

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS CHAPECÓ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

BRUNA MENDONÇA

**FORMAÇÃO DOCENTE E ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: A ÊNFASE
DO EMPRESÁRIO DE SI E DO CAPITAL HUMANO NAS POLÍTICAS
EDUCACIONAIS**

CHAPECÓ

2023

BRUNA MENDONÇA

**FORMAÇÃO DOCENTE E ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: A ÊNFASE
DO EMPRESÁRIO DE SI E DO CAPITAL HUMANO NAS POLÍTICAS
EDUCACIONAIS**

Dissertação apresentada para o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Patrícia Gräff

CHAPECÓ

2023

Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS

Mendonça, Bruna

FORMAÇÃO DOCENTE E ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: A ÊNFASE DO EMPRESÁRIO DE SI E DO CAPITAL HUMANO NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS / Bruna Mendonça. -- 2023. 160 f.:il.

Orientadora: Doutora Patrícia Gräff

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, Chapecó, SC, 2023.

1. Políticas educacionais. 2. Formação continuada. 3. Atendimento educacional especializado. 4. Altas habilidades/superdotação. 5. Neoliberalismo. I. Gräff, Patrícia, orient. II. Universidade Federal da Fronteira Sul. III. Título.

BRUNA MENDONÇA

FORMAÇÃO DOCENTE E ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: A ÊNFASE DO EMPRESÁRIO DE SI E DO CAPITAL HUMANO NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Dissertação apresentada para o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Este trabalho foi defendido e aprovado pela banca em 23/08/2023.

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 **PATRICIA GRAFF**
Data: 31/08/2023 09:05:27-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Patrícia Gräff – UFFS
Orientadora

Documento assinado digitalmente
 **ODAIR NEITZEL**
Data: 31/08/2023 08:55:02-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof. Dr. Odair Neitzel – UFFS
Avaliador

Documento assinado digitalmente
 **WASHINGTON CESAR SHOITI NOZU**
Data: 30/08/2023 12:00:21-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof. Dr. Washington Cesar Shoiti Nozu – UFGD
Avaliador

AGRADECIMENTOS

“Filha, você sonhava quando estava aqui (casa dos pais) em estar fazendo um Mestrado?” Essa pergunta foi endereçada a mim, por minha mãe, várias vezes, no decurso desta pesquisa. E a resposta sempre foi: “Sim!” Sempre planejei minha vida, mesmo que alguns momentos me fizessem desistir ou intencionar a buscar o plano B.

Porém, essa escrita só foi possível através de pessoas, que próximas ou distantes fisicamente, tornaram essa pesquisa realidade. Para tanto, dedico esses agradecimentos a:

Minha família, pelo apoio e por entender a minha ausência!

À minha querida Professora orientadora Patrícia, agradeço imensamente por me acolher, por me conduzir de forma tão amorosa e sem perder a rigurosidade durante a construção dessa escrita. Obrigada pela leitura cuidadosa, pelas orientações, pelas trocas e pelas experiências, que, claramente, me conduziram para o aprofundamento desta pesquisa. Mas agradeço principalmente por me apresentar Michel Foucault! Obrigada pela confiança e pela parceria que estabelecemos nesse período e que possamos compartilhar outras formas de pesquisa ainda.

Obrigada aos colegas que fizeram parte do grupo de orientação coletiva, pela leitura e pelas considerações que foram importantes no processo dessa escrita.

Aos colegas do Grupo de Pesquisa em Políticas e Práticas de Inclusão (GPPPin), por construírem encontros riquíssimos, acompanhados por boas discussões, por trocas e compartilhamentos de pesquisas, bem como por me apresentarem a Wendy Brown!

Aos Professores Odair e Washington, por aceitarem compor a banca examinadora, mas, sobretudo, pelas considerações que foram feitas com o propósito de tornar essa pesquisa potente. Muito obrigada!

