

ESTUDOS

Formação continuada para professores da rede estadual de Santa Catarina: saberes sobre inclusão escolar que produzem e legitimam regimes de verdade

Maria José Lozano^IRaquel Fröhlich^{II}<https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.107.6642>

Resumo

Este artigo¹ objetiva apresentar análises empreendidas acerca dos saberes relativos à inclusão escolar postos em circulação em cursos de formação continuada oferecidos pela Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE) e pela Secretaria Estadual de Educação (SED) aos professores regentes de turmas na rede comum de ensino do estado de Santa Catarina, no período de 2012 a 2022. A materialidade de análise foi composta de 181 documentos das instituições, entre editais e projetos de cursos, os quais foram examinados à luz das noções foucaultianas de governamentalidade e regimes de verdade. Este estudo problematiza os saberes sobre inclusão escolar mobilizados nos cursos com base em duas categorias analíticas: saberes conceituais e saberes procedimentais. As análises demonstram que os cursos legitimam, na formação continuada, os regimes de verdade dos campos médico e clínico, os quais, historicamente, têm produzido “verdades” sobre a escolarização dos estudantes público da educação especial. Concluiu-se que os cursos

^I Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc). Florianópolis, Santa Catarina, Brasil. *E-mail*: <marialozano.udesc@gmail.com>; <<http://orcid.org/0000-0002-7124-5246>>. Mestre em Educação pela Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc). Florianópolis, Santa Catarina, Brasil.

^{II} Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc). Florianópolis, Santa Catarina, Brasil. *E-mail*: <raquel.frohlich@udesc.br>; <<https://orcid.org/0000-0001-8605-2810>>. Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). São Leopoldo, Rio Grande do Sul, Brasil.

¹ Este artigo é recorte da dissertação “A constituição dos saberes docentes sobre inclusão escolar: uma análise da formação continuada da rede regular de ensino de Santa Catarina” (Lozano, 2023).

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.

Palavras-chave: inclusão escolar; formação continuada de professores; saberes docentes; regimes de verdade.

Abstract

Continuing education for teachers in the Santa Catarina state school system: knowledge about school inclusion that produces and legitimizes regimes of truth

This study is an excerpt from a master's thesis and seeks to present analyses of the knowledge regarding school inclusion disseminated in continuing education courses offered by the Santa Catarina Foundation for Special Education (FCEE) and the State Department of Education (SED) to classroom teachers in the public school system of the state of Santa Catarina from 2012 to 2022. The material for analysis consisted of 181 documents issued by those institutions, including notices and course projects, which were examined in light of Foucault's concepts of governmentality and regimes of truth. The study problematized the knowledge about school inclusion presented in these courses considering two analytical categories: conceptual knowledge and procedural knowledge. The analyses showed that continuing education courses legitimize the regimes of truth in the medical and clinical fields, which have historically produced "truths" regarding the schooling of public special education students. The study led to the conclusion that the courses offered by FCEE and SED contribute to the legitimization and perpetuation of the regimes of truth in the medical and clinical fields within the education of public special education students.

Keywords: school inclusion; continuing teacher training; teaching knowledge; regimes of truth.

Resumen

Formación continua para profesores de la Red Estatal de Santa Catarina: saberes sobre inclusión escolar que producen y legitiman regímenes de verdad

Este artículo, extraído de una tesis de Máster, tiene como objetivo presentar los análisis de los saberes sobre inclusión escolar difundidos en los cursos de formación continua ofrecidos por la Fundación Catarinense de Educación Especial (FCEE) y la Secretaría Estatal de Educación (SED) a los profesores titulares de grupos en la red común de enseñanza del estado de Santa Catarina, Brasil, en el período de 2012 a 2022. El material de análisis estuvo compuesto por 181 documentos de las instituciones, entre ellos convocatorias y proyectos de cursos, los cuales fueron problematizados a la luz de las nociones de Michel Foucault de gubernamentalidad y regímenes de verdad. Este estudio problematiza los saberes sobre inclusión escolar movilizados en los cursos, basándose en dos categorías analíticas: saberes conceptuales y saberes procedimentales. Los análisis demuestran que los cursos legitiman, en la formación continua, los regímenes de verdad de los campos médico y clínico, los cuales, históricamente, han producido "verdades" sobre la escolarización de los estudiantes pertenecientes al público objetivo de la Educación Especial (EPEE). Se concluyó que

los cursos ofrecidos por la FCEE y la SED producen la legitimación y el mantenimiento de los regímenes de verdad de los campos médicos y clínicos en la escolarización de los estudiantes pertenecientes al público objetivo de la Educación Especial.

Palabras clave: inclusión escolar; formación continua del profesorado; saberes docentes; regímenes de verdad.

Das considerações iniciais

No cenário da educação especial, a perspectiva inclusiva, que se originou em contraponto à marginalização das pessoas com deficiência², propagou-se a partir dos anos 1990 e ganhou relevo no início do século 21. No panorama nacional, os documentos orientadores, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Pnepei) de 2008, passaram a apontar a responsabilidade da escola em adequar-se para atender e promover a formação humana integral de todos os sujeitos, independentemente de suas especificidades, entendendo-se a “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” (Almeida *et al.*, 2018, p. 150). A inclusão ancora-se, portanto, no acesso, na permanência, na participação e na aprendizagem do estudante.

Entretanto, nas escolas comuns, a realidade que ainda predomina é a de experiências de acesso, mas também de rejeição e exclusão do público da educação especial, o que abre um campo de tensionamentos e lacunas entre o discurso oficial e as práticas excludentes que emergem cotidianamente nesses espaços. A formação de professores com viés inclusivo é um ponto crucial para dirimir esse hiato.

No âmbito das normativas que se referem à formação inicial, destaca-se a Resolução CNE/CP nº 1/2002 (Brasil. CNE. CP, 2002), que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a formação de professores da educação básica. As diretrizes definem 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” (Brasil. CNE. CP, 2002, art. 6º, § 3º, inc. II).

