**; Processamento Auditivo – classificação, **relação com os testes e funções cerebrais**. (FCEE/2016-C10)

DA: a importância da intervenção precoce (FCEE/2021-C8)

As recorrências identificadas remetem ao campo epistemológico das ciências médicas e *psi*, demonstrando a pulverização de saberes clínicos e especializados ao longo dos anos em cursos ofertados aos professores por ambas as instituições, o que dá relevo a tais conhecimentos para os profissionais da educação. É bom lembrar que só foram analisados os cursos que contemplaram professores de sala comum do ensino regular no público-alvo, apesar de nenhum dos cursos ter sido, exclusivamente, voltado para esse público. Reitero essa informação para problematizar a recorrência de saberes que envolvem termos como *patologia, comorbidade, diagnóstico, detecção ou intervenção*, fomentados nos cursos de formação para professores regentes, justamente a quem cabe promover a aprendizagem dos estudantes.

Quadro 36 - Termos Recorrentes

TERMO/SABERES	RECORRÊNCIAS
Causa	3 ocorrências
Risco/Prevenção	7 recorrências
Patologia/Comorbidade	8 ocorrências
Detecção/Intervenção	9 ocorrências
Diagnóstico	12 ocorrências

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Reforço que esses termos, retirados dos temas discutidos nos cursos de ambas as instituições, não pertencem ao campo educacional, mas aos campos clínico e *psi*, o que marca a força destes campos e regimes de verdade já constituídos e imbricados nas formações de professores. Para assinalar essa influência no campo pedagógico/educacional, adianto que, na próxima seção, ao trazer os saberes procedimentais, as recorrências apresentadas estão também, majoritariamente, relacionadas ao diagnóstico, portanto, nas mesmas bases epistemológicas.

Tais achados vão ao encontro da pesquisa realizada por Watashi (2019, p. 120), que também verificou que, “entre os conteúdos propostos nos cursos de formação [no período de 2015 a 2018], [...] a maior concentração de cursos se aproxima de aspectos relativos a questões diagnósticas sobre as deficiências.” Essa vertente também pode ser efetivada em nível nacional, como evidenciou Borowsky

(2010) ao anunciar que a política de formação compreende a Educação Especial pelo viés médico-pedagógico e psicopedagógico.

Percebemos que a Educação Especial é fundamentada nos documentos pelas concepções médico-pedagógica e psicopedagógica. Definições da área médica e de saúde são utilizadas para tratar da deficiência. Nestas definições é dada grande relevância às causas físicas, neurológicas e mentais da deficiência. A mesma é vista por um viés orgânico. Além disso, é atribuída importância aos diagnósticos e as teorias de aprendizagem psicológicas fundamentam os textos. (BOROWSKY, 2010, p. 121)

Outro aspecto que implica problematizações é a preocupação em orientar a elaboração de *relatórios de encaminhamentos*, conforme os excertos:

Encaminhamentos para laudo diagnóstico e avaliação [diagnóstica] (SED/2013-**C14**)
 Elaboração de relatório pedagógico (SED/2013-**C6**)
 Orientar sobre encaminhamentos para laudos, diagnósticos. (SED/2013-**C14**)
 Encaminhamentos e pareceres pedagógicos; conceituar as modalidades terapêuticas mais modernas. (SED/2018-**C6**)
 A Importância do Relatório Pedagógico para Encaminhamento a Especialistas Médicos (FCEE/2017-**C16**)
 Aplicação e interpretação de questionários de identificação; O que é importante constar no relatório pedagógico. (FCEE/2021-**C10**)
 Avaliação e relatório pedagógico. (FCEE/2022-**C7**)

Os excertos apresentados até o momento provocam-nos a pensar na aparente insuficiência de conhecimento dos professores diante dos EPEE, bem como nas razões que levam a escola a afastar-se do seu próprio papel constitutivo para acorrer aos saberes médicos. Os estudos de Brito (2015b, não paginado) apontam que, “na falta de beira do pedagógico, o discurso clínico é chamado a margear os processos de ensino e aprendizagem, sendo recorrente a deslegitimação da escola como espaço potente à indicação de práticas reeducativas.”

Skliar (2003) e Pérez de Lara (1998) também adensam essa discussão. Pérez de Lara (1998, p. 24 *apud* SKLIAR, 2003, p. 157), destacou que “a história da Educação Especial não pode desvincular-se nunca de sua relação com os saberes médicos e psiquiátricos”, enquanto Skliar (2003, p. 157) afirma que essa “história foi fundamentada em uma lógica particular de oposições binárias, tais como normalidade/anormalidade, educação/reeducação, saúde/doença,

eficiência/deficiência, inclusão/exclusão [...]”. Conforme dito anteriormente, “os esforços pedagógicos devem submeter-se, subordinar-se, permanentemente a uma potencial e quimérica cura das deficiências.” (SKLIAR, 2003, p. 161).

Alguns outros aspectos dos documentos também fazem jus a destaque. Por exemplo, o curso “Distúrbios do Processamento Auditivo Central”, que focaliza, predominantemente, os saberes biomédicos e clínicos. À exceção de três conteúdos – “Orientações para a escola com relação ao aluno com DPAC”; “Manifestações comportamentais do DPAC e suas influências na linguagem expressiva, linguagem escrita e leitura, desempenho escolar” e “Os subtipos de alterações do DPAC e sua repercussão na aprendizagem”, os saberes fomentados foram:

Introdução ao histórico do Processamento Auditivo, Anátomo - Fisiologia da audição periférica e central; Importância do Hemisfério Direito e Esquerdo para linguagem, memória e aprendizagem; Definição de PAC e definição do DPAC; Desenvolvimento das habilidades auditivas; Comorbidades; Diagnóstico diferencial de DPAC x TDAH; O que é TDAH?; Aplicação prática do protocolo de triagem do TDAH. Como utilizar com os alunos; Causas do DPAC; Avaliação audiológica; Como interpretar um gráfico de audiometria; Avaliação comportamental do processamento auditivo; Como é diagnosticado o DPAC e como são classificadas as alterações; Tratamento para o DPAC; O Protocolo de triagem para Distúrbio do Processamento Auditivo Central; (TRIPAC-I). O que é e como aplicar; Atividade prática de aplicação do TRIPAC I e o que fazer com os dados do protocolo.

Qual seria a justificativa para enaltecer tais saberes para os professores? Importa refletir sobre de que modo isso pode impactar o saber-fazer docente e se favorece os processos de ensino e aprendizagem do estudante surdo.

Demais saberes que, do meu ponto de vista, pouco contribuem com a ação docente inclusiva no viés da escolarização e aprendizagem dos EPEE são, dentre outros:

Desenvolvimento Neuropsicomotor; Fatores de risco pré-natal, perinatal e pós-natal para o desenvolvimento de Transtornos e Deficiências; Transtornos de Neurodesenvolvimento, Síndromes e Deficiências; Instrumentos de rastreio; Rede de apoio. (FCEE/2017-C9)

Aspectos patológicos da baixa visão; Avaliação funcional e reabilitação de pessoas com baixa visão. (FCEE/2017-**C11**)

Como trabalhar e interpretar jogos e desenhos **Psicopedagógicos**. (SED/2013-**C15**, grifos meus).

Analisar a legislação vigente em relação aos direitos de matrícula, acesso e frequência aos espaços educacionais para as pessoas com DI e ou múltipla; Avaliação e conduta terapêutica neurológica na DI; Avaliação e conduta terapêutica psiquiátrica na DI. Relação entre a deficiência mental e a doença mental. (SED/2012-**C2**; **C3** - objetivos dos cursos)

Novamente, nesses saberes, a ênfase é colocada no processo de patologização da pessoa com deficiência, e não nos repertórios pedagógicos dos docentes para o trabalho educativo com os estudantes. Por conta disso, reforçam-se a individualização e as limitações subjacentes ao diagnóstico, relegando-se a segundo plano as ações docentes, em face dos processos de ensino e aprendizagem.

As análises correntes incitam-nos a buscar as raízes da perene vertente médica e psicológica nos meios educacionais, no Brasil, que coincidem com a emergência dos movimentos escolanovistas no país.

Os estudos de Rito (2015) problematizam o encontro entre saúde e educação, anunciando o campo da psicopedagogia como um espaço profícuo para fragmentação e classificação de diferentes aspectos dos sujeitos. O autor entende, segundo Fröhlich (2018, p. 188), que essas operações são associadas ao movimento escolanovista, o qual “incorporou na educação os princípios da medicina, da higiene e da psicologia”.

Com o mesmo entendimento, Kassir (2012, p. 836), apoiando-se em Januzzi (1985, 2004), evidenciou que

Os serviços de higiene dos diferentes estados brasileiros passaram a classificar os alunos entre *normais e anormais*, iniciando um processo de ‘patologização’ escolar ao adotar uma visão psicopedagógica no atendimento aos alunos com deficiências.

Além de Rito (2015) e de Cruz, Hillesheim e Guareschi (2005 *apud* FRÖHLICH, 2018, p. 188), Patto (2015, p. 104) também marca o lugar da medicina na constituição da psicologia educacional, advindo dos movimentos da Escola Nova. A

autora discute a influência de Arthur Ramos³⁹ na adoção do “modelo médico na definição e na operacionalização de uma política de higiene mental escolar nas principais cidades brasileiras, tal como ocorreram nas origens norte-americanas desse movimento.” Segundo ela, se, por um lado, as contribuições do médico foram positivas naquele momento (no sentido de romper com as concepções inatistas e ambientalistas de desenvolvimento e aprendizagem ao ancorar suas pesquisas na perspectiva interacionista), por outro, enfatizaram a importância das causas físicas nos estudos dos casos de fracasso escolar. Conforme demonstrado por Patto (2015, p. 107), o médico/autor afirma que, “Ao lado da classificação, para fins pedagógicos do escolar (através de testes de QI), se tornam necessários exames complementares médico-orgânico e neuropsicológico - no sentido de se apurar um defeito orgânico, uma disfunção [...]”

Ainda segundo a autora,

Essa medicalização generalizada do fracasso escolar recebeu o novo impulso na década de 1960, quando médicos-psicólogos introduziram no Brasil a abordagem psiconeurológica ao desenvolvimento humano, que trouxe consigo as noções de disfunção cerebral mínima e de dislexia, objetos privilegiados pela atenção de neuropediatras, psicólogos, fonoaudiólogos e psicopedagogos. (PATTO, 2015, p. 107)

Ao discutir sobre os saberes clínicos e seus impactos nas ações pedagógicas no contexto atual, Fröhlich (2018) constatou, nas políticas nacionais e internacionais que versam sobre a inclusão escolar, considerável recorrência de provisão de serviços “terceirizados” para as práticas de apoio à inclusão. Com Scheidt (2007, *apud* FRÖHLICH, 2018, p. 108), a autora observa que

Os saberes clínicos se instituem como uma possibilidade de intervenção pedagógica. Esses saberes constituíram-se como única possibilidade de ‘intervenção/educação’ de sujeitos com deficiência por muito tempo [] e até hoje definem formas e possibilidades educativas para esses sujeitos.

Pode-se verificar que esses saberes, que constituíram o campo da Educação Especial, ainda têm sido prescritos, recorrentemente, nos cursos da FCEE e da SED. Consequentemente, perpetuam essa lógica de funcionamento do próprio campo da Educação Especial, o que pode impactar no saber-fazer docente e nos processos de escolarização dos EPEE no ensino regular.

³⁹ “Médico que viria a contribuir de forma decisiva para o desenvolvimento da psicologia educacional no país, fato que evidencia a existência de nexos entre o pensamento educacional e as teorias médicas da passagem do século, fortemente contaminadas por concepções racistas do comportamento humano e da vida social” (PATTO, 2015, p. 100-101).

No que concerne aos discursos que circulam na escola regular, Lockmann (2010, p. 130) considera que

A busca por diferentes formas de atendimento aos quais o aluno possa ser encaminhado assim como a sua permanência neles são procedimentos constantemente desenvolvidos pela escola. Até mesmo nos casos em que o aluno recebe alta do especialista, a escola insiste em reencaminhá-lo - às vezes para o mesmo atendimento - e a mantê-lo nesse 'estado permanente de corrigibilidade'.

Para Fröhlich (2018, p. 178),

Todo um leque de intervenções é produzido e operacionalizado para que esse sujeito [com deficiência] não apenas seja constituído por falhas e desvios que continuam existindo e devem ser corrigidos e normalizados, mas também para que seja investido pela lógica da aprendizagem permanente [...] Dessa maneira, o uso de medicações, as terapias reabilitadoras, os diagnósticos, as individualizações nas práticas escolares, não somente se dirigem à indicação e correção das falhas e desvios, como também se reconfiguram, de modo a apresentar um sujeito com capacidade de aprender.

Percebe-se, pelo exposto, que, com efeito, o trabalho pedagógico esteve historicamente assentado sobre o campo das ciências médicas e *psi* e que os saberes dessas ordens ainda são valorizados no contexto educacional e no campo de formação docente. Isso implica a produção de verdades sobre o que e como fazer em relação aos alunos com deficiência, construindo práticas pedagógicas que evidenciam a deficiência como limitação, a individualização, o encaminhamento e a responsabilização de processos pedagógicos para profissionais do campo da medicina, psicologia, psiquiatria e outros.

Assim, vale questionar: ainda se faz necessário considerar perene este arcabouço epistemológico? Até que ponto o campo da educação necessita buscar legitimação nessas outras ciências? São esses os saberes que devem ser convocados para a formação de professores?

Kassar (2012) convida-nos a refletir sobre um trecho escrito por um médico⁴⁰ em 1928: “temos uma secção de *anormaes* todavia, não conseguimos até hoje dar-lhes o necessário desenvolvimento, em virtude das dificuldades encontradas em se conseguir professores especializados.” (PACHECO; SILVA, 1928 *apud* KASSAR, 2012, p. 834). Primeiramente, a autora observa que essa queixa, embora datada de 1928, ainda é atual e constata que inúmeros trabalhos ainda apontam resultados semelhantes, como os de Cordeiro (2003), Gonçalves (2008), Padilha (2004) e Pletsh

⁴⁰ Médico responsável pelo Hospital e Colônia de Juqueri entre 1924 e 1937.

& Glat (2011). Além disso, relaciona a dificuldade atual na qualidade das escolas à insuficiência na formação de nossos educadores e ao baixo investimento, dentre outros fatores. A pesquisa em tela também demonstra fragilidades no que tange à formação continuada no estado, mas não me parece que haja falta de formação. Penso que as fragilidades são consonantes muito mais com o teor dos saberes disseminados do que com a quantidade de cursos ofertados.

Essas análises demonstram que a concepção do campo da Educação Especial permanece ancorada nos pilares biomédicos e *psi*, dos quais emergiu, o que envolve a formação de professores. Disso decorre também que a Educação Especial contribui para reforçar a tradição e a postura conservadora dos saberes clínicos no campo da educação e da formação continuada, que segue fortemente marcada pela individualização das aprendizagens, pois, se o campo da Educação Especial não se atualiza, esse conservadorismo reverbera, por consequência, na formação docente.

Disso, depreende-se que há uma convergência entre a formação docente e a emergência da Educação Especial, posto que a Educação Especial e a formação de professores bebem da mesma fonte e se fundamentam nas mesmas bases epistemológicas. Porém, no sentido de fazer frutificar diálogos para que se desdobrem em possíveis mudanças, questiono: de que modo a formação continuada pode contribuir para dirimir o exposto na epígrafe desta seção, a qual denuncia que “é necessário admitir que a escola regular nem sempre consegue oferecer uma resposta capaz de atender às diversas necessidades destas crianças” ?

Por fim, uma vez que a Política do Estado de SC se inscreve em uma perspectiva inclusiva, a formação dos professores ofertada pela rede também deve dar-se sobre as mesmas bases, sobretudo, quando se trata de curso para professores de sala de aula. Assim, imprimir relevo aos saberes biomédicos e clínicos sobre as deficiências, os transtornos e as síndromes pode impactar o trabalho focado nas especificidades (e limitações) individuais dos EPEE e, conseqüentemente, na (não) aprendizagem individual desses sujeitos.

É sobre o trabalho individualizado em consonância com o diagnóstico que trato na próxima seção.

5.2 DOS SABERES PROCEDIMENTAIS NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES

Neste capítulo, intento dar visibilidade aos saberes sobre ações docentes vinculadas aos processos educativos e problematizá-los. Ao debruçar-me sobre esses saberes, que tenho denominado de procedimentais, percebi certas recorrências que, embora estejam na mesma categoria analítica, fazem alusão a ações distintas, tendo em conta as atribuições dos professores, como, por exemplo, planejamento, adaptação de materiais, práticas pedagógicas, avaliação e trabalho colaborativo.

Além dessas, outras recorrências, muito relevantes quanto ao número de cursos, referem-se a saberes procedimentais dispostos nos cursos relativos às deficiências auditiva e visual, sobretudo, no ensino da LIBRAS. Dada a singularidade desses saberes, eles são apresentados em quadros específicos e em primeira ordem na seção, mas de forma breve, pois não é objetivo do trabalho focalizar alguma deficiência.

Inicialmente, apresento os excertos que evidenciam saberes recorrentes nos cursos voltados à DA/surdez e DV. Esses cursos têm a particularidade de serem, quase genuinamente, procedimentais, uma vez que focalizam especialmente o ensino da LIBRAS ou o uso de recursos e tecnologias voltadas para a DV.

O quantitativo de cursos relacionados à LIBRAS, aliás, é bastante considerável em comparação com todos os demais analisados: dos 181 cursos analisados, 58 envolvem o ensino de LIBRAS. Os cursos da área da surdez exploram outros saberes além da língua, o que me levou a reorganizá-los em três grupos.

1. Cursos que exploram apenas os saberes relacionados à LIBRAS, todos ofertados pela SED. Nestes cursos, foram explorados unicamente saberes necessários à aprendizagem da língua para comunicação entre profissionais e estudantes surdos.

Dentre os saberes bastante recorrentes nesses cursos, considerando-se a aprendizagem da língua, podem-se listar os seguintes:

Parâmetros e classificadores; configuração de mãos; alfabeto; expressões facial e corporal; números cardinais; números ordinais e monetários; meios de comunicação; cores; formas geométricas; materiais escolares; substantivos; verbos; adjetivos; família e grau de parentesco; estado; profissões; habitação; vestuário; advérbio; pronomes pessoais,

possessivos, indefinidos, demonstrativos, interrogativos; comparativo de igualdade, superioridade e inferioridade; Incorporação da negação; lugares; alimentos, animais; meios de transporte; horas; calendário; cores; cumprimentos; datas festivas e feriados; meios de comunicação.

2. Cursos que abordam saberes/temas, como comunidade surda, literatura ou cultura surda, processo histórico da educação dos surdos, embasamento teórico acerca da educação dos surdos no mundo e no Brasil. São 26 cursos, sendo 23 ofertados pela SED e três pela FCEE.

3. Cursos que abordam saberes relativos a *legislações* sobre o *campo*, indo além da LIBRAS: 27 cursos, sendo 11 ofertados pela SED e 16 pela FCEE.

Já no que tange à área da DV, a FCEE ofertou sete cursos, e a SED, apenas um curso. A FCEE preocupou-se em capacitar os professores quanto ao uso de Sorobã em três cursos e ofertou o curso “Elaboração, confecção e aplicação de materiais didáticos em relevo” em 2018/curso 9; em 2019/curso 11; em 2020/curso 8; e em 2021/curso 12, os quais abordaram os seguintes saberes:

A importância da percepção tátil de figuras na formação de conceitos para a pessoa cega; critérios/procedimentos para adaptação em relevo; texturas; construções em relevo para as disciplinas de matemática e física: figuras geométricas planas, funções, barras, setores e figuras geométricas diversas em 3D; construção em relevo para figuras em diferentes contextos e disciplinas como ciências e química; construção de mapas táteis utilizados como recursos didáticos nas aulas de geografia e história; adaptações de jogos; adaptação e confecção de livros infantis.

A SED, por sua vez, promoveu um curso em 2014/curso 2, que trabalhou com os seguintes saberes:

Conhecimento dos materiais e alfabeto Braille; digitação de palavras e textos em Braille; números em Braille; treino na cela e palavras, frases, reglete; adição, subtração,

multiplicação, divisão em Braille; sinais de pontuação; apresentação do Sorobã; materiais adaptáveis para cegos.

Dentre todos os cursos concernentes a essas deficiências, apenas dois abordaram saberes que envolvem processos educacionais, também necessários ao professor. O curso 4 de 2019 da FCEE fomenta a *inclusão* nos seus conteúdos, e o curso 5 de 2014 da SED vai um pouco além, conforme demonstra o excerto.

Inclusão de alunos surdos usuários de implante coclear (FCEE/2019-c4). Problematização da Educação Especial na escola regular; **ensino-aprendizagem** das pessoas com DA; **a inclusão** e o papel do segundo professor no processo escolar; planejamento e adaptações curriculares (SED 2014-C5). (grifos meus).

Apesar de esta dissertação não se debruçar sobre aspectos dos saberes específicos sobre surdez, DA e DV, fomentados nos cursos de formação continuada da SED e da FCEE ofertados aos professores regentes, é importante observar que esses saberes são pertinentes no que se refere aos processos de escolarização dos alunos com tais especificidades. Os saberes mobilizados mediante o conhecimento de LIBRAS, do sorobã e de Braille possibilitam o acesso ao currículo escolar por alunos surdos e com DA ou visual. Entretanto, os cursos enfatizam, em larga escala, questões específicas da comunicação e do acesso ao currículo, mas não atentam para as necessidades de instrumentalizar os professores nos processos de ensino.

Partindo dessas especificidades, passo a apresentar os demais saberes procedimentais – adaptação/adequação, planejamento, práticas de ensino, avaliação, trabalho colaborativo –, os quais, adianto, se relacionam, na maioria dos cursos, com os laudos diagnósticos específicos. Inicialmente, apresento os quadros com os saberes adequação e adaptação.

Quadro 37 - Adequações/adaptações curriculares

Adaptação/Adequações curriculares: (SED/2013-**C4**; 2014-**C12**; 2016-**C10**; **C11**)

Adaptações curriculares em classes com alunos incluídos: conceito e aplicação (SED/2013-**C11**; 2014-**C9**)

Adaptações curriculares para alunos com TDAH (SED/2014-**C6**)

Adaptações curriculares para alunos com deficiência (SED/2014-**C6**)

O aluno com TDAH; TEA, DI: conceito, abordagens pedagógicas, adaptações curriculares (FCEE/2016-**C12**)

Adaptação de mobiliários (SED//2018-**C5**)

Adaptações do ambiente escolar e comunicação alternativa aumentativo e organização sensorial (SED//2018-**C6**)

Adequações e manejo (TDAH): (FCEE/2021-**C15**;**C-16**)

Adaptações curriculares na educação inclusiva (SED/2019-**C4**;**C8**)

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Quadro 38 - Adaptações de atividades

Adaptações para as diversas Deficiências – DA, DF, DV e DI (FCEE/2016-**C1**; **C2**; **C3**; 2017-**C3**; 2019-**C12**; 2020-**C7**; 2021-**C2**)

Atividades Práticas Avaliação em Educação Física no processo de Inclusão (FCEE/2016-**C1**; **C2**; **C3**; 2019-**C12**; 2020-**C7**; 2021-**C2**)

Atividade Motora Adaptada (FCEE/2016-**C1**; **C2**; **C3**; 2017-**C3**; 2019-**C12**; 2020-**C7**; 2021-**C2**)

Educação física adaptada; (SED/2014-**C6**)

Atividade Física voltados para pessoas com deficiência (FCEE/2017-**C1**); Capoeira para PCD (FCEE/2017-**C2**;**C3**; 2021-**C1**)

Adaptação de materiais (SED/2013-**C14**)

Atividades adaptadas (SED/2013-**C14**)

Confecção de materiais pedagógicos (SED/2014-**C1**)

Material adaptado (SED/2014-**C1**)

Jogos e materiais Adaptados; A importância do brincar; Jogos e brincadeiras Inclusivas (FCEE/2016-**C5**)

Construção de jogos adaptados (SED/2013-**C15**)

Enriquecimento curricular: estratégia de Suplementação - Atividades Tipo I; Atividades Tipo II - Atividades Tipo III - Atividades do Tipo IV (FCEE/2018-**C8**; 2019-**C3**)

Materiais adaptáveis para cegos. (SED/2014-**C2**)

Adaptações de jogos (FCEE/2018-**C9**; 2019 **C11** e 2020 **C-8**; e 2021-**C12**)

Adaptação e confecção de livros infantis. (FCEE/2018-**C9**; 2019 **C11** e 2020 **C-8**; e 2021- **C12**)

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Os excertos apresentados nos quadros, retirados dos conteúdos, elucidam a relevância de saberes relativos à adaptação/adequação curricular aplicadas às diversas deficiências. A discussão sobre esses saberes será feita de forma concomitante no texto, pois eles convergem no campo teórico e têm sido bastante defendidos como necessários para um melhor atendimento ao público da EPEE inserido na escola regular.

Para tanto, importa fazer uma breve retomada da emergência dos termos *adaptação* e *adequação* no Brasil para avançar na discussão. Após o país se tornar signatário de políticas internacionais no âmbito da inclusão no final do século XX, foram publicadas normativas internas com o mesmo teor, como a LDB (BRASIL, 1996), por exemplo. É preciso elucidar que, no momento da promulgação dessa lei, já era permitida a matrícula nas escolas comuns aos estudantes com deficiência; no entanto, uma vez matriculado em uma instituição de ensino regular, cabia ao estudante adaptar-se ao espaço e ao currículo, devendo adequar-se ao ambiente e acompanhar o ritmo dos alunos normais (BRASIL, 1996). Essa dinâmica sofreu alteração significativa depois de a LDB (BRASIL, 1996, *online*) afirmar, no Art. 59, que

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:
I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades.

Também o PNE de 2001, por meio das suas metas, assinalou a importância da construção de uma escola inclusiva, definindo ações para a garantia dos direitos dos EPEE na escola comum. Entre elas, podem-se destacar:

[...] **As adaptações curriculares**, a qualificação dos professores para o atendimento nas escolas regulares, produção de livros e **materiais pedagógicos adequados** para as diferentes necessidades, **adaptação das escolas** para que os alunos especiais possam nelas transitar [...]. (BRASIL, 2001a, *online*, grifos meus).

Esse deslocamento fez com que as adaptações e adequações curriculares passassem a marcar presença nas normativas e orientações, que as explicavam, caracterizando-as como de pequeno e de grande porte. Adaptações e adequações passaram, assim, a ser necessárias nas escolas regulares, frente às especificidades do público e de seus direitos nesse contexto. Nos espaços escolares, poderiam ser necessárias tanto

Adaptações de Grande Porte, as quais deverão ser implementadas pelas instâncias político-administrativas superiores, como Adaptações de Pequeno Porte, as quais deverão ser implementadas pelos professores de acordo com suas funções e atribuições formais. (BRASIL, 2000, p. 10)

Naquele momento, essas mudanças foram bastante significativas e demonstraram avanço nos direitos do público da Educação Especial. No entanto, problematizá-las na atualidade, sobretudo no bojo da formação continuada, faz-se necessário.

Quanto às orientações para a realização de adaptações, Harlos, Denari e Orlando (2014, p. 509) asseveram que a coleção *Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar*, publicada pelo MEC, enfoca “ora os aspectos avaliativos, ora as adequações de recursos materiais e apenas em alguns casos o fazer pedagógico.”

Como discutido na seção anterior, a Educação Especial constituiu-se, de início, na perspectiva clínica, com base em modelos e concepções biomédicas. Retomando os apontamentos de Harlos, Denari e Orlando (2014), verifico que, primeiramente, as práticas escolares divulgadas nos documentos normativos e orientadores como promissoras para a efetivação da inclusão se limitavam à adaptação e à adequação conforme o diagnóstico do estudante, desconsiderando ou relegando a segundo plano os processos de ensino e aprendizagem. Os autores constataram, predominantemente, discussões sobre “aspectos biológicos, clínicos, dos segmentos que compõem o público-alvo da Educação Especial; sobre avaliação da educação das pessoas com deficiência; ou sobre o conhecimento técnico associado a recursos pedagógicos acessíveis.” (HARLOS; DENARI; ORLANDO, 2014, p. 509).

Isso é importante para embasar a discussão que empreendo, posto que, se esses recursos foram vistos, àquela época, como positivos quanto aos direitos dos EPEE, hoje, sob meu ponto de vista, apoiando-me nas críticas dos autores supracitados, tais estratégias necessitam ser repensadas em diferentes campos, inclusive na formação continuada. Se, segundo suas análises, o fazer pedagógico já iniciou, nas orientações, em segundo plano, penso que hoje as formações para professores devem tirá-lo desse lugar e promovê-lo a uma posição de destaque.

A partir desta breve retomada, com a crítica à prioridade de “adequações de recursos” em detrimento do “fazer pedagógico” e à predominância dos *aspectos biológicos e clínicos*, passo a discutir as *adaptações e adequações* na interface da inclusão, ou melhor, da in/exclusão.

Scherer e Gräff (2017, p. 390-391) apontam três movimentos no que concerne às adaptações curriculares:

(1) Forte defesa das adaptações curriculares voltadas para os alunos com deficiência; (2) crítica à elaboração de adaptações curriculares, as quais fragilizariam o ensino para os alunos com deficiência; (3) aparecimento das expressões: *flexibilização curricular e flexibilizações curriculares* que passam a ser compreendidas como solução para que o professor garanta a aprendizagem de todos e de cada um. Enquanto as adaptações curriculares passaram a ser mencionadas no início dos anos 2000 [...] A partir de 2010, há uma crescente exaltação da ideia de flexibilidade para pensarmos a escola e os processos pedagógicos de todos, e não mais exclusivamente dos alunos com deficiências.

A pesquisa de Torres, Nery e Bezerra (2022) mostra alguns pontos relevantes para esta discussão. Consonante com o primeiro movimento, de defesa das adaptações curriculares, destaco o trecho citado pelas autoras sobre a pesquisa de Carvalho (2008 *apud* TORRES; NERY; BEZERRA, 2022, p. 152):

É necessário que a escola apresente, enquanto instituição educativa, ações que viabilizem a participação e a aprendizagem dos estudantes com NEE [necessidades educacionais especiais] em todas as atividades desenvolvidas por ela e na sala de aula comum, ou seja, que tenham como objetivo a prática da adaptação.

Capellini (2018 *apud* TORRES; NERY; BEZERRA, 2022, p. 155), também citada pelas autoras, indica que

As adaptações curriculares estão vinculadas às estratégias pedagógicas, que são características de uma escola inclusiva, às respostas dadas às NEE, às intenções da escola e ao reconhecimento dos princípios de igualdade e de diversidade.

Defendendo as adaptações curriculares, Scherer e Gräff (2017) entendem-nas como um ponto de partida.

Podem ser um passo importante para a promoção de uma educação mais inclusiva, e que não abre mão dos conhecimentos escolares. Desse modo, propomos olhar para as adaptações curriculares como um ponto de partida, que poderá contribuir para a diminuição das dificuldades de aprendizagem de alunos e alunas em sua trajetória escolar [...] (SCHERER; GRÄFF, 2017, p. 152)

Torres, Nery e Bezerra (2022, p. 155) defendem que adaptações curriculares

São primordiais quando as necessidades educacionais de pessoas com graves comprometimentos ou com severas limitações, provenientes de alguma condição de deficiência de transtorno venham a exigir a **construção de um currículo especialmente planejado para cada estudante**. (grifos meus).

Partindo dos diferentes posicionamentos desses *três momentos*, trago outro ponto de vista, que não os nega, mas diverge de determinados enfoques. Tenho problematizado a questão da adaptação/adequação, justamente por focalizar a individualização do processo de ensino do estudante, o que, por sua vez, está imbricado ao seu laudo/diagnóstico. Entendo que daí podem emergir práticas excludentes dentro da escola, mesmo sob a perspectiva da inclusão, práticas às quais tenho atribuído o termo *in/exclusão*, tomado emprestado de Veiga-Neto e Lopes (2011). Primeiro, porque a própria individualização pode levar à preparação e realização de atividades exclusivas para o EPEE. Segundo, porque as adaptações e adequações estão fortemente ligadas aos laudos, ou seja, ao campo clínico, o que também leva à individualização e, talvez, à exclusão.

Assim, a ideia que defendo vai na contramão do exposto por Scherer e Gräff (2017) quanto à “forte defesa às adaptações” (*primeiro movimento*) e aproxima-se mais do segundo e do terceiro movimentos, mas, isso sem me pautar somente na ideia de “fragilização” (*segundo movimento*) nem na ideia de “solução” (*terceiro movimento*) para o ensino dos alunos com deficiência. A meu ver, se a discussão em larga escala no Brasil tem sido tecida no viés de a escola regular ser inclusiva, isso deve implicar um currículo inclusivo que vai além da realização de adaptações, adequações ou flexibilizações curriculares.

Nesse sentido, vejo que as adaptações e as adequações – sejam as de acessibilidade e de currículo (as de grande porte), sejam as de atividades e organização de sala de aula (as de pequeno porte) – ainda devem ser realizadas por não haver um currículo inclusivo que dialogue com a heterogeneidade dos discentes, que a respeite e acolha. Diante da atual realidade, não nego, portanto, a necessidade de adaptação/adequação/flexibilização curricular, mas as vejo como medidas ou estratégias paliativas para as realidades escolares que, *a priori*, excluem e que, portanto, precisam ser superadas.

Nas palavras de Fröhlich (2018), medidas que são tomadas para normalizar os anormais no cerne do processo de ensino e aprendizagem.