Nada obstante, a Resolução CNE/CP nº 1/2006 (Brasil. CNE. CP, 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”. Essa resolução extingue as habilitações dos cursos de Pedagogia, inclusive aquelas responsáveis pela formação dos professores para atenderem alunos considerados com

² É importante esclarecer que no texto aparece, por vezes, a expressão “pessoas com deficiência” e, em outras tantas, a expressão “estudantes público da educação especial (Epee)”. A primeira diz respeito ao início do processo histórico de inclusão (a partir da década de 1990); já a segunda é mais recente, conforme a Pnepei, publicada em 2008, e engloba pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação; e, ainda, pessoas com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade, no caso do estado de Santa Catarina, em consonância com a Resolução CEE nº 100/2016 (Santa Catarina. CEE, 2016), que estabelece normas para a educação especial no Sistema Estadual de Educação em Santa Catarina.

deficiência, indicando que a formação desses professores especialistas ocorra em nível de pós-graduação.

Nesse ínterim, recai sobre a formação continuada a responsabilidade de instrumentalizar os docentes com saberes para promover a inclusão nas escolas.

Como uma forma de reparar as lacunas e as deficiências da formação inicial [...] 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. (Maués, 2003, p. 104).

Michels (2011, p. 225) salienta que, de acordo com a Pneepei, “a formação dos professores pode se dar por intermédio da formação continuada”, no entanto, não há “qualquer indicativo de necessidade da formação dos professores regentes de classe que possuem em suas salas alunos considerados com deficiência”. Denuncia, ainda, que não há articulação entre o atendimento educacional especializado (AEE)³ e a escola comum, tanto na formação inicial quanto na continuada (Michels, 2011).

Diante dessa realidade, discutir o papel da formação continuada e a constituição dos saberes dos professores sobre inclusão é crucial, posto que docentes manifestam falta de conhecimento (Barros, 2012; Pinto, 2016; Septimio; Mendes; Costa, 2019), despreparo e dificuldades didáticas para realizar práticas pedagógicas que efetivem o que preceituam as políticas públicas inclusivas em espaços escolares. Alguns indicam a formação inicial como superficial no tocante aos processos de inclusão; outros reclamam da falta de formação continuada nesse viés (Araújo, 2015; Pinto, 2016; Escobar, 2018). Ecoam discursos de professores afirmando que não sabem o que ou como fazer para que os estudantes público da educação especial (Epee) aprendam e que, uma vez na escola, a aprendizagem destes deveria ficar a cargo do profissional de educação especial, formado para tal tarefa.

Essa realidade implica o uso do termo in/exclusão, o qual evidencia os processos excludentes que podem ocorrer na 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 [...] com a lógica contemporânea em que a inclusão funde-se com a exclusão”.

Este texto ancora-se na concepção de inclusão e de in/exclusão, sob a ótica de Foucault e seus comentadores, e nos permite analisar esses fenômenos como racionalidades da governamentalidade neoliberal. Com suporte nesse entendimento, o estudo objetiva tensionar os saberes sobre inclusão escolar postos em circulação em cursos de formação continuada oferecidos pela Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE) e pela Secretaria Estadual de Educação (SED) aos professores regentes das classes comuns da rede regular de ensino de Santa Catarina, no período de 2012 a 2022.

Após essas considerações iniciais, o texto apresenta, na próxima seção, a perspectiva e os procedimentos metodológicos assumidos para atender ao objetivo proposto, a materialidade de pesquisa e os processos analíticos empreendidos. Na terceira seção, serão elucidados os

³ O AEE se realiza nas salas de recursos e oferece atendimento individualizado aos estudantes público da educação especial (Epee) matriculados na escola comum.

resultados e as discussões possíveis a partir das categorias analíticas (saberes conceituais e saberes procedimentais). Além disso, discute-se a articulação de ambas na promoção da legitimação de regimes de verdade médicos e clínicos. Nas considerações finais, apontam-se alguns indicativos de novas frentes de pesquisas que não foram focalizadas neste estudo.

Do percurso epistemológico da pesquisa

A pesquisa estruturou-se com um enfoque epistemológico, uma vez que está ancorada na interdependência dos conceitos de governamentalidade e de regimes de verdade, com articulação entre a postura epistemológica, a metodologia empregada, as análises e as discussões tecidas.

A governamentalidade é entendida como uma grade de inteligibilidade, uma racionalidade ou “lógica que coloca em funcionamento determinadas técnicas que objetivam conduzir as condutas dos sujeitos e das populações” (Lockmann, 2019, p. 47). Foucault (2008, p. 143) compreende a governamentalidade como:

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.

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 um pensamento político, econômico ou social que organiza as práticas de governo de uma sociedade em determinado momento.

Nessa ótica, a exclusão e a inclusão das pessoas com deficiência, bem como de todas as que compõem o público da educação especial, são concebidas como estratégias da governamentalidade. Conforme Lopes e Fabrís (2013) e Thoma e Kraemer (2017), na atualidade brasileira, são estratégias da governamentalidade neoliberal que entendem a inclusão como estratégia do Estado neoliberal para desenvolver a população e diminuir os riscos produzidos pela exclusão social, mantendo as pessoas governamentalizadas. Daí a possibilidade de inferir que a educação especial na perspectiva inclusiva, em um país estruturado na governamentalidade neoliberal (Rech, 2010), passa a ser uma estratégia em potencial para colocar em funcionamento a lógica neoliberal, em busca do avanço da democratização/universalização do ensino.

Pautado na sua articulação com a governamentalidade, o conceito de regimes de verdade foi eleito como ferramenta analítica para elucidar questões da materialidade e tensionar o objeto de pesquisa. A fim de consubstanciar a relação teórico-metodológica da investigação, vale apresentar a contribuição de Carvalho e Gallo (2020, p. 148), ao destacarem que Foucault empreendeu análises a partir das “relações saber-poder, ao introduzir a noção de que os seres humanos são governados pela verdade”.