As adaptações e flexibilizações curriculares possibilitam inserir o aluno com deficiência em um processo de normalização em que a aprendizagem é tida como normal e natural. Na lógica neoliberal, todos são capazes de aprender alguma coisa, inclusive as pessoas com deficiência. A aprendizagem é capturada como uma condição de normalidade de todos os sujeitos. Desse modo, estratégias como adaptações e flexibilizações curriculares tornam possível a circulação do sujeito nesse gradiente de normalidade que é a própria aprendizagem. (FRÖHLICH, 2018, p. 173)

Vejo essas medidas muito mais imbricadas com o campo da Educação Especial do que com a perspectiva da educação inclusiva, e aqui importa fazer um parêntese para marcar um pouco mais a diferença entre os dois campos. Entendo a Educação Especial como modalidade de ensino que transversaliza todo o sistema de educação brasileiro, além de constituir-se como um campo de produção de ciência e políticas públicas direcionadas ao público da Educação Especial. Já a educação inclusiva abrange um espectro muito mais amplo, pois se trata de uma perspectiva de educação para todos enquanto direito de todas as pessoas de diferentes características, como classe social, etnia, gênero, pessoas com deficiência, incluindo suas intersecções. Por referir-se a um direito de todos, o termo *educação inclusiva* não pode ser usado exclusivamente para o público da (modalidade) Educação Especial, o que, segundo Lunardi-Mendes e Pereira (2019 *apud* SANTA CATARINA, 2019a, p. 96), “gera uma especificação do discurso e uma situação bastante paradoxal, tornando a educação inclusiva ‘seletivamente inclusiva’.”

O que proponho, nesse sentido, é a discussão sobre a superação da total imprescindibilidade das adaptações e adequações; entendo-as, reitero, como atributos das práticas para uma escola que ainda se faz excludente. Partindo do pressuposto de que a escola não é inclusiva, se o professor (ou o especialista) adaptar ou adequar currículo, atividades, materiais, pode ser que o estudante tenha experiência de inclusão, mas se, ao contrário, ninguém o fizer, esse estudante será excluído e privado da oportunidade de aprender, mesmo dentro do contexto escolar. Por outro lado, isso não significa ver tais estratégias como “vilãs”, que por isso devem ser totalmente extintas do processo escolar, até porque entendo que elas são necessárias em determinados momentos. Contudo, elas também não podem ser vistas como sinônimo de inclusão. Portanto, defendo que a sua posição de centralidade e a sua imprescindibilidade na interface das práticas educativas devam ser repensadas, questionadas, deslocadas.

Na contramão do que tenho defendido, a partir das recorrências de adaptação (20 recorrências) e adequação (42 ocorrências) nos cursos ofertados aos professores

pela FCEE e SED, as análises apontam mais para uma convergência com o primeiro movimento, que se volta à defesa de tais adaptações/adequações para alunos com deficiências. Reitero que, enquanto forem fomentados, nas formações, saberes que valorizam a adaptação ou adequação de atividades escolares, no lugar de pensar e constituir a escola sobre um pilar inclusivo a partir do e com o currículo, podem-se potencializar determinadas verdades de in/exclusão, provocando até mesmo mais práticas excludentes na escola regular.

Além das 62 recorrências de adaptação e adequação, é preciso destacar um dado que, embora oculto no *corpus* analítico, é muito importante nesta tessitura: nenhum curso se detém em explicitar elementos sobre saberes que mobilizem um currículo inclusivo.

Como se pode ver a seguir, no curso 1 - SED/2013, “Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina e o Projeto Político Pedagógico: uma relação possível nas escolas de Educação Básica” foram debatidos os seguintes temas:

Proposta Curricular do Estado de SC; Avaliação Escolar e Recuperação de Estudos na perspectiva da Proposta Curricular; Projeto Político Pedagógico – implicações, desafios e possibilidades; Currículo: unidade construída no coletivo.

Assim, fomentam-se saberes necessários para a implantação da Proposta Curricular do Estado nas escolas e sua relação com o PPP, mas não se aborda conteúdo voltado à promoção de currículo inclusivo, mesmo que o documento faça alusão à inclusão. Desse contexto, emerge a hipótese de que certos apagamentos ou certas invisibilidades, nos cursos, também podem contribuir para o fortalecimento de regimes de verdade.

Mais recentemente, vale pontuar, o documento norteador dos currículos no estado é o Currículo Base do Território Catarinense, que também se apoia na perspectiva da inclusão. Este documento, sob consultoria de Lunardi-Mendes e Pereira (2019 *apud* SANTA CATARINA, 2019a, p. 95), declara a importância da equidade para a efetivação da inclusão e explica que essa equidade “visa, essencialmente, a garantia da justiça curricular aos estudantes que, no decorrer de seus percursos de escolarização, ficaram excluídos dos processos de ensino e de

aprendizagem.” Isso fortalece a necessidade de os cursos da FCEE e da SED estarem fundamentados nessas mesmas bases.

O posicionamento das autoras converge com o fato de a educação constituir-se como um direito universal e, portanto, de todos. Nesse sentido, entendo que a inclusão deveria (deve) ser intrínseca a ela, concepção que se alinha com a perspectiva da justiça curricular, nas palavras de Lunardi-Mendes e Pereira (SANTA CATARINA, 2019a). Defendo, pois, um currículo inclusivo, heterogêneo, que contemple, *a priori* e no percurso educativo, a diversidade presente na escola, o que, com efeito, a produz. Proponho, partindo da ideia de Scherer e Gräff (2017), um *quarto movimento – currículo inclusivo* – que tenha a equidade e a justiça curricular como princípios. A formação continuada tem relevante importância na busca por esse *movimento*.

A justiça curricular tem sido um importante tema de debate nos estudos sobre currículo no cerne da educação inclusiva. Além de Mendes e Pereira (2019), Pereira, Lunardi-Mendes e Pacheco (2019) (SILVA; PEREIRA, 2013; SILVA, 2014), (Silva 2015, 2018), Pereira (2019) (*apud* SANTA CATARINA, 2019) e outros defendem a justiça curricular como um conceito central para pensar as relações entre justiça social e educação como um direito universal.

Silva (2018, p. 1) afirma que “o conceito de justiça curricular, em sua potencialidade conceitual, pode ser um instrumento coletivo que nos permita promover a defesa da justiça escolar e da qualidade social da educação.” O autor busca em Santomé, pesquisador espanhol que ele julga importante para os estudos brasileiros, o conceito de justiça curricular, que pode ser compreendido como

O resultado da análise do currículo que é elaborado, colocado em ação, avaliado e investigado levando em consideração o grau em que tudo aquilo que é decidido e feito na sala de aula **respeita e atende às necessidades e urgências de todos os grupos sociais**”. (SANTOMÉ, 2013, p. 9 *apud* SILVA, 2018, p. 10, grifos meus).

Silva (2018) aproximou estudos importantes sobre o tema e articulou noções para formar as bases da justiça curricular. Inspirado nos estudos de Fraser (2002), que propõe uma forma triádica para a justiça social, ancorada nas noções de educação em *reconhecimento, redistribuição e participação*⁴¹, o autor defende a combinação dessas dimensões para as noções basilares da justiça curricular. Resumidamente,

⁴¹ Para mais detalhes, ver: Silva (2018).

No que tange à **redistribuição**, a proposta de justiça curricular poderia garantir acesso a formas específicas de conhecimento para aqueles grupos que historicamente não conseguiam chegar à escola. [...] A redistribuição precisaria estar articulada com as demandas do **reconhecimento**, que, em termos curriculares, poderia ser representada pelas questões das diferenças culturais, em suas variações políticas. [...] valorizar a questão da **participação** dos diferentes atores sociais. (SILVA, 2018, p. 16, grifos meus).

Nesse viés, Pereira, Lunardi-Mendes e Pacheco (2018) apresentam um estudo comparativo entre documentos políticos vigentes no Brasil e em Portugal que regulamentam a organização da escolarização de alunos com deficiência da educação básica na perspectiva da educação inclusiva. Os autores articulam a diferenciação curricular como desafio a enfrentar e garantir a justiça curricular. Estudos elucidam que,

No Brasil, os desdobramentos políticos para a inclusão escolar estão vinculados à implantação das salas de recursos multifuncionais (SRM) para o atendimento educacional especializado (AEE), [...]. Em Portugal, as diretrizes curriculares (PORTUGAL, 1986, 2008a) apontam para a inclusão dos alunos com NEE em projetos de formação mais abrangentes no contexto de cada escola, a partir de políticas de diversificação e diferenciação curricular (PORTUGAL, 2008a). (PEREIRA; LUNARDI-MENDES; PACHECO, 2018, p. 2).

Apesar de os autores esclarecerem que a “organização da Educação Especial, no contexto educacional português, [possui] marcas históricas que ainda definem a organização da Educação Especial pelas orientações medicopsicológicas” (PEREIRA; LUNARDI-MENDES; PACHECO, 2018, p. 5) e que, além disso, eles não encontraram “evidências mais explícitas sobre o acesso aos conhecimentos escolares, questão fundamental para o acesso à escolarização de todos [...] e a garantia da justiça curricular”, notadamente, naquele país,

O Decreto-Lei 3/2008 (PORTUGAL, 2008a) tem sido a maior expressão entre as políticas identificadas que orienta os projetos educativos e a organização dos espaços especializados. As escolas referências e as unidades de ensino estruturadas traduzem as prescrições da política de inclusão escolar e contemplam as adequações e diferenciação curricular por meio das medidas educativas que se articulam com a gestão da sala de aula comum. (PEREIRA; LUNARDI-MENDES; PACHECO, 2018, p. 12)

Já, no Brasil, o caminho para a efetivação da inclusão escolar ainda apresenta inúmeros desafios. Porém, exemplos como esses auxiliam-nos a pensar em possibilidades de materialização e operacionalização da perspectiva de justiça curricular e, conseqüentemente, educação inclusiva. Sobre os desafios nacionais, Pereira, Lunardi-Mendes e Pacheco (2018) concordam com Patto (2008) e declaram que

A educação inclusiva propagada pelas políticas educativas [...] ainda não se mostra capaz de alterar significativamente a prática pedagógica das escolas de ensino comum, quando se trata da escolarização de alunos específicos com deficiência. Conseqüentemente, a inclusão escolar tem se ampliado muito mais pelo próprio discurso disseminado pelas políticas do que em mudanças concretas que alteram a cultura escolar no contexto das práticas curriculares. [...] A atuação dessas políticas acaba atenuando práticas inclusivas precárias que mais têm excluído o aluno com deficiência pelo processo de homogeneização, sem levar em conta suas diferenças individuais. (PEREIRA; LUNARDI-MENDES; PACHECO, 2018, p. 17-18)

Assim, o processo de homogeneização é contrário à inclusão, enquanto a heterogeneidade converge com equidade e currículo inclusivo, pois o currículo inclusivo acolhe e valoriza as diferenças, antes e durante o percurso educativo. No que se refere à equidade, é necessária, pois, a diferenciação curricular *versus* homogeneização, conforme discutido na seção 3.3. Importa lembrar, nesse sentido, que a diferenciação curricular pode promover equidade como um princípio democrático; segundo Perrenoud (2002), a diferenciação é tida como oportunidade de minimizar as desigualdades nos processos de escolarização. Dessa maneira, reitero o entendimento de que, ancorando-se um currículo inclusivo em princípios de justiça curricular, os saberes sobre adaptações curriculares não são abandonados, mas são descentralizados na formação docente e desarticulados da lógica da individualização/deficiência. Indico que as discussões sobre as adaptações e flexibilizações curriculares não necessitam ser excluídas dos saberes fomentados nos cursos de formação continuada, pois, de diferentes formas, elas podem garantir um primeiro acesso aos processos pedagógicos e ao currículo escolar, bem como oportunizar a participação e construção de aprendizagens significativas. Portanto, Não se trata, nesta discussão, de uma substituição de saberes, mas de realocar a ênfase de determinados saberes produzidos e disseminados nos processos de formação continuada dos professores e de incluir e fortalecer saberes que promovam reflexões e práticas educativas pautadas na articulação diferenciação - justiça curricular, saberes que têm sido raramente convocados para os cursos da FCEE e da SED, como veremos na sequência. Assim, também não se trata de romper com os *três momentos* problematizados aqui, dado que não há a substituição de um *momento* por outro. Trata-se de percurso, de estratégias que convergem em um ponto: a inclusão/aprendizagem dos EPEE.

Saliento, neste contexto, que os saberes relativos à construção de um currículo inclusivo, já indicados neste estudo, se relacionam com saberes didático-pedagógicos, sobre os quais entendo ser necessário o debate na formação

continuada. Apresento, então, os achados na pesquisa que dizem respeito aos saberes *prática/metodologias* de ensino, conforme seguem.

Quadro 39 - Das práticas de ensino

Ação Pedagógica (SED/2013- C16)
Prática pedagógica (SED//2018- C5)
Plano de desenvolvimento individual PDI (FCEE/2022- C7)
Práticas pedagógicas para alunos com TDAH (SED/2016- C12)
Bases teóricas da educação inclusiva e práticas de ensino. (FCEE/2016- C12)
Práticas inclusivas que Favorecem a Aprendizagem da Criança com Deficiência Múltipla no Ensino Regular (FCEE/2017- C16)
Práticas Educacionais para alunos com AH/SD (FCEE/2021- C6; C7; C9; 2022-C3; C6)
Práticas de ensino com crianças surdas (FCEE/2019- C8)
Didática e educação de surdos (FCEE/2019- C8)
Fornecer subsídios teóricos e práticos referentes às deficiências e transtornos. (FCEE/2016- C10)
O aluno com DI: conceito, avaliação e intervenções na educação inclusiva. (FCEE/2016- C12)
Forma de trabalho com o aluno em relação à: Dislexia, dislalia, discalculia; Metodologias de trabalho para cada uma delas (SED/2014- C12)
Estratégias pedagógicas ou abordagem pedagógica: (SED/2012- C1; 2013-C4)
Estratégias de ensino (SED/2014- C1)
Orientações para manejo de alunos com TPAC na sala de aula. (FCEE/2016- C10)

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Aproveito os excertos acima, que apresentam 22 ocorrências, para problematizar que, mesmo se tratando de práticas pedagógicas e metodologias ou estratégias, tais saberes têm sido debatidos nas formações com relação ao diagnóstico. O mesmo pode ser observado nos quadros dos saberes que demonstram *adaptação e adequação*, bem como nos próximos excertos que apresentarei nesta seção. Por exemplo, demonstro abaixo saberes que foram organizados por apresentarem fortemente essa relação.

Compreendendo o desenvolvimento do aluno com DI; Discutir funções psicológicas superiores e o desenvolvimento de habilidades do educando com DI. (C1-SED/2012)
Cérebro e Funções Executivas; Cérebro e Leitura; Cérebro e Escrita; Neuroaprendizagem:

conceitos atuais; Processos cognitivos de sensação, percepção, atenção e memórias relacionadas à neuroeducação; (FCEE/2016-**C18**)

Estrutura do pensamento e aprendizagem conceitual do aluno com deficiências e o transtorno; TDAH; dislexia. (FCEE/2016-**C11**)

Como o cérebro aprende?; Desenvolvimento das funções executivas; O que são as funções executivas e como se desenvolvem?. (FCEE/2017-**C15**)

Dificuldades de Aprendizagem x Transtornos Específicos de Aprendizagem x Aprendizagem; TDA/H x Aprendizagem; (FCEE/2016- **C18**)

Orientações para a escola com relação ao aluno com DPAC; Os subtipos de alterações do DPAC e sua repercussão na aprendizagem (SED/2013-**C13**)

Quanto aos saberes que se ancoram nos termos *planejamento e aprendizagem*, sua sujeição a diagnósticos não ocorreu. Tais saberes foram elencados em apenas seis cursos, em sete recorrências:

Planejamento e adaptações curriculares (SED 2014-**C5**)

Planejamento (SED/2013-**C4**; **C14**)

Planejamento e avaliação Educacional: superando exclusões, garantindo direitos (SED/2014-**C12**)

Processos de aprendizagem (FCEE/2017-**C14**; 2019-**C2**)

Ensino-aprendizagem das pessoas com DA (SED 2014-**C5**)

Outra atribuição docente que precisa ser inclusiva é a avaliação. No que tange a esse saber, também há algumas recorrências nos cursos, mas poucos abordam a temática.

Avaliação: (SED/2013-**C14**; 2016-**C11**)

Como avaliar alunos incluídos (SED/2013-**C11**)

Processo de avaliação do aluno com deficiência. Como avaliar? (SED/2014-**C12**)

Avaliação Pedagógica de alunos com indicadores com AH/SD (FCEE/201-**C10**)

O aluno com DI: conceito, avaliação e intervenções na educação inclusiva. (FCEE/2016-**C12**)

Diante disso, é possível dizer que os saberes indicados na seção 3.2 como tendo mais potencial para avançarmos no âmbito da inclusão escolar dos EPEE têm sido menosprezados, se comparados aos saberes das áreas *psi* e biomédicas.