De acordo com Castro (2015, p. 26), para Foucault, é crível “saber como os homens se governam, a si mesmos e aos outros, através da produção de verdade”, que não é “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”. Com a conceituação de “jogos de verdade” ou “veridicção”, Foucault (1979) busca elucidar quais os tipos de discursos cada sociedade acolhe e coloca em funcionamento como verdadeiros e como infere a distinção entre verdadeiro e falso (Revel, 2005). A inclusão do público da educação especial, nesse viés, propaga-se na contemporaneidade como um discurso que se impõe à sociedade como verdadeiro e impacta ações e subjetividades das pessoas, constituindo-se, assim, como um imperativo do nosso tempo.

É possível perceber, portanto, que cada momento histórico é constituído por regimes de verdade que organizam e conduzem a vida, bem como produzem modos de compreender e colocar em prática a educação das pessoas com deficiência mediante contextos e condições específicas (Thoma; Kraemer, 2017). Nessa ótica, tais discursos tidos como verdades impactam, atualmente, tanto o papel social docente quanto as políticas e os cursos de formação de professores no País.

Lavergne (2009, p. 166) lembra que, para Michel Foucault, “a verdade (científica) não existe fora do poder ou sem poder; os regimes de verdade são, [nessa perspectiva], tanto manifestações de poder quanto auxílios da sua produção”. À governamentalidade, com base na ideia de saber, verdade e poder, articulam-se os regimes de verdade, utilizados como estratégias para manter a segurança da população, conforme apresenta Foucault (2007 *apud* Castro, 2015), sendo instituídos, divulgados e publicizados como verdades; em princípio, o que os produz são instituições de poder ou de saber, ou, dialeticamente, instituições de saber-poder, de diferentes ordens e composições, não sendo, necessariamente, instituições físicas.

Depreende-se dessa análise que há uma relação intrínseca entre produção de verdade, poder, saber e governamentalidade. Tal intersecção contribui para a constituição de saberes e subjetividades docentes, o que, em consequência, pode provocar efeitos nas práticas educacionais, sejam elas inclusivas ou excludentes.

É necessário, portanto, pontuar que essa racionalidade também subsidia a produção de políticas públicas de formação de professores. As políticas tanto sofrem seu impacto quanto impactam, por conseguinte, a formação de docentes, a qual, por sua vez, impacta os processos de ensino e aprendizagem. Importa problematizar, nesse circuito, em que medida tal racionalidade contribui para o fortalecimento ou o enfraquecimento de propostas formativas ancoradas nos princípios da educação inclusiva, bem como para a (des)naturalização de processos de in/exclusão.

A FCEE e a SED, que constituem o lócus da pesquisa, vistas através dessa lente, são espaços formativos imbricados na paridade saber-poder, o que lhes possibilita promoverem regimes de verdade, bem como legitimarem aqueles que já estão em circulação. Essas são as instituições do estado que promovem políticas públicas e subsidiam a formação continuada dos profissionais da educação de Santa Catarina. Ambas ofertam cursos públicos e gratuitos para professores e demais profissionais que atuam na educação especial na rede estadual de ensino, sendo “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. CEE, 2016, art. 2º, § 4º, inc. I).

Por sua importante incumbência no que tange à construção e à circulação de saberes sobre a inclusão dos Epee em Santa Catarina, o levantamento de materiais foi realizado na FCEE e na SED, mais especificamente, nos documentos relativos aos cursos ofertados por ambas entre 2012 e 2022, destinados aos professores regentes de turma.

Vale considerar que o intervalo de dez anos de cursos analisados abarcou o período de pandemia da covid-19 no Brasil. Nesse ínterim, importa destacar que, no ano de 2020, a SED não ofertou nenhum curso de formação, uma vez que não recebeu nenhum projeto das Coordenadorias Regionais de Ensino naquele ano. No caso da FCEE, não houve prejuízo de oferta de cursos durante o período pandêmico, posto que eles já ocorriam, em sua maioria, de modo remoto.

Para a produção de dados para a pesquisa, de um total de 481 documentos acessados, foram selecionados 464, dos quais 321 eram editais de cursos ofertados no *site* da FCEE e 143 eram projetos vinculados à SED, recebidos por *e-mail*. Os descartes referem-se aos cursos de Libras Intermediário e Avançado, nos quais constavam, como pré-requisito, o público-alvo⁴, constituído por pessoas com o(s) nível(is) anterior(es) concluído(s), independentemente de cargo ou profissão do cursista.

Com vistas a responder o problema de pesquisa, a categorização dos documentos foi realizada a partir do público-alvo dos cursos, sendo selecionados apenas aqueles nos quais os professores regentes do ensino comum foram contemplados. Assim, a materialidade analítica foi composta por 181 documentos, sendo 102 editais da FCEE e 79 projetos de cursos vinculados à SED, conforme expõe a Tabela 1.

Tabela 1 – Comparação quantitativa de cursos ofertados pelas instituições de acordo com o público-alvo

Descrição	FCEE	SED	Total por público-alvo
Cursos que contemplam professor regente	102	79	181
Cursos que não contemplam professor regente*	219	64	283
Total de cursos	321	143	464

Fonte: Elaboração própria.

* Dentre outros profissionais a quem são ofertados cursos, destacam-se: segundos professores de turma (SPT), professores de AEE, intérpretes de Língua Brasileira de Sinais (Libras), psicólogos e fonoaudiólogos.

Após tal composição, deu-se início à busca e à análise de recorrências de palavras, conceitos e significados presentes na materialidade. Nos documentos, foram observadas diversas ocorrências de termos que abrangem conceitos e características de diferentes deficiências, transtornos e síndromes, por exemplo: transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH), transtorno do espectro autista (TEA), deficiência intelectual (DI), deficiência visual (DV), deficiência auditiva (DA), deficiência física (DF); síndromes: de Down, do X-Frágil, entre outras; deficiência – características e tipos; síndromes, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (AH/SD). Outros termos que tiveram destaque nos documentos foram *adaptação* e *adequação de currículo e/ou de materiais*; termos relacionados à ação docente, de ordem prática do trabalho, portanto. Tais expressões aparecem massivamente relacionadas a determinados públicos, por exemplo: adaptações curriculares para alunos com TDAH; adaptações curriculares para alunos com deficiência;

⁴ Público-alvo é o termo que aparece nos documentos dos cursos das instituições pesquisadas, por isso, foi mantido.

o aluno com TDAH; TEA, DI: conceito, abordagens pedagógicas, adaptações curriculares; adaptações para as diversas deficiências – DA, DF, DV e DI.