No que concerne aos conteúdos analisados em pesquisas anteriores, vale destacar Araújo (2015) e Watashi (2019), que focalizam os cursos ofertados aos SPT pela FCEE e pela SED e que também não constataram relevância quanto à inclusão e aos processos de aprendizagem. Araújo (2015, p. 237) considerou que

[...] o termo inclusão, utilizado nos objetivos dos cursos de formação continuada dos SPT, está relacionado à implementação e reprodução das premissas da atual política de perspectiva inclusiva que prioriza a socialização dos alunos com deficiência na rede regular de ensino em detrimento da apreensão de conhecimentos escolares.

Consonante com essa análise, Watashi (2019, p. 127) certificou que,

Em geral, são cursos elaborados para disseminar entre os SPT e demais profissionais a política de Educação Especial do estado. Aspectos relacionados à transmissão de conhecimentos aos alunos não constam entre os objetivos e conteúdos dos cursos, apenas há duas ocorrências de conteúdos de cursos que abordam o processo ensino e aprendizagem.

Mesmo que tais pesquisas tenham abordado os cursos dos quais os SPT participaram, tendo, portanto, um objeto de estudo diferente do meu, suas análises são importantes, tendo em vista que a inclusão e a aprendizagem dos EPEE também dependem dos professores especialistas, mas em uma perspectiva de trabalho colaborativo com os professores regentes. Para novos e melhores direcionamentos em relação aos processos eficientes de escolarização de todos os estudantes, a formação ofertada por FCEE e SED deve focalizar estes saberes – *inclusão, aprendizagem, colaboração* – dentre outros apontados no estudo.

Pereira e Lunardi-Mendes (2018, p. 12) adensam essa problematização ao argumentarem que

É direito de todos os estudantes o acesso ao conhecimento, ao desenvolvimento pleno e à cidadania. Para isso, a inclusão deve se tornar suporte para todo trabalho desenvolvido, tanto nas salas de aula comuns, nas SRMs⁴², nas escadas da escola, nos corredores, em todo e qualquer espaço, além da **necessária formação continuada e adequada aos professores e demais profissionais da educação, que trabalhem de forma colaborativa e atenta às necessidades educacionais de todos os alunos**, para que os objetivos sejam traçados e conquistados. (grifos meus).

⁴² Salas de Recursos Multifuncionais são salas onde se realiza o AEE.

Rosa e Hostins (2019, p. 274-275) anunciam a reformulação da formação docente e a reorganização dos sistemas de apoio como estratégias pedagógicas que vão ao encontro das necessidades da escola inclusiva. É nesse viés que elucido os saberes relativos ao *trabalho colaborativo*, também pouco explorados nos cursos analisados, aparecendo somente em quatro momentos. Isso demonstra a fragilidade da formação quanto aos saberes que podem colaborar com a construção de práticas docentes voltadas ao espaço da sala de aula, entendendo o trabalho coletivo com os diferentes alunos.

Articulação entre professor e especialista (SED/2013-**C10**)

Corregência (SED/2013-**C16**)

Função da professora e professora assessora nesse processo avaliativo (FCEE-2021-**C10**)

Trabalho colaborativo (FCEE-2022-**C7**)

Na busca da efetivação/materialização do *quarto momento – currículo inclusivo* –, o trabalho colaborativo também pode ser um parceiro da diferenciação curricular, dada a potência da articulação dos diferentes saberes e práticas dos diferentes profissionais. O processo colaborativo consiste na articulação dos profissionais, que compartilham as demandas subjacentes ao processo de ensino e aprendizagem, a partir de uma rede de apoio, responsabilidade e demanda compartilhada e objetivos comuns, no caso em questão, a efetivação da inclusão.

O trabalho colaborativo, visto com essa lente, é um ponto de convergência entre algumas pesquisas, como as de Vilaronga e Mendes (2014), Capellini (2018), Capellini e Zerbato (2019), Santos e Costa (2020) e Torres, Nery e Bezerra (2022). O trabalho colaborativo é entendido como um trabalho permeado por trocas de conhecimentos e experiências entre o docente especialista em Educação Especial ou o docente da sala comum e o docente de apoio, caso este apoio exista. (TORRES; NERY; BEZERRA, 2022).

Além disso, penso que esse trabalho, que implica troca de saberes, contribui tanto para a aprendizagem discente quanto para o processo formativo do próprio docente. Christo (2019, p. 162) também pontuou esse duplo benefício ao explicitar que “essas interações proporcionam um ambiente rico de aprendizagens acadêmicas e sociais, tanto para os professores como para os alunos.” Assim, “o coensino

proporciona a produção de novos conhecimentos e formação continuada durante a prática, pois possibilita às/aos docentes trocas de saberes e experiências” (VIRALONGA; MENDES; ZERBATO, 2016 *apud* CHRISTO, 2019, p. 162).

Pereira e Lunardi-Mendes (2018) defendem que, para firmar a inclusão escolar, é preciso, além da necessária formação continuada e adequada aos professores e demais profissionais da educação, que eles trabalhem de forma colaborativa e atenta às necessidades educacionais de todos os alunos. O trabalho participativo entre professores regentes e os especialistas – tanto os que atuam em sala comum quanto os do AEE – pode ser indicativo para um fazer pedagógico inclusivo e de qualidade na escola regular. Entretanto, embora a articulação entre os especialistas e professores regentes, na perspectiva de trabalho colaborativo, seja propícia à promoção da inclusão, esse processo não tem tido relevância, conforme visto nos excertos, na formação continuada ofertada pelas/nas instituições analisadas.

Analisar essa possibilidade pelo viés das normativas também importa. O Decreto n.º 7.611 (BRASIL, 2011a) definiu como objetivo do AEE promover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular, além da garantia de serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes, mas em prol da promoção de sua inclusão.

Christo (2019, p. 161) constatou que, mesmo que os documentos legais priorizem o AEE como serviço de apoio da Educação Especial realizado em salas multifuncionais, há nas legislações possibilidades para “ensino colaborativo/coensino/bidocência”; com isso, o trabalho do professor de AEE “pode ser direcionado, também, para a sala comum com um trabalho concatenado com o professor de sala comum.” Por exemplo, a Resolução CNE/CEB nº 2 (BRASIL, 2001c, *online*) assevera que o professor do AEE deve, entre outras atribuições, “trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais.”

Outro profissional que deve participar do trabalho colaborativo é o SPT. No que diz respeito às diretrizes para o serviço de Educação Especial, o Programa Pedagógico (SANTA CATARINA, 2009b, p. 16) indica as funções atribuídas ao especialista:

Nas séries iniciais do ensino fundamental, o segundo professor, preferencialmente habilitado em Educação Especial, **tem por função corrigir** a classe com o professor titular, contribuir, em função de seu conhecimento específico, com a proposição de procedimentos diferenciados para qualificar a prática pedagógica. [...] Nas séries finais do Ensino Fundamental o Segundo Professor de Turma **tem como função apoiar**, em função de seu conhecimento específico, o professor regente no desenvolvimento das atividades pedagógicas.

Kleber (2015, p. 126) ajuda-nos a refletir sobre a divergência do papel do SPT nos anos iniciais e nos anos finais do Ensino Fundamental. Segundo a autora, a função estabelecida para o SPT nos anos iniciais do Ensino Fundamental instiga à “bidocência, ou docência compartilhada, e coensino, ou ensino colaborativo, para conhecer as origens da proposição”. Ou seja, remete à ideia de trabalho compartilhado, colaborativo, com o professor regente. Já quanto aos anos finais, o termo *apoiar* “direciona à ideia de um trabalho secundário, coadjuvante”, pois, segundo consta, “apoiar significa prestar auxílio ao professor e ao aluno no processo de ensino e aprendizagem” (KLEBER, 2015, p. 127).

Em todo caso, para transpor as dificuldades frente aos processos de inclusão e de aprendizagem discente, não se pode prescindir da coletividade e da colaboração entre os profissionais. No entanto, a questão da articulação pedagógica entre os profissionais do ensino regular e os especialistas, seja o SPT, seja o professor do AEE ou outro, é perpassada por muitas dificuldades. Depende da gestão da escola e das redes de ensino e depende das condições de trabalho, de tempo e de espaço físico para que os profissionais se reúnam. Depende, obviamente, de formação continuada que sublinhe a importância e as benesses dessa articulação para a construção, não apenas de práticas inclusivas, mas de currículo inclusivo que leve à efetivação de escolas e de uma educação, de fato, inclusivas.

Segundo Christo (2019, p. 164),

Para realizar esse trabalho cooperativo na escola, Perrenoud (1996) propõe dois mecanismos: criar estruturas que convidem à progressiva cooperação e trabalhar com as identidades e culturas profissionais no contexto de **formação (inicial e continuada)**. (grifos meus).

É importante considerar que, se a inclusão é o suporte ideal para amparar o trabalho nos espaços educativos e se a formação inicial é generalista e aligeirada, recai sobre a formação continuada essa importante demanda.

Assim, FCEE e SED, nos cursos para professores, devem dar ênfase a saberes mais voltados à instrumentalização dos docentes para as relações de ensino e

aprendizagem e demais processos de sala de aula. Devem focalizar na equidade, na intencionalidade pedagógica e nas potencialidades dos estudantes, auxiliando os professores a planejarem e executarem práticas inclusivas. É necessário, claro, levar em conta as necessidades decorrentes do diagnóstico, mas com vistas a vencer os desafios escolares dele advindos e a promover avanços no processo de escolarização. FCEE e SED devem, ainda, produzir e fomentar saberes e verdades que auxiliem a vencer os desafios da in/exclusão.

Para tanto, também é preciso

Compreendermos que as necessidades de ambos [professores e estudantes] se forjam nas relações de ensino e aprendizagem, como pergunta ou resposta às amplas e diversas condições de possibilidades de ação, de ser aluno e professor em formação (SOARES; CARVALHO, 2012, p. 131).

Não obstante, saberes pouco recorrentes nos cursos, mas muito importantes, são os que implicam “*inclusão*”. Esses saberes estão dispostos em apenas cinco cursos, tendo 11 recorrências entre eles. Observa-se aqui uma relação de sujeição, em que a inclusão está subordinada aos diagnósticos específicos, conforme demonstrado a seguir.

Inclusão de alunos surdos usuários de implante coclear (FCEE/2019-**C4**);
 inclusão escolar da pessoa com DI (FCEE/2018-**C6**; **C7**; 2019-**C18**)
 Inclusão escolar e TDA/H. (FCEE/2018-**C6**; **C7**; 2019-**C18**)
 Inclusão escolar da pessoa com TEA (FCEE/2018-**C6**; **C7**; 2019-**C18**)
 A inclusão e o papel do segundo professor no processo escolar. (SED 2014-**C5**)

Em face do exposto, pode-se dizer que os saberes procedimentais são sujeitados aos conceituais, em uma relação de subordinação dos primeiros aos segundos. Encontro em Gallo (2021, p. 296) apoio para tal argumento quando o autor menciona que Foucault (1999, p. 11) “coloca em evidência as ‘reviravoltas de saber’[...]” e esclarece o que entende por saberes sujeitados:

Eu entendo [...] toda uma série de saberes que estavam desqualificados como saberes não conceituais como saberes insuficientemente elaborados: saberes ingênuos, saberes hierarquicamente inferiores, saberes abaixo do nível de conhecimento ou da cientificidade requeridos. (FOUCAULT, 1999, p. 12 *apud* GALLO, 2021, p. 296)

De acordo com Marinho (2022, p. 119), Foucault refere-se “a uma forma de poder que faz dos indivíduos sujeitos [...] uma forma de poder que subjuga e sujeita”.

Vejo aí uma convergência com o que tenho demonstrado em relação aos saberes analisados. Vejo, pois, os saberes dos campos pedagógicos/educacionais subjugados, sujeitados aos saberes conceituais dos campos clínicos, o que acarreta a sujeição dos saberes procedimentais aos saberes conceituais. Logo, ao se subordinarem aos saberes conceituais, vejo os saberes procedimentais focalizando a individualização do estudante, na interface do diagnóstico.

Assim, o que quero dizer é que, se a formação continuada ofertada pelas instituições reforça a base dos saberes conceituais sobre a perspectiva biomédica e clínica, as adaptações também vão convergir com essa ótica, voltada à deficiência, e não aos processos que podem instrumentalizar o professor a pensar diferentes metodologias de ensino. Dessa forma, tais saberes, articulações e sujeições, que entendo como constituidores e constituintes de regimes de verdades, vão potencializar a construção de estratégias muito mais individualizadas, muito mais específicas, muito mais focadas na deficiência, o que, reforço, pode levar a práticas excludentes.

Portanto, saliento que, embora as duas categorias – saberes conceituais e saberes procedimentais – estejam apresentadas e discutidas separadamente, para fins didáticos, os saberes não se fragmentam; ao contrário, se articulam na maioria dos cursos. Não se relacionam reciprocamente, mas com caráter de sujeição, dado que os saberes procedimentais são sujeitados aos saberes conceituais, os quais, por sua vez, instruem, inspiram, impulsionam, regulam, determinam os saberes procedimentais.

Nesse processo, importa retomar que a emergência das adaptações também converge com a influência dos campos biológicos, médicos e *psi* na educação. Scherer e Gräff (2017) contribuem com esse argumento, bem como com a crítica ao esmaecimento das funções educativas.

Entendemos que a necessidade de adaptar o currículo foi produzida a partir do cruzamento entre os campos *psi*, a educação e as neurociências, ao longo da década de 1990. Parece-nos que as adaptações curriculares e, mais recentemente, as flexibilizações curriculares visam atender às demandas de uma educação que, acompanhando as transformações sociais, vê esmaecer de sua função um sentido coletivo e passa a se organizar para atender às necessidades individuais dos escolares. (SCHERER; GRÄFF, 2017, p. 376)

Bueno (2012 *apud* HARLOS; DENARI; ORLANDO, 2014, p. 509) também adensam esta discussão:

Com estes enfoques, **incita-se a perpetuação de velhos traços da Educação Especial como descrito por Bueno (2012), a saber: a realização de práticas pautadas em modelos pré-definidos, originários da biologia e da psicologia.** (grifos meus).

Os saberes desses outros campos seguem se perpetuando no campo das ciências da educação, das práticas escolares e também da formação continuada no estado de SC. Conforme afirmam Scherer e Gräff (2017, p. 387), atualmente, proliferam discursos neurocientíficos que se voltam para a aprendizagem, sendo possível observar “um aumento no número de referências a pesquisas no campo das neurociências e nos modos como elas podem contribuir para qualificar a aprendizagem.” As autoras mostram como “o discurso das neurociências parece ser crucial para consolidação e o fortalecimento das adaptações/flexibilizações curriculares” (SCHERER; GRÄFF, 2017, p. 387), o que reforça ainda mais a preocupação com a predominância do diagnóstico sobre os processos de ensino e aprendizagem.

Michels, Carneiro e Garcia (2012) discutem essa problemática sob a perspectiva do conservadorismo. Para marcar esse conservadorismo das concepções médico-pedagógica e psicopedagógica na Educação Especial, mesmo na perspectiva da inclusão, concluem que há

Autonomia da Educação Especial em relação à Educação Básica, característica de um modelo tradicional que se desenvolveu nas instituições especializadas e que está sendo conservado na escola de ensino regular na perspectiva inclusiva. (MICHELS; CARNEIRO; GARCIA, 2012, *online*)

Partindo da ideia de conservadorismo e das análises, entendo que a formação continuada para professores está mais fundamentada no campo da Educação Especial do que na perspectiva da educação inclusiva. Portanto, é válida também a reflexão acerca da realocação das bases dos saberes e das verdades promovidas nos cursos ofertados pela FCEE e pela SED para promover avanços no âmbito da educação inclusiva. É necessário, pois, que não se perca de vista que os saberes disseminados nos cursos podem perpetuar regimes de verdade, os quais reverberam nas ações docentes dentro das escolas. Na próxima seção, abordo como a articulação dos saberes conceituais e procedimentais, na interface dos cursos, produz a manutenção de regimes de verdade.

5.3 SABERES CONCEITUAIS E PROCEDIMENTAIS: DA ARTICULAÇÃO QUE PROMOVE A LEGITIMAÇÃO E A MANUTENÇÃO DE REGIMES DE VERDADE

A verdade está circularmente ligada a sistemas de poder, que a produzem e apoiam, e a efeitos de poder que ela induz e que a reproduzem. “Regime” de verdade. (FOUCAULT, 1979, p.14)

Até este momento, venho tecendo discussões sobre o corpo analítico, de modo a dar visibilidade aos saberes fomentados nos cursos de formação de professores oferecidos pela SED e FCEE.

Na seção 5.1 – dos saberes conceituais –, vimos a ênfase dada pelos cursos aos saberes sobre concepções e características das diferentes deficiências e transtornos, com os saberes dos campos biomédicos, clínicos e psi ocupando a centralidade dos cursos. Na seção 5.2, ao apresentar os saberes procedimentais, foi possível verificar que os saberes disseminados pelos cursos são recorrentemente da ordem da individualização do EPEE em decorrência do seu diagnóstico, com as adaptações/adequações ocupando a centralidade desses saberes, em detrimento de outros que poderiam melhor instrumentalizar os professores para suas práticas educativas. Foi evidenciado também que, mesmo que a segunda unidade analítica tenha se ocupado dos saberes procedimentais, portanto, das ações docentes, mais uma vez, ficou marcada a relevância dos saberes dos campos biomédicos e clínicos, posto que estes subordinam e determinam os saberes procedimentais. Busquei mostrar que campos pedagógicos/educacionais são subjugados, sujeitados aos saberes conceituais dos campos clínicos, o que acarreta, conseqüentemente, a sujeição dos saberes procedimentais aos saberes conceituais.

Assim, ficou constatado nas análises das categorias que esses saberes não estão fragmentados; ao contrário, se articulam na maioria dos cursos. De maneira a sustentar um pouco mais essa argumentação, nesta seção, proponho-me a evidenciar como a articulação dos saberes conceituais e procedimentais pode promover a manutenção de regimes de verdade.

Com base no que tem sido discutido, é possível perceber que a organização dos cursos da FCEE e SED tem contribuído para legitimar e perpetuar os saberes dos campos clínicos, produzindo a manutenção desses saberes, tidos como verdadeiros no que se refere à escolarização dos EPEE.

Em relação à verdade, Foucault (2007b, p. 13) afirma que se trata do “conjunto das regras segundo as quais se distingue o verdadeiro do falso e se atribuem ao

verdadeiro efeitos específicos de poder”. Trata-se do “conjunto de procedimentos regulados para a produção, a lei, a repartição, a circulação e o funcionamento dos enunciados.” (FOUCAULT, 2007b, p. 14). Conforme Foucault (1996, p. 126), os saberes e poderes são indissociáveis e

Se encontram muito mais firmemente enraizados não apenas na existência dos homens mas também nas relações de produção. Isto porque para que existam as relações de produção que caracterizam as sociedades capitalistas, é preciso haver, além de um certo número de determinações econômicas, **estas relações de poder e estas formas de funcionamento de saber.** (grifos meus).

Foucault (2021, p. 12 *apud* MARINHO, 2022, p. 52) desestatizou o poder, “ao deslocá-lo para o campo aberto da amplidão das relações sociais.” Para ele, o poder

Deve ser analisado como uma coisa que circula, ou melhor, como uma coisa que só funciona em cadeia. Jamais ele está localizado aqui ou ali, jamais está entre as mãos de alguns, jamais é apossado como uma riqueza de bens ou um bem. O poder funciona. **O poder se exerce em rede e nessa rede não só os indivíduos circulam, mas estão sempre em posição de ser submetidos a esse poder e também exercê-lo.** [...] Em outras palavras, o poder transita pelos indivíduos, não se aplica a eles. (FOUCAULT, 2021, p. 12 *apud* MARINHO, 2022, p. 52, grifos meus).

Apoio-me nessa citação e no trecho apresentado na epígrafe desta seção para destacar que, ao desestatizar o poder, Foucault comunica que a relação entre poder e os indivíduos é dialética – ao mesmo tempo que somos submetidos ao poder, também o exercemos nas relações sociais. Ademais, Foucault não entende o poder isoladamente, mas, conforme já discutido, o vê como uma relação intrínseca entre o poder, o saber, a governamentalidade, a produção de saberes tidos como verdadeiros, a produção de regimes de verdade.

Nesse contexto, vejo a FCEE e a SED como instituições imbricadas na paridade saber-poder, dado o estabelecimento de relações entre engajamento político e sua produção intelectual. É com essa lente que tenho olhado para os saberes convocados pelas instituições para os cursos ofertados aos docentes. Pautada nessa lógica, afirmo que a formação ofertada pelas instituições podem promover a manutenção de regimes de verdade que são constituídos historicamente e, particularmente, nos meandros desta dissertação, que legitimam o que é tido como verdadeiro no que se refere à in/exclusão dos EPEE, conforme as evidências já apresentadas.

Ao trazer à luz as especificidades dos regimes de verdade, Foucault especificou, nas palavras de Resende (2021, p. 191-192), que “a política da verdade se caracteriza historicamente por cinco aspectos, assim elencados por Foucault”:

1. A verdade é calcada tanto no formato do discurso científico, como no espaço institucional em que é produzido; 2. A verdade se mantém constantemente na submissão daquilo que as demandas econômicas e políticas provocam em termos de necessidade de verdade; 3. A verdade é objeto de uma enorme diversidade de formas de difusão e de consumo de modo que circula por diferentes dispositivos de educação e de informação; 4. A verdade é produzida e transmitida, não exclusiva, mas preponderantemente, sobre o controle de grandes aparelhos políticos ou econômicos como instituições universitárias e veículos de comunicação em geral; 5. A verdade é objeto de debates e confrontos políticos e sociais em torno de lutas e efeitos que podem ser produzidos. (RESENDE, 2021, p. 191-192).

Confirma-se, então, que instituições formadoras têm importante papel na produção de “verdades”, na legitimação do que é tido como verdadeiro, bem como na sua perpetuação. Algumas pesquisas contribuem com o argumento que tenho exposto ao demonstrarem a manutenção de regimes de verdade em diferentes espaços institucionais.

O estudo de Knijnik e Wanderer (2006, p. 58) aponta os discursos “da educação matemática como produtor de efeitos de verdade” e, à luz de Foucault, significa-os como

Constituídos por e constituintes desta ‘política geral da verdade’. Em efeito, algumas técnicas e procedimentos – produzidos na academia – são considerados como os mecanismos (únicos e possíveis) capazes de gerar o conhecimento matemático, em um processo de exclusão de outros saberes que, por não utilizarem tal gramática, são sancionados e classificados como “não-matemáticos”. Tal operação é levada a efeito com a chancela dos experts, cujas carreiras estão vinculadas à academia, que têm o estatuto para “dizer o que funciona como verdadeiro” no campo da educação matemática. (KINIJNIK; WANDERER, 2006, p. 58)

As autoras recorrem a Bampi (1999, p. 35 *apud* KNIJNIK; WANDERER, 2006, p. 58) para afirmar que os discursos são “produtores de efeitos de verdade” por estarem “associados ao saber científico” e por “circularem nos aparelhos de educação”.

Outro exemplo é o estudo de Caires e Máscia (2021, p. 445), apresentando análises de vivências escolares em uma instituição de educação infantil. Verificaram regimes de verdade veiculados pelos discursos e as técnicas de disciplinarização impressas pelas professoras sobre as crianças. Destacaram que determinadas crianças, por não demonstrarem interesse e por serem mais agitadas, “tornavam-se foco de longos processos discursivos veiculados na escola. Ora com relação ao desenvolvimento considerado inadequado, ora com relação à indisciplina” (CAIRES; MÁSCIA, 2021, p. 445), mas sempre levando em conta que

Padrões de normalidade são exaltados durante as conversas nos corredores de muitas instituições escolares, uma vez que entende-se que há algo de errado com as crianças que possuem características diferentes das consideradas “normais”. (CAIRES; MÁSCIA, 2021, p. 445)

Torres, Nery e Bezerra (2022, p. 163) analisaram a compreensão de docentes sobre as adaptações curriculares para EPEE e as ações da formação continuada em relação à construção de uma escola na perspectiva inclusiva, constatando que

Os professores realizam algum tipo de adaptações curriculares e apresentam razoável compreensão sobre essa prática inclusiva. Entretanto, ao exemplificarem como sucederam essas flexibilizações, interpretamos que nem todas apresentaram efetividade.

Além disso, os docentes “percebem e realizam adaptações curriculares isoladamente, o que caracteriza lacunas na formação desses docentes” (TORRES; NERY; BEZERRA, 2022, p. 163-164).

Ancoro-me nessas discussões para reforçar que os saberes mobilizados nos cursos para professores produzem efeitos de verdade sobre saberes acerca da educação dos EPEE. Tais saberes, legitimados historicamente como verdadeiros, circulam nos cursos da FCEE e SED, instituições estaduais que regulam e produzem políticas e que organizam estratégias para, de alguma forma, efetivar os processos de inclusão escolar. Tais saberes podem contribuir para legitimar tanto os ditos verdadeiros sobre a in/exclusão e fazê-los circular nas escolas regulares, quanto as narrativas e ações que já circulam nesses espaços. Em ambas as situações, a formação continuada, analisada no escopo desta dissertação, promove a manutenção de regimes de verdade que operam sobre o ser professor de EPEE. Essa reflexão remete à tônica do enunciado: “Eu não me formei para ser professor de aluno deficiente”, como destaquei em epígrafe da seção 3.2, e a outras discursividades que circulam como “verdades” na escola regular, fazendo parte de minha experiência profissional nesses espaços, por exemplo: *“eu não tenho formação para trabalhar com aluno que tem deficiência”, “o aluno não é meu”, “o aluno é do especialista, pois é ele quem tem formação para trabalhar com esse público”, “eu sou professor de ciências, não de deficientes”, “eu fiz as mesmas atividades adaptadas para todos, pois são todos autistas”* ou *“não cabe a mim fazer a avaliação do aluno, pois ele tem uma SPT. A responsabilidade é dela.”*

O mesmo acontece com as concepções da educação matemática: “Mais ainda, as “verdades” produzidas pelos discursos sobre a educação matemática atuam na

fabricação de concepções sobre como deve ser uma aula de matemática, uma boa professora, quem são os “bons e maus” estudantes [...]” (KNIJNIK; WANDERER, 2006, p. 58).

Para ilustrar a importância da FCEE e SED como produtoras e disseminadoras de saber, bem como legitimadoras de regimes de verdade na interface do saber-poder, trago uma constatação de Lavergne (2009) quanto à percepção das relações de poder das professoras que participaram de sua pesquisa etnográfica junto a outros pesquisadores em que a pesquisa é tida como formação continuada.

Estamos aqui numa situação de formação, de aprendizagem [...] Isso não deixa de gerar certas formas de dominação servidas por um saber de verdade [...] por uma verdade oriunda de uma ciência aplicada que se chama pedagogia. Qualquer que seja a fundamentação e a legitimidade do nosso referencial teórico, [...] [são] portadores de uma verdade que condiciona [...] (LAVERGNE, 2009, p. 314)

Para Foucault, saberes científicos vinculam-se à produção de “verdades”. Os saberes clínicos – subjugando, sujeitando os saberes procedimentais – funcionam também em uma lógica de saber-poder, dado que os saberes clínicos e biomédicos se constituíram historicamente como regimes de verdade, os quais adentraram e seguem influenciando os campos das ciências da educação, da pedagogia, da Educação Especial, como já demonstrado. Assim, nos cursos da FCEE e SED, tenho constatado a manutenção e o fomento de saberes clínicos já legitimados como verdadeiros.

É no mundo das práticas discursivas e não discursivas que a crítica foucaultiana vai buscar origens e analisar transformações. Estas manifestam-se por todo o tecido social, de forma a marcar épocas, construir subjetividades e inventar seus próprios regimes de verdade. Todavia, seria um equívoco relacioná-las com o poder de forma casual. Na perspectiva foucaultiana, não se trata de “dialetizar o mundo”, **mas buscar por processos pelos quais se estabelecem uma verdade.** (CAIRES; MÁSCIA, 2021, p. 447).

Dado que as relações entre poder, saber e verdade se implicam mutuamente, podemos dizer que

Se um enunciado exclui — separando, por exemplo, o que está correto daquilo que não está ou quem é normal de quem não o é, segundo algum critério —, é porque o regime de verdade do qual faz parte esse enunciado se estabeleceu para atender a determinada vontade de verdade que, por sua vez, é a vontade final de um processo que tem, lá na origem, uma vontade de poder (VEIGA-NETO, 2017, p. 105).

Como vimos, as unidades de análise evidenciam a manutenção das verdades sobre saberes dos campos médicos, clínicos e psi na centralidade da formação para

professores. Mais ainda, as adaptações/adequações são centrais no âmbito dos saberes procedimentais, e igualmente, sujeitadas pelos saberes conceituais. Além dessas evidências, ao realizar as análises dos documentos, algumas incongruências sobressaíram, ratificando o argumento das legitimações que se mostram estabelecidas. Por diversas vezes, as justificativas e os objetivos dos cursos apresentam-se na direção da inclusão, mas os conteúdos e, por vezes, as cargas horárias do curso divergem desse norte. Entendo que tanto as ênfases demonstradas nas unidades analíticas dos saberes conceituais e procedimentais, quanto a recorrência de dissonâncias nos documentos dos cursos, como o esmaecimento de determinados saberes, seja pela ausência, seja pela carência de carga horária, contribuem para a manutenção de regimes de verdade. É nesse sentido que apresento uma breve discussão, fazendo uso de apenas alguns excertos dos cursos que elucidam as dissonâncias e que vão ao encontro deste argumento.

O curso 15/SED-2013 apresenta como justificativa:

Uma das principais críticas feitas ao ensino regular no Brasil continua sendo a questão da inclusão de alunos com deficiência. Já entre os educadores, o maior desafio é disseminar o conhecimento entre esses alunos. Para se fazer um bom trabalho em ambos os casos, **é necessário uma abordagem pedagógica inclusiva**. [...]. (grifos meus).

A justificativa deste curso evidencia uma preocupação com as prerrogativas da inclusão e com o fato de a escola não conseguir atender a esta demanda. Em contrapartida, utilizou 24 horas das 40 horas de curso para promover saberes conceituais biomédicos e históricos, considerando, inclusive, a forma de “*trabalhar e interpretar jogos e desenhos psicopedagógicos*”, e 12 horas para a “*construção de jogos adaptados*” para diferentes transtornos.

Também tem destaque o curso intitulado “Educação inclusiva”, que se justifica com a fragilidade da formação inicial e se propõe a subsidiar a ação docente nessa perspectiva:

Os professores que trabalham com esses alunos não tiveram em sua formação inicial, qualificação para trabalhar com esse público, diante disso propomos essa formação para **subsidiar a atuação docente** do professor em sala de aula. - Justificativa. (grifos meus).

Entretanto, os saberes convocados foram: Política de educação inclusiva: legislação; Adaptação curricular para EPEE.

Já o curso 16-SED/12013, em um dos seus objetivos específicos, aponta saberes que poderiam ser promissores para instrumentalizar os professores para o trabalho inclusivo e coletivo, levando em conta a heterogeneidade: “*Aprender novas práticas pedagógicas que contemplem a diversidade em sala de aula*”. No entanto, o curso destinou metade da carga horária para apresentar saberes conceituais de cunho biomédico sobre os diagnósticos.

Temos ainda o curso 4/FCEE-2016, que traz em seu título “Educação Especial e educação física na perspectiva da educação inclusiva [...]” e objetiva:

capacitar os profissionais de instituições educacionais contribuindo com sua atualização e formação continuada na área da Educação Especial vinculada à rede regular.

Embora busque âncora na perspectiva da educação inclusiva, somente três horas do curso se destinaram à abordagem do saber “*educação física na perspectiva da educação inclusiva*”, enquanto que, em 18 horas, se discutiu sobre o “*serviço de AEE*”.

O que quero marcar com esses excertos é que, embora se saiba das necessidades e desafios enfrentados pelos professores do ensino regular no processo de escolarização dos EPEE, e apesar de os cursos se justificarem quanto a essa demanda, os saberes mobilizados são recorrentemente os clínicos, voltados à individualização do EPEE. Recorrentes também são essa divergência e essa lógica que contribuem para a manutenção dos ditos verdadeiros que circulam no campo da Educação Especial na perspectiva da inclusão. Uma possível inferência quanto aos impactos causados por esse modelo biomédico no contexto escolar seria no sentido de fomentar a “verdade” de que a responsabilidade pelo EPEE cabe ao especialista, e não ao professor regente ou a ambos, dada a convergência entre diagnóstico e contratação do SPT ou de outro especialista. Esse modelo também perpetua o entendimento do campo da Educação Especial de modo desarticulado do sistema regular de ensino.

As evidências desses excertos reiteram, assim, os argumentos apresentados nas seções anteriores, mostrando que os saberes pautados na lógica da individualização, fundamentada em saberes biomédicos, não estão presentes somente na recorrência dos conteúdos dos cursos, mas também na relação entre estes, suas justificativas e seus objetivos, de forma que se articulam e contribuem para a manutenção de regimes de verdade. Além disso, as próprias cargas horárias, reforçando a evidência e a ênfase de alguns saberes em detrimento de outros, estão igualmente imbricadas nessa lógica.

São notáveis também o esmaecimento da perspectiva de inclusão e o fortalecimento dos serviços de Educação Especial nos cursos, posto que, como já discutido, a educação inclusiva se refere ao processo coletivo de escolarização em sala comum do ensino regular, e a Educação Especial se refere à concepção de atendimento individual, na interface do diagnóstico do EPEE. Porém, os saberes para práticas educativas inclusivas têm sido um tanto esquecidos, menosprezados nos cursos, mesmo que estes tragam justificativas e/ou objetivos fundamentados na perspectiva inclusiva. Nas palavras de Fröhlich (2018, p. 173),

Não é de hoje que a individualização, a atenção às características dos alunos, a consideração de suas experiências e o uso de instrumentos clínicos para identificação das necessidades estão intimamente articulados com as práticas pedagógicas desenvolvidas nas instituições escolares.