Com os documentos selecionados, as análises foram iniciadas. Naquele momento, não havia a determinação prévia de categorias analíticas. Ao examinar os conteúdos abordados nos cursos de ambas as instituições, foi notória a maior recorrência de termos que se referem a conceitos, concepções, características, causas ou fatores de risco das diferentes deficiências, transtornos e síndromes. Com menor recorrência, mas com presença bastante marcada, estavam os conteúdos sobre adaptação e adequação de materiais e/ou atividades para os estudantes com deficiência.

Mediante esse primeiro movimento analítico, as recorrências encontradas foram agrupadas conforme os saberes presentes nos documentos balizadores dos cursos. O agrupamento permitiu construir o *corpus* analítico da pesquisa, o qual se constitui em dois eixos de análise: i) os saberes conceituais; e ii) os saberes procedimentais.

Os resultados da análise serão apresentados e discutidos na próxima seção, a qual se ocupa em articular os saberes conceituais e procedimentais como produtores e legitimadores de regimes de verdade médicos e clínicos na formação de professores.

Análises, problematizações e resultados

Importa retomar que, na esteira da lógica neoliberal, sendo a promoção da inclusão dos Epee um imperativo de responsabilidade das escolas comuns do País, a formação dos professores deveria efetivar-se nessa perspectiva; ou seja, tanto na formação inicial quanto na continuada, os saberes mobilizados deveriam instrumentalizar os docentes para práticas pedagógicas ancoradas na equidade de direitos de aprendizagem, com vistas a promover a inclusão de todos. Vale reiterar que, se a formação inicial é generalista e aligeirada⁵, responsabilizando-se por tratar das noções mais gerais da temática, recai sobre a formação continuada essa importante demanda. Sob esse entendimento, a pesquisa tensionou os saberes e problematizou as verdades sobre a inclusão postas em circulação nos cursos de formação continuada ofertados aos professores pela FCEE e pela SED na temporalidade definida.

Considerando-se a recorrência predominante de conteúdos relacionados a conceitos e de temas voltados a ações/procedimentos docentes, os assuntos explorados nos cursos foram classificados em duas categorias analíticas: saberes conceituais e saberes procedimentais. Por motivos didáticos, as análises serão apresentadas em três subseções, que abarcam, consecutivamente: i) os saberes conceituais; ii) os saberes procedimentais; e iii) a articulação desses saberes na legitimação e na manutenção dos regimes de verdades das áreas médica, clínica e *psi* na formação continuada da rede de Santa Catarina. Os principais achados são descritos na sequência.

⁵ A Resolução CNE/CP nº 1/2006 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.

Dos saberes conceituais: os saberes psi e biomédicos na centralidade da formação continuada para professores

O movimento analítico demonstrou uma significativa recorrência de saberes dos campos biomédicos, *psi* e clínicos fomentados nos cursos das instituições. Os excertos, retirados dos conteúdos descritos nos documentos dos cursos oferecidos pela SED e pela FCEE aos professores regentes, demonstram a importância dada por ambas as instituições aos saberes médicos e clínicos, conforme demonstram exemplos trazidos no Quadro 1.

Quadro 1 – Concepções e características

Concepções	De deficiências; condutas típicas; altas habilidades; A deficiência física; autismo e X-Frágil; AH/SD na educação especial.
Conceitos	De deficiência – características e tipos; De transtornos funcionais específicos (dislexia, discalculia, disortografia); De deficiência visual; deficiência mental; autismo e transtornos; disgrafia, dislalia, dislexia; altas habilidades; Síndromes, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades.
Conceitos e patologias	Deficiência auditiva; deficiência mental [sic]; autismo; conceito de TDAH, TEA, DI; síndrome de Down.
Terminologia ligada à deficiência; tipos de deficiências, transtornos e síndromes	DI; DV; DA; deficiência física; TEA; TDAH; Síndromes: Down, X-Frágil e outras.
Etiologia, características, histórico, prevalências	Conceituando as AH/SD; características das AH/SD; conhecendo o TDAH; Características das AH/SD e mitos presentes nessa temática; Modelos de atendimento; TDAH e comorbidades; Surdocegueira congênita/deficiência múltipla sensorial; Transtorno funcional específico.

Fonte: Elaboração própria.

As recorrências dos excertos evidenciam o campo de atuação e intervenção das ciências biomédicas, que adentram e compõem os processos de formação de professores da rede estadual. Alguns objetivos dos cursos pautam-se nessa mesma ótica: capacitar os professores para que possam atuar com as pessoas com deficiência atendidas por eles, com mais conhecimento sobre deficiências; conceituar cientificamente o TEA, suas características iniciais, sinais de alerta, etiologia, fatores de risco; conceituar os métodos adequados, os processos e a importância do diagnóstico precoce; e conceituar as modalidades terapêuticas mais modernas.

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 do professor.

À luz dos estudos de Foucault (2007), entende-se 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?” (Foucault, 2007, p. 274).

Destaca-se que conhecer as deficiências é premissa para governar as pessoas que as possuem. Lockmann (2010, p. 113) consolida tal entendimento, ao apontar que:

Há, portanto, a necessidade de tornar os sujeitos conhecidos, de capturá-los dentro de classificações e diagnósticos que lhes 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.

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. Esse campo constituiu-se, inicialmente, na perspectiva clínica, com base em modelos e concepções biomédicas e clínicas, conforme mencionam Skliar (2003) e Pérez de Lara (1998, *apud* Skliar, 2003). Pérez de Lara (1998, *apud* Skliar, 2003, p. 157) destaca 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 [...]”.

As análises evidenciaram que os saberes pulverizados na formação continuada ainda convergem com os campos epistemológicos clínicos. Do bojo dos saberes conceituais sobre deficiências, transtornos e síndromes, é possível identificar saberes clínicos dos campos biomédico, neurológico, psicológico, psicopedagógico e fonoaudiológico, reforçando a legitimação de tais saberes na formação de professores, conforme demonstra o Quadro 2.

Quadro 2 – Saberes clínicos

(continua)

Saberes	Instituição/Ano
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; TEA e os processos diagnósticos, além de intervenção adequada.	SED/2018 FCEE/2016
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
DI, TEA e TDAH: conceituação, avaliação e diagnóstico.	FCEE/2018 FCEE/2019

Quadro 2 – Saberes clínicos

(conclusão)

Saberes	Instituição/Ano
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
Aspectos patológicos da baixa visão; avaliação funcional e reabilitação de pessoas com baixa visão.	FCEE/2017
A importância do relatório pedagógico para encaminhamento a especialistas médicos.	FCEE/2017
Anatomia e fisiologia da audição – classificação das perdas auditivas.	FCEE/2019 FCEE/2020

Fonte: Elaboração própria.

Pode-se verificar que esses saberes clínicos, que constituíram o campo da educação especial, ainda são recorrentemente prescritos nos cursos da FCEE e da SED. Reforçamos 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 desses campos e regimes de verdade já constituídos *a priori*. Essa lógica de funcionamento do próprio campo da educação especial tem sido legitimada na formação continuada de professores da rede estadual e, conseqüentemente, pode impactar os processos de saber-fazer docente e os de escolarização dos Epee no ensino regular.

Scheidt (2007, *apud* Fröhlich, 2018, p. 108) 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.

No que concerne aos discursos de in/exclusão 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 mantê-lo nesse “estado permanente de corrigibilidade”.

Percebe-se que, com efeito, o trabalho pedagógico orientado para pessoas com deficiência esteve historicamente assentado sobre o campo das ciências médicas e *psi* e que os saberes dessas ordens ainda são valorizados no contexto educacional e na área 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 da Medicina, da Psicologia e da Psiquiatria, entre outros.

Para assinalar essa influência no campo pedagógico/educacional, na próxima seção, que aborda os saberes procedimentais, as recorrências apresentadas estão também, majoritariamente, imbricadas ao diagnóstico, portanto, ligadas às mesmas bases epistemológicas dos saberes conceituais.

Dos saberes procedimentais na formação dos professores

Nesta seção, a intenção é dar visibilidade aos saberes sobre ações docentes vinculadas aos processos educativos, os quais denominamos de procedimentais, tendo em conta as atribuições dos professores, por exemplo, planejamento, adaptação e adequação curricular ou de materiais e de atividades, práticas pedagógicas, avaliação e trabalho colaborativo. As recorrências demonstram que tais ações se relacionam, na maioria dos cursos, com os laudos diagnósticos específicos, como evidencia o Quadro 3.

Quadro 3 – Saberes procedimentais*

Adaptação/Adequações curriculares	SED - 2013 - C4; C14; 2014 - C1; C12; 2016 - C10; C11
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 e avaliação em Educação Física no processo de inclusão	FCEE - 2016 - C2; C3; 2019 - C12; 2020 - C7; 2021 - C2
Atividade motora adaptada – voltada para pessoas com deficiência	FCEE - 2016 - C1; C2; C3; 2017 - C1; C3; 2019 - C12; 2020 - C7; 2021 - C2 SED - 2014 - C6
Capoeira para PCD	FCEE - 2017 - C2; C3; 2021 - C1
Jogos e materiais adaptados; A importância do brincar; Jogos e brincadeiras inclusivas	SED - 2013 - C15; FCEE - 2016 - C5
Materiais adaptáveis para cegos	SED - 2014 - C2
Adaptações de jogos	FCEE - 2018 - C9; 2019 - C11; 2020 - C8; 2021 - C12
Adaptação e confecção de livros infantis	FCEE - 2018 - C9; 2019 - C11; 2020 - C8; 2021 - C12

Fonte: Elaboração própria.

* Para identificar o curso, usou-se a sigla da instituição/ano do curso – número do curso, por exemplo: FCEE/2013-C4.

Quando o Brasil se tornou signatário de políticas internacionais⁶ no âmbito da inclusão, no final do século 20, no cenário interno já era permitida a matrícula nas escolas comuns dos estudantes com deficiência. No entanto, uma vez matriculado em uma instituição de ensino regular, cabia ao estudante adaptar-se ao espaço e ao currículo, adequar-se ao ambiente e acompanhar o ritmo dos alunos sem deficiência, conforme estabelecido na Política Nacional de Educação Especial (Brasil. MEC, 1994).

Essa dinâmica sofreu alteração significativa depois de a LDB afirmar 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 (Brasil, 1996, art. 59).

Também o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001, em 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: “as adaptações curriculares, a qualificação dos professores para o atendimento nas escolas comuns, produção de livros e materiais pedagógicos adequados para as diferentes necessidades, adaptação das escolas para que os alunos especiais possam nelas transitar” (Brasil, 2001, grifos nossos). Esse deslocamento foi bastante significativo e evidenciou avanço quanto à garantia de direitos desse público.

A discussão das adaptações como condição para a efetivação da inclusão foi sendo, assim, marcada nas diferentes políticas direcionadas ao público da educação especial, tendo como expoentes a Pneepei (2008) e a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) de 2015. As adaptações e adequações nos espaços sociais, sobretudo nas escolas comuns, foram constituindo-se como discursos recorrentes no que tange às práticas de escolarização das pessoas com deficiência.

No entanto, problematizá-las na atualidade, especialmente na formação continuada, faz-se necessário. Scherer e Gräff (2017, p. 390-391) apontam três movimentos concernentes 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.