As evidências mostram, então, que os cursos estão organizados segundo uma perspectiva fundamentada muito mais no campo da Educação Especial do que na perspectiva da educação inclusiva. Nesse particular, ocorre que, sobretudo no âmbito da FCEE, subsidiar os profissionais do seu próprio campo, que é muito mais clínico e individual, é também muito importante para o bom atendimento do público da Educação Especial, independentemente de frequentar as instituições especializadas ou a escola regular. Porém, as problematizações tecidas aqui são, justamente, baseadas no fato de os saberes clínicos estarem sendo promovidos não aos (ou somente aos) especialistas, mas aos professores da escola, que necessitam de outros saberes, como os que têm sido indicados nesta dissertação. Ocorre que os saberes trabalhados nos cursos para professores, por diversas vezes, divergem das próprias funções docentes e dos processos de sala de aula comum e pouco contribuem para atender aos anseios dos professores quanto às aprendizagens dos EPEE. Não se trata, pois, de uma crítica negativa ao campo da Educação Especial, mas à falta de

flexibilização do campo e da formação para buscar atender a demanda de saberes docentes voltados à inclusão dos EPEE matriculados no ensino regular.

Lockmann e Traversini (2011 *apud* HATTGE; KLAUSS, 2014, p. 332) asseveram:

O quanto as ciências psi têm operado na escola, mostrando-se eficientes no governo dos sujeitos, desvendando a subjetividade infantil e produzindo uma autotransformação de si. Já o saber médico ocupa seu espaço ao descrever, classificar, diagnosticar e tratar os sujeitos anormais. A partir dos rótulos criados pelos diagnósticos, a Pedagogia, mais uma vez, silencia naquela tarefa que seria sua: pensar, criar e inventar novas formas de ensinar e de aprender.

Assim, no âmbito dos cursos para professores, a individualização das práticas educativas com foco na deficiência e, portanto, nos saberes biomédicos é projetada nos cursos a partir das “verdades” construídas sobre os saberes clínicos. É essa amarração que constitui uma lógica de produção de regime de verdade que tem sido legitimada na formação. Uma formação que vem sustentando, perpetuando regimes de verdade que, por sua vez, podem reverberar em práticas de in/exclusão dentro das escolas por estarem ancoradas nos conhecimentos e práticas dos campos da Educação Especial e clínico. São saberes que não poderão mais ocupar a centralidade das práticas educativas se buscarmos uma escola inclusiva.

Como afirma Deleuze (2013), a verdade não pressupõe um método para ser viabilizada. Ao contrário, quando se deseja obtê-la, operacionaliza-se o caminho por meio de procedimentos, mecanismos e processos. “Temos sempre as verdades que merecemos em função dos procedimentos linguísticos, dos mecanismos de poder, dos processos de subjetivação de que dispomos” (DELEUZE, 2013, p. 149).

Conforme discutido anteriormente, no Capítulo 3, a governamentalidade é a racionalidade que coloca em funcionamento determinadas técnicas, com o objetivo de conduzir as condutas de todos e de cada um, em particular. Dessa forma, age tanto nas instituições e na sociedade quanto na conduta dos indivíduos e nas suas relações sociais e políticas.

Importa elucidar que não cabe, nesta dissertação, assim como se vê em Foucault, questionar o que é da ordem do verdadeiro ou do falso. Importa, isso sim, buscar esclarecer quais os tipos de saberes sobre inclusão escolar estão sendo acolhidos e colocados em funcionamento como verdadeiros nos cursos ofertados pelas instituições que promovem a formação continuada aos professores da Rede Estadual de SC.

A investigação analítica permitiu constatar que os saberes fomentados pelos cursos podem ser entendidos como regimes de verdade, pois produzem a manutenção do que é tido como verdadeiro em relação à escolarização das pessoas com deficiência. Isso é evidenciado a partir das ênfases em saberes clínicos, conceituais, acerca das deficiências, bem como dos saberes procedimentais, subordinados aos saberes conceituais. Nesse sentido, o exercício e a manifestação de poder ocorrem nessa ordem de subordinação, materializada na constituição e promoção da formação continuada de professores, o que impacta o fazer pedagógico desses profissionais na escola.

Por fim, é possível afirmar que os saberes colocados em circulação nos cursos da FCEE e SED são constituintes da lógica da produção de regimes de verdades e são por ela constituídos.

6 DAS CONSIDERAÇÕES FINAIS E POSSIBILIDADES

A pesquisa materializada nesta dissertação deu-se no âmbito da formação continuada do estado de SC, com o objetivo de elucidar e problematizar os saberes sobre inclusão escolar mobilizados nos cursos de formação continuada ofertados pela FCEE e pela SED aos professores regentes das classes comuns da rede regular do estado no período de 2012 a 2022. Justificou-se pela ausência de estudos acerca desse objeto; pela posição de destaque ocupada pelo estado nos campos da Educação Especial e inclusiva; e pelo crescente número de matrículas de EPEE nas escolas estaduais catarinenses.

Fez-se necessária, inicialmente, a construção da fundamentação teórica da pesquisa, o que estruturei no Capítulo 3, que se divide em três seções. Na abertura do capítulo, apresentei o conceito de governamentalidade, de Michel Foucault, do qual lancei mão como grade de inteligibilidade que permeou toda a dissertação. Abordei, então, a história da Educação Especial e da educação inclusiva, a formação continuada de professores e a constituição de saberes docentes voltados às práticas inclusivas. Na costura dessas seções, afirmei que a racionalidade neoliberal faz funcionar a governamentalidade nas práticas de escolarização das pessoas com deficiência, bem como nos processos de formação continuada dos docentes, o que é marcado em diferentes documentos normativos.

O percurso epistemológico da pesquisa foi apresentado no Capítulo 4. Anunciei o embasamento nas teorizações foucaultianas e o conceito de regimes de verdade como ferramenta analítica, articulada ao conceito de governamentalidade. O capítulo apresenta a FCEE e a SED como instituições voltadas à formação continuada dos profissionais da educação de SC e traça todo o percurso metodológico realizado para o levantamento de materiais e produção de dados para a pesquisa. Nesse processo, cheguei aos 181 documentos que compuseram o *corpus* analítico, em duas categorias de análise: saberes conceituais e saberes procedimentais.

No Capítulo 5 – Dos movimentos analíticos –, para dar visibilidade aos saberes mobilizados nos cursos da FCEE e da SED, coloquei em análise os saberes conceituais e os saberes procedimentais, que se articulam sob uma lógica que produz a manutenção de regimes de verdades constituídos sobre a inclusão de EPEE nas escolas regulares. Apresentarei, na sequência, os resultados da pesquisa, alguns

indicativos e algumas possibilidades advindas tanto das análises realizadas quanto daquelas que deixei de fazer porque extrapolariam o escopo da dissertação.

As análises evidenciaram que os saberes de maior recorrência nos cursos são os da ordem dos conceitos e caracterizações das diversas deficiências e transtornos, juntamente com saberes específicos dos campos biomédico, clínico e *psi*. Essas recorrências tornam possível entender que tais saberes, tidos como verdadeiros, têm sido legitimados na formação continuada ofertada pela FCEE e pela SED aos professores.

Essas evidências e o esmaecimento de determinados saberes levaram-me a afirmar que a formação está baseada em uma perspectiva biomédica das deficiências, muito mais ocupada com saberes que envolvem diagnósticos e prescrições do que propriamente com a construção de um repertório pedagógico para o trabalho docente inclusivo. Isso implica que os cursos legitimam os ditos verdadeiros desses campos no contexto da educação, ou seja, produzem a manutenção de determinado regime de verdade da ordem biomédica no cenário educacional. Mais ainda, pode trazer à tona a dificuldade da escola em focalizar os processos de ensino ancorados no seu próprio campo epistemológico, perpetuando a legitimação desse arcabouço científico biomédico e *psi* e deslegitimando as ciências próprias da educação.

Evidenciou-se, também, que as adaptações/adequações, focalizadas na individualização do EPEE, na interface do seu diagnóstico, foram os saberes de maior recorrência entre os saberes procedimentais e que os saberes clínicos as influenciam diretamente. Isso quer dizer que os saberes procedimentais são sujeitados, influenciados, determinados pelos saberes clínicos, que, uma vez legitimados, podem contribuir para reforçar os paradigmas das limitações individuais e específicas dos EPEE, bem como seu ajustamento social, em vez de objetivar o aprimoramento dos processos de escolarização das pessoas e seus potenciais de aprendizagem e desenvolvimento. Essa lógica reforça o argumento defendido de que a FCEE e a SED produzem a manutenção de regimes de verdade por legitimarem o que é tido como verdade acerca dos saberes médicos.

Essa subordinação de saberes apresentada na organização dos cursos legitima e fomenta a manutenção das “verdades” dos campos biomédico e *psi*, os quais, historicamente, marcam o campo da educação no Brasil, ganham ênfase no campo da Educação Especial e seguem influenciando, de forma sistemática, os processos de escolarização dos EPEE. Portanto, é essa lógica que evidencia a

produção da manutenção de regime de verdade pela formação continuada ofertada pela FCEE e pela SED.

Na organização dos cursos nos documentos como um todo, percebe-se a promoção dos ditos verdadeiros dos campos clínico e biomédico, evidenciados pela presença de certos saberes convocados para os cursos e pela ausência de outros. Também se observa a importância da carga horária destinada para os saberes mobilizados, sendo que os saberes conceituais recebem uma carga horária significativamente maior do que os saberes que envolvem os processos de ensino e aprendizagem dos EPEE.

Além disso, olhando para as dissonâncias entre justificativas, objetivos, conteúdos e cargas horárias, ficou evidenciado que as instituições problematizam as fragilidades que permanecem no cenário da educação inclusiva e justificam os cursos sob a perspectiva da inclusão. No entanto, ao fim e ao cabo, a disponibilização dos saberes nos cursos revela que, paradoxalmente, estão na contramão da formação para a diversidade e para a justiça curricular, pois focalizam a homogeneização e individualização das práticas docentes – em outras palavras, ancoram-se na Educação Especial, e não na educação inclusiva. Essa é mais uma evidência que reitera a legitimação dos regimes de verdades que permeiam o contexto da educação dos EPEE.

Foram trazidos exemplos mostrando como os regimes de verdade são pulverizados em diferentes espaços educacionais, contribuindo para fortalecer ou produzir verdades:

Nesta relação, produzem-se verdades e elas não estão dissociadas de formas de poder e dos mecanismos que o engendram e são por ele engendrados, ao mesmo tempo. Isso porque os próprios mecanismos de poder são eles mesmos indutores de produção de verdade [...]. Por outro lado, as próprias produções de verdade carregam em si mesmas efeitos de poder que “nos unem, nos atam.” (FOUCAULT, 1997, p. 229).

Pode-se afirmar que a FCEE e a SED, como instituições formativas imbricadas no binômio saber-poder, ao legitimarem os ditos verdadeiros dos campos epistemológicos biomédicos nos cursos ofertados, estimulam a manutenção e o fortalecimento de regimes de verdade sobre in/exclusão dos sujeitos nos espaços escolares. É, então, sob esses argumentos, que afirmo que os saberes fomentados pelos cursos podem ser entendidos como regimes de verdade, pois produzem a manutenção do que é tido como verdadeiro em relação à escolarização das pessoas

com deficiência, conforme é evidenciado pela ênfase em saberes clínicos, conceituais, acerca das deficiências, bem como pela subordinação dos saberes procedimentais aos saberes conceituais. Nesse sentido, o exercício e a manifestação de poder se fazem nessa ordem de subordinação, materializada na constituição e promoção de uma formação continuada que impacta o fazer pedagógico dos professores na escola. Portanto, é possível concluir que os saberes que circulam nos cursos da FCEE e SED são constituídos por essa lógica da produção de regimes de verdade e dela são constituintes.

Isto posto, é importante retomar que suspeitei, na fase inicial da pesquisa, que os saberes que circulam nos cursos ofertados pelas instituições aos professores poderiam estar imbricados com regimes de verdade já constituídos e ainda, de alguma forma, poderiam constituir um regime de verdade pedagógico dentro desse campo específico. Sobre isso, as análises evidenciaram que a primeira suspeita se confirmou, mas a segunda foi refutada, uma vez que não há produção de novos regimes de verdade, mas há, com efeito, a produção da legitimação e a manutenção de regimes de verdade dos campos médicos e clínicos já instituídos.

Lembro ainda que esta dissertação não se ocupou de afirmar se os saberes difundidos nos cursos de formação continuada são da ordem do verdadeiro ou do falso, do certo ou do errado. A intenção foi problematizá-los na esteira da legitimação de regimes de verdades, que, imbricados em saber-poder, fazem a demarcação do verdadeiro e do falso.

Diante das evidências, indico algumas reflexões para suscitar possibilidades de efetivação do compromisso com a escolarização dos EPEE. Os processos educativos devem ser pautados na diversidade escolar e na promoção da equidade das práticas curriculares, com base na diferenciação e na justiça curricular, para a efetivação de um currículo inclusivo. Para tanto, a formação continuada precisa efetivar-se nessas mesmas bases.

Doravante, à FCEE e à SED, são indicadas algumas diligências quanto ao repertório de saberes discutidos nos cursos: realocar a fundamentação dos cursos; realocar a mobilização de saberes; repensar a disposição de cargas horárias; e inserir saberes que instrumentalizem os professores regentes da rede regular para os processos de ensino e aprendizagem, saberes pelos quais os professores anseiam e dos quais necessitam. Além disso, é preciso abordar saberes que promovam o trabalho colaborativo, estratégia indicada como potente aliada nesse percurso. Cabe,

ainda, buscar dirimir a manutenção dos regimes de verdade que vêm sendo legitimados nos cursos, o que se constitui, penso, como condição *sine qua non* para a possibilidade de mudança nos cenários da formação e da educação básica.

Um importante aspecto que quero apontar é que, como discutido na seção 3.1, sob o entendimento da governamentalidade, as intenções de incluir a todos, garantindo os direitos universais, não são boas e humanitárias em si mesmas, mas vistas como estratégias de consolidação do capitalismo neoliberal. No (des)governo anterior, momento em que presenciamos um neoliberalismo exacerbado, houve o deslocamento dessa governamentalidade neoliberal democrática para uma governamentalidade neoliberal fascista, sendo notável a fragilização e a precarização dos direitos adquiridos pelos EPEE. Retomo essa discussão para marcar mais uma vez a necessidade de atenção aos saberes mobilizados nos cursos de formação continuada de professores. Isto porque a legitimação e a manutenção dos regimes de verdade dos campos clínico e biomédico no centro da Educação Especial e da educação inclusiva podem contribuir, de certa forma, para a emergência de decretos como o 10.502 de 2020, que tanto fragilizou o direito à escolarização dos EPEE.

Ainda na esteira da governamentalidade neoliberal, professores e os demais profissionais da educação são chamados a assumir a responsabilidade pela promoção da inclusão, sendo culpabilizados quando esta não se efetiva. Afirmo que a discussão e as análises empreendidas nesta dissertação não objetivaram, de maneira alguma, atribuir responsabilidade particular de nenhuma ordem, seja a professores da educação básica, do ensino superior ou das instituições analisadas, seja às próprias instituições escolares, de formação inicial ou de formação continuada, quanto às questões problematizadas neste estudo. Ao contrário, penso que os desafios dessa temática são da ordem do coletivo e que, uma vez enfrentados sob esse viés, podem ser mitigados. Essa é uma luta que diz respeito a todas as pessoas que consideram necessário o fortalecimento da democracia e buscam a efetivação da educação como um direito universal.

É importante reiterar também que a falta de aprendizagem na educação básica, no Brasil, não é problema exclusivo do público da Educação Especial. Esse é um ponto importante para se pensar em possibilidades de estudos que esta dissertação não focalizou. Uma delas é a análise da formação docente não apenas em relação à inclusão de EPEE, mas abarcando outros públicos, pois este não é o único que se afina com a in/exclusão e com as fragilidades das funções sociais da escola e de

professores. Outro importante tema, que tem sido debatido em outros países e merece análise, é a escolarização dos EPEE focalizando a interseccionalidade das características dos públicos que têm sofrido processos de in/exclusão.

Outra investigação importante para a produção científica e para os contextos educacionais envolve analisar como os saberes apresentados neste estudo estão impactando a subjetividade e condução dos docentes que participaram dos cursos analisados; ou como os discursos das políticas educacionais nacionais e/ou da PEESC são traduzidos no contexto da prática escolar; ou, ainda, de que modo a formação inicial ou continuada impacta a subjetividade/identidade docente para a promoção da in/exclusão nas escolas estaduais catarinenses.