Partindo dos diferentes posicionamentos desses três momentos, é potente ter outro ponto de vista, que não os nega, mas deles diverge em determinados aspectos. Entende-se que, mesmo sob a perspectiva da inclusão, as adaptações/adequações podem fazer emergir práticas excludentes dentro da escola, ou práticas de in/exclusão, como as denominam Veiga-Neto e Lopes (2011). Primeiro, porque ocorre a individualização do ensino do estudante, implicando preparação e realização de atividades exclusivas para os Epee. Segundo, porque as adaptações e adequações estão fortemente ligadas aos laudos/diagnósticos, ou seja, ao campo clínico, o que também leva à individualização e, talvez, à exclusão.

⁶ Por exemplo, a Declaração de Jomtien, também conhecida como Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990), a Declaração de Salamanca (1994), a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2008).

As análises apontam que os cursos ofertados aos professores pela FCEE e pela SED convergem mais com o primeiro movimento, voltado à defesa das adaptações/adequações para alunos com deficiências. Isso porque foi encontrado o total de 62 recorrências dos termos *adaptação* e *adequação* nos documentos, além de evidências do esmaecimento de saberes ligados a práticas inclusivas, pois nenhum curso se detém em explicitar saberes que mobilizem um currículo inclusivo.

Pois bem, se a discussão em larga escala no Brasil tem sido conduzida no viés de a escola comum ser inclusiva, isso deve implicar um currículo inclusivo que vai além da realização de adaptações, adequações ou flexibilizações. Nesse sentido, as adaptações e as adequações – de acessibilidade e de currículo ou de atividades e organização de sala de aula – ainda devem ser feitas por não haver um currículo inclusivo que dialogue com a heterogeneidade dos discentes, que a respeite e a acolha. Diante da atual realidade, não se trata de negar, portanto, a necessidade de adaptação/adequação/flexibilização curricular, mas de considerá-las como medidas ou estratégias paliativas para as realidades escolares que, *a priori*, excluem e, portanto, precisam ser superadas.

Além de adaptação e adequação, termos como *planejamento*, *práticas de ensino*, *avaliação*, *trabalho colaborativo* e *inclusão*, que denotam ações docentes, têm menor recorrência nos cursos ofertados para os professores se comparados com conceitos e características das deficiências. Ademais, na maioria dos cursos, relacionam-se com os laudos diagnósticos específicos, ou seja, apresentam-se na interface do diagnóstico médico-clínico, como exemplifica o Quadro 4.

Quadro 4 – Os saberes na interface do diagnóstico

Plano de desenvolvimento individual – PDI	FCEE - 2022 - C7
Práticas pedagógicas para alunos com TDAH	SED - 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

Fonte: Elaboração própria.

Isso nos leva a atestar uma relação de sujeição entre os saberes, em que os saberes procedimentais se encontram subordinados aos diagnósticos e, portanto, aos conceituais.

Importa enfatizar que o termo *inclusão* aparece nos documentos de apenas cinco dos 181 cursos analisados, com 11 recorrências ao todo. Além de sofrer apagamento nos cursos, também foi observada uma relação de sujeição da inclusão aos diagnósticos específicos: *inclusão de alunos surdos usuários de implante coclear; inclusão escolar da pessoa com DI; inclusão escolar e TDAH; inclusão escolar da pessoa com TEA; a inclusão e o papel do segundo professor no processo escolar*.

Perante o exposto, pode-se dizer que os saberes procedimentais são sujeitados aos conceituais, em uma relação de subordinação dos primeiros aos segundos. Em Gallo (2021, p. 296), é possível encontrar apoio para tal argumento. O autor menciona que Foucault (1999, p. 11) “coloca em evidência as ‘reviravoltas de saber’[...]”, esclarecendo 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 *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”, o que está em consonância com o que demonstramos em relação aos saberes analisados, pois os saberes dos campos pedagógicos/educacionais estão subjugados, sujeitados aos saberes conceituais dos campos clínicos, o que acarreta a sujeição dos saberes procedimentais aos conceituais. Logo, ao se subordinarem aos conceituais, veem-se os saberes procedimentais focalizando a individualização do estudante, na interface do diagnóstico.

Isso quer dizer que, se a formação continuada ofertada pelas instituições reforça a base dos saberes conceituais na 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 e proposições de um currículo escolar inclusivo. Assim, tais saberes, articulações e sujeições, que compreendemos 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 pode levar a práticas de in/exclusão nos espaços escolares.

Saberes conceituais e procedimentais: da articulação que potencializa a legitimação e a manutenção de regimes de verdade

Embora, para fins didáticos, as duas categorias – saberes conceituais e procedimentais – tenham sido apresentadas e discutidas separadamente, é válido marcar que os saberes não se fragmentam; ao contrário, articulam-se na maioria dos cursos. Não se relacionam reciprocamente, mas com caráter de sujeição, dado que os saberes procedimentais são sujeitados aos conceituais, os quais instruem, inspiram, impulsionam, regulam e determinam os saberes procedimentais. Nesse sentido, as adaptações/adequações são centrais no âmbito dos saberes procedimentais e igualmente sujeitadas aos conceituais.

Além das evidências discutidas nas duas seções anteriores, algumas incongruências sobressaíram nas análises dos documentos, 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, eventualmente, as cargas horárias do curso divergem desse norte.

Além das ênfases já demonstradas nas unidades analíticas dos saberes conceituais e procedimentais, os documentos também apresentam dissonâncias entre os objetivos e as justificativas dos cursos em relação aos conteúdos propostos. Analisando-se os conteúdos, foi constatado o esmaecimento de determinados temas/saberes que poderiam instrumentalizar melhor o professor para seu fazer docente. Seja pela ausência, seja pela carência de carga horária, os cursos não dão destaque à deficiência sob a concepção biopsicossocial e de equidade, justiça curricular, currículo inclusivo, planejamento e práticas inclusivas. Isso nos leva a afirmar que tanto as ênfases quanto as dissonâncias e os esmaecimentos contribuem para a manutenção de regimes de verdade dos campos médico e clínico na escolarização dos Epee.

Para Foucault (1996), saberes científicos vinculam-se à produção de “verdades”. Os saberes clínicos e biomédicos – subjugando, sujeitando os procedimentais – também funcionam em uma lógica de saber-poder. Constituídos historicamente como regimes de verdade sobre as práticas educacionais voltadas às pessoas com deficiência e a todas que compõem o público da educação especial, os saberes clínicos adentraram e seguem influenciando os campos das ciências da Educação, da Pedagogia, da educação especial e da formação de professores.

Nos cursos da FCEE e da SED, podem-se constatar a manutenção e o fomento de saberes clínicos já legitimados como verdadeiros. As análises evidenciaram que os saberes de maior recorrência nos cursos são os da ordem dos conceitos e das 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.

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 Epee, em interface com seu diagnóstico. Assim, os saberes procedimentais são sujeitos, influenciados, determinados pelos clínicos, os quais advêm dos campos biomédico, clínico e *psi* e têm ocupado a centralidade da formação continuada de professores.

A ênfase está 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 nos processos de ensino e aprendizagem.

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. Sob esses argumentos, afirma-se 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 evidenciado pela ênfase em saberes clínicos e conceituais acerca das deficiências, bem como pela subordinação dos saberes procedimentais aos conceituais.

Desse modo, o exercício e a manifestação de poder fazem-se nessa ordem de subordinação, materializada na constituição e na promoção de uma formação continuada que impacta o fazer pedagógico dos professores na escola. Portanto, é possível atestar que os saberes que circulam nos cursos da FCEE e da SED são constituídos por essa lógica de produção de regimes de verdade e dela são constituintes.

Considerações e conclusões

Este texto objetivou apresentar análises dos saberes sobre inclusão escolar postos em circulação em cursos de formação continuada oferecidos pela FCEE e pela SED aos professores regentes das classes comuns da rede regular de ensino do estado de Santa Catarina, no período de 2012 a 2022.

As evidências de saberes clínicos, por um lado, e o esmaecimento de saberes pedagógicos, por outro, além da sujeição dos saberes procedimentais aos conceituais, levaram-nos a atestar 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.

Portanto, mesmo que o foco da discussão empreendida não tenha sido a produção dos diagnósticos, é importante observar que as informações disseminadas sobre as deficiências nos cursos de formação docente oferecidos pela SED e pela FCEE envolvem saberes conceituais do campo biomédico, produzindo diagnósticos. Tais entendimentos constituem regimes de verdade, pois geram a manutenção do que é tido como verdadeiro em relação à escolarização dos Epee e às práticas pedagógicas que levam em conta as premissas biomédicas, muitas vezes voltadas às limitações desses estudantes.

Nessa perspectiva, os saberes fomentados aos professores nos cursos podem impactar 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.

Com efeito, FCEE e SED podem indicar a produção e a legitimação de regimes de verdades que se utilizam de explicações diagnósticas para justificar a não aprendizagem dos Epee, naturalizando a ideia de que suas dificuldades de aprendizagem decorrem prioritariamente de condições individuais diagnosticadas. Ao fragilizar a construção de práticas pedagógicas inclusivas, as quais têm como pressupostos a equidade e a efetiva participação e aprendizagem no contexto escolar, a formação continuada pode contribuir para a desresponsabilização da escola e do trabalho docente perante a aprendizagem de todos os estudantes.

Problematizar as políticas e os cursos de formação de professores torna-se, portanto, imprescindível, na medida em que possibilita tensionar a hegemonia dos discursos biomédicos e potencializar projetos formativos comprometidos com a responsabilidade coletiva da escola, com a produção de práxis docentes inclusivas e com a efetiva garantia da aprendizagem de todos os alunos.

Diante do exposto, destacamos que a FCEE e a SED, nos cursos para professores, poderiam dar ênfase a saberes mais voltados à instrumentalização dos docentes para as relações de ensino e aprendizagem e demais processos de sala de aula. É preciso focar a equidade, a intencionalidade pedagógica e as potencialidades dos estudantes, a fim de

auxiliar os professores a planejarem e executarem práticas inclusivas. Também é crucial 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. Nesse sentido, FCEE e SED poderiam produzir e fomentar saberes e verdades que auxiliassem a vencer os desafios da in/exclusão.

Por fim, importa anunciar que o percurso analítico empreendido nesta pesquisa dá conta de apenas uma dentre tantas possibilidades interpretativas. Ademais, não tentou estabelecer verdades perenes, mas somente, de modo singular, tensionar a formação continuada da FCEE e da SED, problematizando os saberes fomentados nos cursos ofertados aos professores das salas comuns do ensino regular para suscitar reflexões e apontar possíveis caminhos.

Vale reiterar que a falta de aprendizagem na educação básica, no Brasil, não é problema exclusivo do público da educação especial. De acordo com o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) de 2023 (Brasil. Inep, 2024), o Brasil alcançou 6 pontos nos anos iniciais do ensino fundamental (do 1º ao 5º ano). Nos anos finais do ensino fundamental (do 6º ao 9º ano), alcançou 5 pontos; e o ensino médio registrou 4,3 pontos. Apenas dez municípios atingiram a meta do Ideb. Na mais recente edição do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa) de 2022, os resultados mostraram que dois terços dos brasileiros de 15 anos sabem menos que o básico em Matemática, o que conferiu ao País a 66ª posição em Matemática; em Ciências, o Brasil ocupou a 63ª posição; e, em Leitura, ficou na 53ª posição, dentre 81 nações avaliadas. Ou seja, o País não promove um ensino de qualidade para todos.