Importa também anunciar que o percurso analítico empreendido nesta pesquisa dá conta de apenas uma dentre tantas possibilidades interpretativas. Assim, em uma pluralidade de caminhos, escolhi um, que explicita uma determinada forma de olhar, de fazer o percurso, de analisar. Nesse caminho, apoiei-me nas minhas experiências, nos meus saberes e, sobretudo, nos saberes do arcabouço que sustenta esta dissertação. Este estudo não intentou, portanto, estabelecer verdades perenes, mas apenas, de uma forma singular, tensionar a formação continuada da FCEE e SED, problematizando os saberes fomentados nos cursos ofertados aos professores das salas comuns do ensino regular, para suscitar reflexões e apontar possíveis caminhos. Entretanto, reitero, o percurso analítico empreendido foi apenas um modo de percorrer e, portanto, jamais determinante para estudar as problemáticas da temática abordada nesta dissertação.

Por fim, empreendi esta pesquisa partindo do fundamento de que “parte do que sabemos também comporta nosso não saber, porque todo conhecimento carrega em si a característica central da incompletude.” (SEPTIMIO; MENDES; COSTA, 2019, p. 134). É assim que a conclusão e chego ao fim deste momento acadêmico tão importante para mim: com a certeza do crescimento advindo das incontáveis horas de leitura e escrita que me levaram, inclusive, à reconfiguração de minhas verdades sobre inclusão, porém com a clareza de que esse conhecimento não é perene, mas singular e carregado de incompletude, o que me instiga a ver este momento como um “provisório fim”, dado que o final desta pesquisa representa a abertura para novas caminhadas. Encerro este ciclo, portanto, com a vontade de seguir buscando novos saberes.

REFERÊNCIAS

- ALCÂNTARA, R. L. S. **A ordem do discurso na educação especial**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Sociais, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2011.
- ALMEIDA, M. S. N.; WEBERING, F. I.; OLIVEIRA, M. C. Acessibilidade e permanência no ensino superior: uma análise sobre inclusão, interculturalidade e inovação pedagógica na UERJ e na UFRJ. **Revista Educação e Fronteiras**, Dourados, v. 8, n. 22, p. 147-159, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/9050/4738>. Acesso em: 5 out. 2020.
- ALVES, C. J. L.; ARAÚJO, T. N. A. Entrevista com Maria Teresa Eglér Mantoan: educação especial e inclusão escolar. **Revista Educação, Artes e Inclusão**, Florianópolis, v. 13, n. 2, p. 240-247, maio/ago. 2017. DOI: 10.5965/19843178130220172240. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/9910>. Acesso em: 5 abr. 2022.
- APPLE, M. W.; BALL, S. J.; GANDIN, L. A. (orgs.). **Sociologia da educação: análise internacional**. Revista técnica. Tradução Cristina Monteiro. Porto Alegre: Penso, 2013.
- ARAÚJO, B. K. A formação do SPT do Estado de Santa Catarina. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.
- ASSOCIAÇÃO Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFPE). **Frente nacional pela revogação das resoluções CNE/CO 02/2019 e 01/2020 e pela retomada da implementação da resolução CNE/CP 02/2015**. 2023. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/frente-nacional-pela-revogacao-das-resolucoes-cne-cp-02-2019-e-01-2020-e-pela-retomada-da-implementacao-da-resolucao-cne-cp-02-2015/>. Acesso em: 18 abr. 2023.
- AVELINO, N. Foucault e a racionalidade (neo)liberal. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n. 21, p. 227-284, set./dez. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcpol/a/kKNBtT4w5565CjN37BtNm8q/?lang=pt>. Acesso em: 20 ago. 2022.
- BAPTISTA, C. R.; BARRETO, M. A. S. C.; JESUS, D. M.; VICTOR, S. L. (orgs.). **Inclusão práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.
- BARROS, R. C. **Inclusão escolar e pedagogia: modos de ser e gerenciar o sujeito no cenário contemporâneo**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências) - Programa de Pós-Graduação em Ciências: Química da Vida e Saúde, Universidade do Rio Grande, Rio Grande, 2012.

BOROWSKY, F. **Fundamentos teóricos do curso de aperfeiçoamento de professores para o atendimento educacional especializado (2007):** novos referenciais? Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

BRASIL. Ambiente Virtual de Aprendizagem do Ministério da Educação (AVAMEC). **Conheça nossos cursos.** 2023. Disponível em: <https://avamec.mec.gov.br>. Acesso em: 2 jun. 2023.

BRASIL. **Censo da educação básica 2021.** Notas Estatísticas. Brasília: INEP/MEC, 2022. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_escolar_2021.pdf. Acesso em: 6 jun. 2022.

BRASIL. **Decreto n.º 6.094, de 24 de abril de 2007.** Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em: 22 abr. 2022.

BRASIL. **Decreto n.º 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 10 fev. 2022.

BRASIL. **Decreto n.º 8.752, de 9 de maio de 2016.** Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/d8752.htm. Acesso em: 8 maio 2023.

BRASIL. **Lei n.º 10.172, de 9 de janeiro de 2001a.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 20 abr. 2022.

BRASIL. **Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 8 maio 2023.

BRASIL. **Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 1º dez. 2021.

BRASIL. **Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-normaatualizada-pl.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2021.

BRASIL. **Lei n.º 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 18 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e da Cultura. **Portaria ME n.º 1.328, de 23 de setembro de 2011**. Institui a Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10095-portaria-1328-23-09-2011-1&category_slug=fevereiro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 8 maio 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Censo da educação básica 2008**. 2008a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/11467-sp-983411123>. Acesso em: 20 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB 17/2001 - homologado**. 2001b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/parecer17.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação, 2008b.

BRASIL. **Projeto Escola Viva** - Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola - Alunos com necessidades educacionais especiais, Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, C327. 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/cartilha06.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n.º 2, de 11 de setembro de 2001c**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n.º 1, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 20 mar. 2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n.º 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. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: 19 mar. 2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n.º 1, de 27 de outubro de 2020**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de professores da Educação Básica (BNC - Formação Continuada). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2020-pdf/164841-rcp001-20/file>. Acesso em: 20 mar. 2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n.º 2, de 20 de dezembro de 2019**. 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). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 20 mar. 2022.

BRASIL. **Resolução n.º 2, 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. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-cpdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 15 mar. 2023.

BRITO, I. B. **Ser professor de ciências e matemática**: regimes de verdade e processo de subjetivação. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemáticas) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2015a.

BRITO, M. P. **Educação especial entre o clínico e o escolar**: em busca da terceira margem. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015b. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/131051>. Acesso em: 13 jun. 2023.

BROWN, W. **Nas ruínas do neoliberalismo**. Ascensão da política antidemocrática no ocidente. Tradução Mario A Marino e Eduardo A. C. São Paulo: Filosófica Politeia, 2019.

CAIRES, T. P.; MÁSCIA, M. A. A. Entre a escola real e a desejada: a disciplinarização dos corpos na educação infantil. **Revista Humanidades & Inovação**, v. 8, n. 32. 2021. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/1410>. Acesso em: 28 jun. 2023.

CAMPANI, A.; SILVA, R. M. G.; PARENTE, P. M. M. Inovação pedagógica na universidade. **Revista Educação e Fronteiras**, Dourados, v. 8, n. 22, p. 18-34, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/9041/4730>. Acesso em: 5 out. 2020.

CARTA Capital. **Toffoli revoga decreto de Bolsonaro sobre política de educação especial**. 2020. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/diversidade/toffoli-revoga-decreto-de-bolsonaro-sobre-politica-de-educacao-especial/>. Acesso em: 9 mar. 2022.

CARVALHO, A. F.; GALLO, S. D. O. Foucault e a governamentalidade democrática: a questão da precarização da educação inclusiva. **Mnemosine**, v.16, n. 1, p. 146-160. 2020. DOI 10.12957/mnemosine.2020.52688. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/mnemosine/article/view/52688>. Acesso em: 5 abr. 2023.

CASTRO, E. **Introdução a Foucault**. Tradução Beatriz de Almeida Magalhães. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

CHRISTO, S. V. ensino colaborativo como uma estratégia de inclusão escolar: concepções e experiências. *In*: MENDES, G. M. L.; PLETSCHE, M. D.; HOSTINS, R. C. L. (orgs.). **Educação especial e/na educação básica**: entre especificidades e indissociabilidades. Araraquara [SP]: Junqueira & Marin, 2019, p. 156-179.

DELEUZE, G. **A ilha deserta**: e outros textos. São Paulo: Iluminuras, 2006.

DELEUZE, G. **Conversações**. Tradução Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 2013.

DELORS, J. **Educação**: um tesouro a descobrir, relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI (destaques). Brasília: UNESCO, 2010. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_por. Acesso em: 28 mar. 2020.

ENZWEILER, D. A. **Discursos sobre aprendizagem na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (1944 1964)**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2017.

ESCOBAR, N. T. C. **Formação continuada de professores**: desafios e possibilidades frente ao processo de inclusão de alunos com deficiência na escola regular de ensino. 2018. Dissertação (Mestrado em Ensino de Humanidades e Linguagens) – Universidade Franciscana, Santa Maria, 2018.

FABRÍS, E. T. H. **A escola contemporânea**: um espaço de convivência? 2007. Disponível em: <http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT13-3044--Int.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2022.

FABRÍS, E. T. H.; DAL'IGNA, M. C.; SILVA, R. R. D. **Modos de ser docente no Brasil contemporâneo**: articulações entre pesquisa e formação. 2. ed. São Leopoldo: Oikos, 2018.

FABRÍS, E. T. H.; KLEIN, R. R. (orgs.). **Inclusão e biopolítica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

FOUCAULT, M. **A verdade e as formas jurídicas**. Tradução Roberto Cabral de Melo Machado e Eduardo Jardim Morais. Rio de Janeiro: Nau, 1996.

FOUCAULT, M. **Do governo dos vivos**. São Paulo: Verve, 2007.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade**. vol. II – Uso dos prazeres. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. 12. ed. Tradução Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FOUCAULT, M. Nietzsche, a genealogia e a história. *In*: _____. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2008a.

FOUCAULT, M. **Resumo dos cursos do Collège de France**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

FOUCAULT, M. **Segurança, território, população**. Tradução Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008b.

FOUCAULT. **Microfísica do poder**. 24. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2007.

FRÖHLICH, R. **Avaliação e pareceres descritivos: a (des)construção do “sujeito – aluno especial”**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2010. Disponível em: <https://repositorio.unisc.br/jspui/bitstream/11624/567/1/RaquelFrohlich.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2021.

FRÖHLICH, R. O apoio para a inclusão: A Ênfase fora da Escola. *In: 7º SEMINÁRIO BRASILEIRO DE ESTUDOS CULTURAIS E EDUCAÇÃO, 7.*, 2017, Canoas. **Anais [...]**. Canoas: UNISINOS, 2017.

FRÖHLICH, R. **Prática de apoio à inclusão escolar e a constituição de normalidades diferenciais**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2018.

FUNDAÇÃO Catarinense de Educação Especial (FCEE). **Centros de atendimento**. 2022. Disponível em: <https://www.fcee.sc.gov.br/centros-de-atendimento>. Acesso em: 16 mar. 2022.

GADELHA, S. Governamentalidade neoliberal, Teoria do capital humano e empreendedorismo. **Revista Educação & Realidade**, v. 34, n. 2, p. 171-186, maio/ago. 2009.

GALLO, S. Michel Foucault: Da produção de verdades ao governo da vida. *In: RESENDE, A. (org.)*. São Paulo: Intermeios, Brasília, 2021.

GLAT, R. **A integração social dos portadores de deficiência: uma reflexão**. Rio de Janeiro: Sette Letras, 1995.

HARLOS, F. E.; DENARI, F. E.; ORLANDO, R. M. Análise da estrutura organizacional e conceitual da educação especial brasileira (2008-2013). **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 20, n. 4, p. 497-512, out./dez. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/DXNqBnDHhGGb7p4WRd9zWYh/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 jun. 2023.

HARLOS, F.; DENARI, F. E.; ORLANDO, R. M. Análise da estrutura organizacional e conceitual da educação especial brasileira (2008-2013). **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 20, n. 4, p. 497-512, dec. 2014.

HATTGE, M. D.; KLAUSS, V. A importância da pedagogia nos processos inclusivos. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 27, n. 49, p. 327-340, maio/ago. 2014.

HOLANDA, C.B. “**A ameaça fascista persiste**”: leia íntegra do discurso de Chico Buarque ao receber o Prêmio Camões. 2023. Disponível em <https://www.diariodocentrodomundo.com.br/a-ameaca-fascista-persiste-leia-a-integra-do-discurso-de-chico-buarque-ao-receber-o-premio-camoes/>. Acesso em: 24 abr. 2023.

JANUZZI, G. Algumas concepções de educação do deficiente. **Revista Brasileira Ciência Esporte**, Campinas, v. 25, n. 3, p. 9-25, maio. 2004.

KASSAR, M. C. M. Educação especial no Brasil: desigualdades e desafios no reconhecimento da diversidade. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 833-849, jul./set. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/9GqQTbYV8QjfVWpqjdyFHDP/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 maio 2023.

KASSAR, M. C. M.; ARRUDA, E. E.; BENATTI, M. M. S. Políticas de inclusão: o verso e o reverso de discurso e práticas. *In*: JESUS, D.; BAPTISTA, C. R.; BARRETO, M. A. S. C.; VICTOR, S. L. (orgs.). **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: Mediação; Prefeitura Municipal de Vitória: CDV/FACITEC, 2007.

KITTEL, R.; SANTOS, R. M. O trabalho colaborativo na organização dos serviços da Educação Especial. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 8., 2018, São Carlos. **Anais [...]**. São Carlos: GALOÁ, 2019. Disponível em: <https://proceedings.science/cbee/cbee-2018/papers/o-trabalho-colaborativo-na-organizacao-dos-servicos-da-educacao-especial>. Acesso em: 12 ago. 2022.

KLEBER, R. C. **O trabalho do segundo professor de turma em Santa Catarina: qual o projeto político de formação do aluno da educação especial?** 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/169416/338089.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 02 jun. 2023.

KNIJNIK, G.; WANDERER, F. A vida deles é uma matemática: regimes de verdade sobre a educação matemática de adultos do campo. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 10, n. 1, p. 56-61, enero./abr. 2006. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=449644422006>. Acesso em: 15 jun. 2023.

LARROSA, J. **Tremores**: escritos sobre experiência. Tradução Cristina Antunes e João Wanderley Gerladi. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

LAVERGNE, R. F. **A vontade de incluir**. Regime de verdade, recomposição das práticas e estratégias de apropriação a partir de um dispositivo de inclusão escolar em Fortaleza. 2009. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Ceará, 2009.

LEHMKUHL, M. S. **Educação especial e formação de professores em Santa Catarina**: vertentes médico-pedagógica e psicopedagógica como base da formação continuada. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

LOCKMANN, K. **Assistência social, educação e governamentalidade neoliberal**. Curitiba: Appris, 2019.

LOCKMANN, K. Governamentalidade neoliberal fascista e o direito à escolarização. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e2015408, p. 1-18. 2020. Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativ>. Acesso em: 22 abr. 2020.

LOCKMANN, K. **Inclusão escolar**: saberes que operam para governar a população. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

LOCKMANN, K.; KLEIN, R.R. Políticas de educação inclusiva: fragilização do direito à inclusão das pessoas com deficiência na escola comum. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 35. p. 1-20. 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/71375/50619>. Acesso em: 20 mar. 2023.

LOPES, M. C. Ritorno e circuito formativo pedagógico. *In*: _____; MORGENSTERN, J. M. (orgs.). **Inclusão e subjetivação**: ferramentas teórico-metodológicas. Curitiba: Appris, 2019. p. 19-40.

LOPES, M. C.; FABRÍS, E. H. **Inclusão e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

LOPES, M. C.; LOCKMANN, K.; HATTGE, M. D.; KLAUSS, V. Inclusão e biopolítica. **Caderno IHU Ideias**, São Leopoldo, ano 8, n. 144. 2010.

LOPES, M. C.; MORGENSTERN, J. M. (orgs.). **Inclusão e subjetivação**: ferramentas teórico-metodológicas. Curitiba: Appris, 2019.

LOZANO, M. J. Os indicativos de sustentação da escola privada de pequeno porte na grande Florianópolis. **Revista Leonardo Pós**, Indaial, v. 4, n. 13, jul./dez. 2008.

MANTOAN, M. T. E. Educação especial e inclusão escolar. Thalyta Nogueira de Araújo – UENF. **Revista Educação Artes e Inclusão**, v. 13, n. 2, maio/ago. 2017. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br>. Acesso em: 16 jun. 2022.

MANTOAN, M. T. E. Ensinando à turma toda as diferenças na escola. **Pátio - Revista Pedagógica**, ano V, n. 20, p. 18-23, fev./abr. 2002.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MARINHO, C. M. **Processos de subjetivação, governamentalidade neoliberal e resistência**: uma leitura a partir de Michel Foucault e Judith Butler. São Paulo: Intermeios, 2022.

MAZZOTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil: História e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1996.