Esse é um ponto importante para se pensar em possibilidades de estudos que este artigo não evidenciou. Uma delas é a análise da formação docente, não só em relação à inclusão de Epee, mas também no que concerne a outros públicos, pois esse não é o único que se afina com a in/exclusão e com as fragilidades das funções sociais da escola e dos professores. Outro importante tema, que tem sido debatido em alguns países e merece análise, é a escolarização dos Epee, com foco na interseccionalidade entre as especificidades dos públicos que têm sofrido processos de in/exclusão. Valeria considerar, ainda, como os discursos das políticas educacionais nacionais e/ou da Política Estadual de Educação Especial (Peesc) são traduzidos no contexto da prática escolar e de que modo a formação inicial ou continuada impacta a subjetividade/identidade docente para a promoção da in/exclusão nas escolas estaduais catarinenses.

Referências

- ALMEIDA, M. S. N. et al. Acessibilidade e permanência no ensino superior: uma análise sobre inclusão, interculturalidade e inovação pedagógica na UERJ e na UFRJ. *Educação & Fronteiras*, Dourados, v. 8, n. 22, p. 147-159, jan./abr. 2018.
- ARAÚJO, B. K. *A formação do segundo professor de turma do estado de Santa Catarina*. 2015. 344 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.
- BARROS, R. C. *Inclusão escolar e Pedagogia: modos de ser e gerenciar o sujeito no cenário contemporâneo*. 2012. 82 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências) – Universidade do Rio Grande, Rio Grande, 2012.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Seção 1, p. 2.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Conselho Pleno (CP). Resolução nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 9 abr. 2002. Seção 1, p. 31.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Conselho Pleno (CP). Resolução nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, licenciatura. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 16 maio 2006. Seção 1, p. 11.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa)*. Brasília, DF: Inep, 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Censo escolar da educação básica 2023: notas estatísticas*. Brasília, DF: Inep, 2024.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Política Nacional de Educação Especial*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília, DF: MEC, 2008.

CARVALHO, A. F.; GALLO, S. D. O. Foucault e a governamentalidade democrática: a questão da precarização da educação inclusiva. *Mnemosine*, [Rio de Janeiro], v. 16, n. 1, p. 146-160, 2020.

CASTRO, E. *Introdução a Foucault*. Tradução de Beatriz de Almeida Magalhães. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

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. 84 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Humanidades e Linguagens) – Universidade Franciscana, Santa Maria, RS, 2018.

FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1979. (Biblioteca de Filosofia e História das Ciências, v. 7).

FOUCAULT, M. *A verdade e as formas jurídicas*. Tradução de Roberto Cabral de Melo Machado e Eduardo Jardim Moraes. Rio de Janeiro: Nau, 1996.

FOUCAULT, M. *Do governo dos vivos*. São Paulo: [S. n], 2007.

FOUCAULT, M. *Segurança, território, população*: curso dado no College de France. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FRÖHLICH, R. *Práticas de apoio à inclusão escolar e a constituição de normalidades diferenciais*. 2018. 230 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2018.

GALLO, S. Da arqueologia à anarqueologia: um palimpsesto metodológico em Foucault. In: RESENDE, H. (Org.). *Michel Foucault: da produção de verdades ao governo da vida*. São Paulo: Intermeios, 2021. p. 285-311.

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. 358 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009.

LOCKMANN, K. *Inclusão escolar: saberes que operam para governar a população*. 2010. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

LOCKMANN, K. *Assistência social, educação e governamentalidade neoliberal*. Curitiba: Appris, 2019.

LOPES, M. C.; FABRÍS, E. H. *Inclusão e educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

LOZANO, M. J. *A constituição dos saberes docentes sobre inclusão escolar: uma análise da formação continuada da rede regular de ensino de Santa Catarina*. 2023. 197f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2023.

MARINHO, C. M. *Processos de subjetivação, governamentalidade neoliberal e resistência: uma leitura a partir de Michel Foucault e Judith Butler*. Santos: Intermeios, 2022.

MAUÉS, O. C. Reformas internacionais da educação e formação de professores. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 118, p. 89-117, mar. 2003.

MICHELS, M. H. O que há de novo na formação de professores para a educação especial? *Revista Educação Especial*, Santa Maria, RS, v. 24, n. 40, p. 219-232, maio/ago. 2011.

PINTO, M. G. *Ensino colaborativo: uma estratégia pedagógica para a inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física*. 2016. 188 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Centro de Desportos, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

RECH, T. L. *A emergência da inclusão escolar no governo FHC: movimentos que a tornaram uma "verdade" que permanece*. 2010. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2010.

REVEL, J. *Foucault: conceitos essenciais*. Tradução de Maria do Rosário Grego. São Carlos, SP: Claraluz, 2005.

SANTA CATARINA. Conselho Estadual de Educação (CEE). *Resolução nº 100, de 13 de dezembro de 2016*. Estabelece normas para a Educação Especial no Sistema Estadual de Educação de Santa Catarina. Florianópolis, 2016. Disponível em: <https://www.cee.sc.gov.br/index.php/downloads/comissoes/educacao-basica/educacao-especial/resolucoes-13/1606-resolucao-2016-100-cee-sc/file>. Acesso em: 14 nov. 2024.

SCHERER, R. P.; GRÄFF, P. Das adaptações às flexibilizações curriculares: uma análise de documentos legais e revistas pedagógicas. *E-curriculum*, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 376-400, abr./jun. 2017.

SEPTIMIO, C.; 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. (Org.). *Educação especial e/na educação básica: entre especificidades e indissociabilidades*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2019. p. 132-155.

SKLIAR, C. *Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?* Tradução de 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.

THOMA, A. S.; KRAEMER, G. M. *A educação de pessoas com deficiência no Brasil: políticas e práticas de governo*. Curitiba: Appris, 2017.

VEIGA-NETO, A.; LOPES, M. C. Inclusão, exclusão, in/exclusão. *Verve*, São Paulo, n. 20, p. 121-135, 2011.

Recebido em 11 de abril de 2025.

Aprovado em 9 de março de 2026.

Editora científica responsável: Lúcia Pereira Leite.

Disponibilidade de dados:

Os dados de pesquisa estão disponíveis no corpo do documento.



Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos da licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0).