MELLO, A. F. G.; HOSTINS, R. C. L. Plano educacional individualizado: a colaboração docente como processo, a aprendizagem e a inclusão escolar como propósito. *In*: MENDES, G. M. L.; PLETSCHE, M. D.; HOSTINS, R. C. L. (orgs.). **Educação especial e/na educação básica: entre especificidades e indissociabilidades**. Araraquara [SP]: Junqueira & Marin, 2019. p. 217-248. *E-book*. Disponível em: <https://reitoria.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2019/09/eBook-Educacao-Especial-e-na-Educacao-Basica.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2021.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, p. 387-405, set./dez. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KgF8xDrQfyy5GwyLzGhJ67m/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 jan. 2023.

MENDES, E. G.; VILARONGA, C. A. R.; ZERBATO, A. P. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre educação regular e especial**. São Carlos, SP: UFSCAR, 2014.

MENEZES, E. C. P. **A maquinaria escolar na produção de subjetividades para uma sociedade inclusiva**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2011.

MICHELS, M. H. (org.). **A formação de professores de educação especial**. Florianópolis: UFSC, 2017.

MICHELS, M. H. O que há de novo na formação de professores para a educação especial? **Rev. Educ. Esp.**, Santa Maria, v. 24, n. 40, p. 219-232, maio/ago. 2011. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3131/313127402006.pdf>. Acesso em: 20 out. 2022.

MICHELS, M. H.; CARNEIRO, M. S. C.; GARCIA, R. M. C. O caráter conservador da perspectiva inclusiva na educação especial: as salas multimeios na Rede Municipal de Florianópolis. **Revista Cocar**, Belém, v. 6, n. 11, p. 17-28, jan./jul. 2012. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/210>. Acesso em: 12 jun. 2023.

MINTO, L. W. Teoria do capital humano. **HISTEDBR**, 2006. Disponível em: <https://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/teoria-do-capital-humano>. Acesso em: 20 ago. 2022.

MOHR, A. C. **A inclusão escolar nos discursos veiculados pela educação especial: estratégia discursiva de subjetivação docente**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014.

NILO, T. Alguns apontamentos sobre a governamentalidade liberal e/ou neoliberal a partir de Michel Foucault. **Kínesis**, v. 2, n. 3, p. 345-358, abr. 2010. Disponível em: https://www.marilia.unesp.br/Home/RevistasEletronicas/Kinesis/25_TiagoNilo.pdf. Acesso em: 03 maio 2022.

NÓVOA, A. M. M. S. Os professores - Quem são? Donde vêm? Para onde vão? *In*: STOER, S. (org.). **Educação, Ciências Sociais e realidade portuguesa**: uma abordagem pluridisciplinar. Porto: Afrotamento, 1991.

NÓVOA, A. M. S. S. **O professor e os desafios da docência na atualidade**. Aula Magna 2º semestre da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis: UFSC, 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=3FijYmDV-ng>. Acesso em: 27 mar. 2021.

NÓVOA, A. M. S. S. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, p. 1-15, set. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/DfM3JL685vPJryp4BSqyPZt/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 26 mar. 2020.

NUBILA, H. B. V. Organização Mundial da Saúde. **CIF**: Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde. Tradução Centro Colaborador da Organização Mundial da Saúde para a Família de Classificações Internacionais. São Paulo: EDUSP, 2012. DOI: 10.1590/S0303-76572010000100013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbso/a/Q3sQhqznjP4nXZCrpqrzCkz/>. Acesso em: 21 abr. 2023.

OLIVEIRA, S.; WESCHENFELDER, V. I. Práticas in/exclusivas e os modos de ser professor na contemporaneidade. *In*: LOUREIRO, K. B.; KLEIN, R. **Inclusão e aprendizagem**: contribuições para pensar as práticas pedagógicas. Curitiba: Appris, 2017. p. 77-100.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. 4. ed. São Paulo: Intermeios, 2015.

PATTO, M. H. S. Políticas atuais de inclusão escolar: reflexões a partir de um recorte conceitual. *In*: BUENO, J. G. S.; LUNARDI-MENDES, G. M.; SANTOS, R. A. (orgs.). **Deficiência e escolarização**: novas perspectivas de análise. Araraquara/SP: Junqueira & Marin; Brasília/DFCAPES, 2008.

PEREIRA, C. D.; LUNARDI-MENDES, G. M. As diferenças da diferenciação curricular: práticas curriculares na escolarização de alunos com deficiência intelectual da educação básica no Brasil e em Portugal. *In*: NOZU, W. C. S.; SIEMS, M. E. R.; KASSAR, M. C. M. (orgs.). **Políticas e práticas em educação especial e inclusão escolar**. Curitiba: Íthala, 2021. p. 151-165. *E-book*. Disponível em: <https://www.ithala.com.br/wp-content/uploads/2021/07/e-book-politicas-e-praticas-em-educacao-especial-e-inclusao-escolar.pdf>. Acesso em: 17 maio 2023.

PEREIRA, C. D.; LUNARDI-MENDES, G. M. L.; PACHECO, J. A. B. Políticas de inclusão escolar no Brasil e em Portugal: desafios para a justiça curricular. **Revista Teias**, v. 19, n. 55, p. 36-53, out./dez. 2018. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/37597/27282>. Acesso em: 20 mar. 2022.

PEREIRA, M. F. C. **O professor inclusivo**: uma invenção contemporânea. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.

PEREIRA, W. M. B.; LUNARDI-MENDES, G. M. **Práticas pedagógicas no ensino regular e atendimento educacional especializado**: inclusão do aluno com deficiência intelectual. [S.l.: s.n.], 2018.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício de professor**: profissionalização e razão pedagógica. Tradução Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores**. Unidade teoria e prática? 11. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PINTO, M. G. **Ensino colaborativo**: uma estratégia pedagógica para a inclusão de alunos com deficiência nas aulas de educação física. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Centro de Desportos, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

PLETSCH, M. D. O que há de especial na educação especial brasileira? **Momento - Diálogos em Educação**, v. 29, n. 1, p. 57-70, jan./abr. 2020. DOI: 10.14295/momento.v29i1.9357.

PLETSCH, M. D.; SOUZA, F. F. Educação comum ou especial? Análise das diretrizes políticas de educação especial brasileiras. **RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. 2 (ed. esp.), p. 1286-1306, maio. 2021.

RECH, T. L. **A emergência da inclusão escolar no governo FHC**: movimentos que a tornaram uma verdade que permanece. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2010.

RECH, T. L. A inclusão educacional como estratégia biopolítica. *In*: ELÍ, T.; FABRÍS, H.; KLEIN, R. R. (orgs.). **Inclusão e biopolítica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

RESENDE, H. (org.). **Michel Foucault**: Da produção de verdades ao governo da vida. São Paulo: Intermeios; Brasília: CNPq, 2021.

REVEL, J. **Michel Foucault**: conceitos essenciais. Tradução Maria do Rosário Grego. São Carlos: Claraluz, 2005.

RITO, M. **Carne recortada, almas expostas**: da visualização escolanovista à utopia do home aprimorável. 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

RITTER, V. F. O espaço e a biopolítica. **Poliética**, São Paulo, v. 2, n. 1, p. 112-137. 2014. DOI: 10.23925/poliética.v2i1.14734. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/PoliEtica/article/view/14734/15239>. Acesso em: 27 abr. 2023.

ROSA, C. A.; HOSTINS, R. C. L. Avaliação de estudantes com deficiência intelectual no ensino médio. *In*: MENDES, G. M. L.; PLETSCH, M. D.; HOSTINS, R. C. L. (orgs.). **Educação especial e/na educação básica**: entre especificidades e indissociabilidades. Araraquara [SP]: Junqueira & Marin, 2019, p. 266-297.

ROSA, M. G. S.; PLETSCH, M. D. A escolarização e o desenvolvimento de alunos com deficiência múltipla nos anos iniciais da educação básica. *In*: MENDES, G. M. L.; PLETSCH, M. D.; HOSTINS, R. C. L. (orgs.). **Educação especial e/na educação básica**: entre especificidades e indissociabilidades. Araraquara [SP]: Junqueira & Marin, 2019. p. 197-216.

SANFELICE, J. L. Inclusão educacional no Brasil limites e possibilidades. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, n. 21, p. 29-40, nov. 2006.

SANTA CATARINA. Currículo base da educação infantil e do ensino fundamental do território catarinense. 2019a. Disponível em: <https://www.cee.sc.gov.br/index.php/downloads/documentos-diversos/curriculo-base-do-territorio-catarinense/1620-curriculo-base-ed-infantil-e-ens-fundamental-de-sc/file>. Acesso em: 18 maio 2023.

SANTA CATARINA. **Currículo base do território catarinense**. 2019. Disponível em: <https://www.cee.sc.gov.br/index.php/curriculo-base-do-territorio-catarinense>. Acesso em: 20 jun. 2023.

SANTA CATARINA. **Instrução normativa n.º 003**. São José: Fundação Catarinense de Educação Especial, 2010.

SANTA CATARINA. Secretaria da Educação. **Educação na palma da mão**. 2019. Disponível em: <https://www.sed.sc.gov.br/informacoes-educacionais/30945-educacao-na-palma-da-mao>. Acesso em: 10 mar. 2023.

SANTA CATARINA. Secretaria da Educação. Fundação Catarinense de Educação Especial. **Programa pedagógico**. São José, SC: FCEE, 2009b.

SANTA CATARINA. Secretaria da Educação. Fundação Catarinense de Educação. **Política de educação especial do estado de Santa Catarina**. São José, SC: FCEE, 2018.

SANTA CATARINA. Secretaria da Educação. Fundação Catarinense de Educação. **Política de educação especial do estado de Santa Catarina**. São José, SC: FCEE, 2009c.

SANTA CATARINA. Secretaria de Educação. **Histórico**. 2023. Disponível em: <https://www.sed.sc.gov.br/secretaria/historico>. Acesso em: 29 jan. 2023.

SANTIAGO. Diretor: João Moreira Salles. [S.l.: s. n.], 2007. Disponível em: <https://www.adorocinema.com/filmes/filme-202290/>. Acesso em: 20 out. 2021.

SASSAKI, R. K. **Inclusão construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SCHERER, R. P.; GRÄFF, P. Das adaptações às flexibilizações curriculares: uma análise de documentos legais e Revistas pedagógicas. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 376-400, abr./jun. 2017. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/26926>. Acesso em: 19 jun. 2023.

SEPTIMIO, C.; LUNARDI-MENDES, G. M. L.; COSTA, G. D. Errância e inventividade: O (não) saber docente e os desafios da educação inclusiva. *In*: MENDES, G. M. L.; PLETSCHE, M. D.; HOSTINS, R. C. L. (orgs.). **Educação especial e/na educação básica**: entre especificidades e indissociabilidades. Araraquara [SP]: Junqueira & Marin, 2019. p. 132-155.

SILVA, F. L. G. R.; FERNANDES, S. R. S.; SILVA, S. J. R.. Políticas educacionais e educação intercultural: implicações sobre os currículos escolares e construção de identidades descolonizadas. **Revista Educação e Fronteiras**, Dourados, v. 8, n. 22, p. 72-88, jan./abr. 2018. Disponível em: https://www.academia.edu/58855313/Pol%C3%ADticas_educacionais_e_educac%C3%A3o_intercultural_implica%C3%A7%C3%B5es_sobre_os_curr%C3%ADculos_escolares_e_constru%C3%A7%C3%A3o_de_identidades_descolonizadas. Acesso em: 20 abr. 2022.

SILVA, R. R. D. Revisitando a noção de justiça curricular: problematizações ao processo de seleção dos conhecimentos escolares. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 34, e168824, p. 1-19. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/7kNPpLYWFwM9RmBRxrGGHVj/?lang=pt#>. Acesso em: 01 jun. 2023.

SIMÃO, V. S. **Experiências de formação docente na educação especial**: significações e ressignificações. 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2017.

SKLIAR, C. **Pedagogia (improvável) da diferença e se o outro não estivesse aí?** Tradução Giane Lessa. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SOARES, M. A. L.; CARVALHO, M. F. **O professor e o aluno com deficiência**. São Paulo: Cortez, 2012.

SOLER, R. D. V.; VAZ, R. A.; RAASCH, P. T.; PACKER, L. N. K.; SILVA, M. A. P. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 38, e35257, p. 1-13. 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/NcK8J3NLWDQMM9Bk5zMLhnP/>. Acesso em: 29 set. 2021.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

THOMA, A. S.; KRAEMER, G. M. **A educação de pessoas com deficiência no Brasil**: políticas e práticas de governo. Curitiba: Appris, 2017.

TORRES, Y. T.; NERY, M. S.; BEZERRA, C. S. G. B. Adaptações curriculares como componente da formação docente. **Conjecturas**, v. 22, n. 3, p. 150-166. 2022. DOI 10.53660/CONJ-687-822.

TRAVERSINI, C. S.; FABRÍS, E. T. H.; DAL'IGNA, M. C.; ZEN, M. I. H. (orgs.). **Currículo e inclusão na escola de ensino fundamental**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2013.

TURCHIELLO, P. **A produtividade dos sujeitos com deficiência na articulação da educação profissional e tecnológica com a inclusão**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2017.

UNESCO. **Manual para garantir inclusão e equidade na educação**. Brasília: UNESCO, 2019.

VEIGA-NETO, A. Incluir para saber. Saber para excluir. **Pro-Posições**, v. 12, n. 2-3, p. 35-36, jul./nov. 2001. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643993#:~:text=Resumo,a%20inclus%C3%A3o%20escolar%20dos%20anormais>. Acesso em: 20 set. 2021.

VEIGA-NETO, A. Teoria e método em Michel Foucault (im)possibilidades. **Cadernos de Educação**, FaE/PPGE/UFPeL, Pelotas, n. 34, p. 83-94, set./dez. 2009. disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/1635/1518>. Acesso em: 22 jun. 2022.

VEIGA-NETO, A.; LOPES, M. C. Há teoria e método em Michel Foucault? Implicações educacionais. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 34, p. 83-94, set./dez. 2009. Disponível em: <file:///C:/Users/42171/Downloads/1635-Texto%20do%20artigo-2121-1-10-20121129.pdf>. Acesso em: 15 maio 2022.

VEIGA-NETO, A.; LOPES, M. C. Inclusão e governamentalidade. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 947-963, out. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/CdwxsTyRncJRf8nmrhmYjsg/>. Acesso em: 21 abr. 2023.

VEIGA-NETO, A.; LOPES, M. C. Inclusão, exclusão, in/exclusão. **Verve**, São Paulo, n. 20, p. 121-135. 2011.

WATASHI, M. D. T. **Segundo professor de turma na política de educação especial de Santa Catarina**: Processo de (Des) regulamentação do cargo e projeto de (De/Con) formação certificada pelo mercado. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.

ZIMMERMANN, N.; KITTEL, R. K. **Desenho universal aplicado à aprendizagem**: contribuições para o exercício da docência inclusiva. 2019. Disponível em: http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/22_11_2019_14.27.04.376aa2033ec5cd783c54c4fdbdbc3b78.pdf. Acesso em: 12 ago. 2022.

APÊNDICE A - ARCABOUÇO DA DISSERTAÇÃO

QUESTÃO- PROBLEMA DE PESQUISA	Quais saberes sobre inclusão escolar são mobilizados nos cursos ofertados pela FCEE e pela SED aos professores regentes da rede regular de SC?
OBJETIVO GERAL	Problematizar os saberes sobre inclusão escolar postos em circulação em cursos de formação continuada oferecidos pela FCEE e SED aos professores regentes das classes comuns da rede regular de ensino no período de 2012 a 2022.
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	1. Categorizar os cursos ofertados pela FCEE e SED de acordo com o público-alvo no período de 2012 a 2022; 2. Analisar os conteúdos dos cursos ofertados aos professores de sala de aula comum do ensino regular nesse período; 3. Tensionar os saberes mobilizados por meio dos conteúdos veiculados na formação continuada dos professores de sala comum.
ENFOQUE	Enfoque epistemológico pós-estruturalista; Ancora-se nas teorizações foucaultianas.
METODOLOGIA DE PESQUISA	Pesquisa documental; De caráter qualitativo.
MATERIAS DE PESQUISA	Editais dos cursos ofertados pela FCEE e os projetos dos cursos ofertados pela SED de 2012 a 2022. Total: 492 documentos.
MATERIALIDADE DE ANÁLISE	Editais dos cursos ofertados pela FCEE e os projetos dos cursos ofertados pela SED aos professores regentes das salas comuns do ensino regular. Total: 181 documentos.
CORPUS ANALÍTICO	Excertos dos documentos que apresentam os saberes mobilizados nos cursos.
FERRAMENTA ANALÍTICA	Regimes de Verdade

CATEGORIAS DE ANÁLISE	Saberes Conceituais Saberes Procedimentais
ARGUMENTO	Os cursos ofertados pela FCEE e pela SED produzem a legitimação e a manutenção de regimes de verdade dos campos médicos e clínicos na escolarização dos Estudantes público da Educação Especial.

Fonte: elaborado pela autora (2023); Adaptado de Fröhlich (2018)