Às amigas de longa data, que, mesmo residindo uma em cada canto do país, me apoiaram e foram fundamentais nessa jornada. Obrigada, Darlene, Camyla, Raíssa, Renata, Roseli e Sabrina!

Aos colegas e amigos do Mestrado! Meus agradecimentos se estendem carinhosamente a:

- Cleide, pela leitura de cada frase, parágrafo e pelos longos capítulos que a submeti a ler em nossas orientações paralelas. Formamos uma bela parceria nesse período!
- Rozilene e a Gracieli, pela amizade, pelas risadas, pelo companheirismo, e que possamos desfrutar de bons momentos após o Mestrado! Guardo cada uma em um cantinho do meu coração destinado a pessoas especiais.

- Obrigada aos professores do PPGE da UFFS pelos ensinamentos!
- Obrigada a SED/SC e, principalmente, aos colegas de profissão que tornaram a política de afastamento remunerado para a formação continuada possível aos profissionais da rede estadual de ensino, a qual me permitiu a dedicação exclusiva para a construção desta pesquisa.
- Obrigada, UFFS, por tornar este sonho realidade!

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo compreender os efeitos da racionalidade neoliberal sobre as políticas de formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado em altas habilidades/superdotação, sob o imperativo da inclusão. Trata-se de uma pesquisa orientada pela abordagem epistemológica pós-crítica, de cunho qualitativo, utilizando a pesquisa bibliográfica e documental como suporte de investigação. As análises empreendidas amparam-se nos estudos Foucaultianos em Educação, pinçando a biopolítica como ferramenta teórico-metodológica. O *corpus* documental é constituído por políticas educacionais internacionais, nacionais, do estado de Santa Catarina e por cursos de formação continuada para professores da Educação Básica, com ênfase nas altas habilidades/superdotação. O exercício analítico empreendido sobre os materiais permitiu a compreensão das políticas educacionais para formação continuada de professores como estratégias biopolíticas que buscam subjetivar a conduta do empresário de si nos sujeitos. Percebeu-se que as políticas educacionais exercem duas práticas de investimento no capital humano no contexto contemporâneo. A primeira prática é realizada pelo próprio sujeito, sendo ele responsável pela capitalização de competências necessárias pela perspectiva neoliberal, para manter-se competitivo no jogo econômico. A segunda prática é realizada por intervenção do Estado. Nela, o Estado fomenta o capital humano docente, por meio de cursos de formação continuada, que objetivam a constituição do especialista para o atendimento educacional especializado para o sujeito com altas habilidades/superdotação. Conclui-se que as políticas educacionais contemporâneas movimentam, controlam e conduzem a conduta do empresário de si sobre os docentes, além de instituir um especialista *expert* na ação de identificar, mas, sobretudo, potencializar habilidades do sujeito com altas habilidades/superdotação. Ambas as práticas de investimento no capital humano são importantes para a manutenção das engrenagens e dos interesses neoliberais, na Contemporaneidade.

Palavras-chave: Políticas educacionais; Formação continuada; Atendimento Educacional Especializado; Altas habilidades/superdotação; Neoliberalismo.

ABSTRACT

This research aims to understand the effects of neoliberal rationality on continuing teacher training policies for specialized educational services in high abilities/giftedness, under the imperative of inclusion. This is research guided by a post-critical epistemological approach, of a qualitative nature, using bibliographic and documentary research as research support. The analyzes undertaken are based on Foucauldian studies in Education, highlighting biopolitics as a theoretical-methodological tool. The documentary *corpus* consists of international and national educational policies from the state of Santa Catarina and continuing training courses for Basic Education teachers, with an emphasis on high skills/giftedness. The analytical exercise undertaken on the materials allowed the understanding of educational policies for the continued training of teachers as biopolitical strategies that seek to subjectivize the conduct of the self-entrepreneur in the subjects. It was noticed that educational policies exercise two investment practices in human capital in the contemporary context. The first practice is carried out by the subject himself, who is responsible for capitalizing on skills necessary from the neoliberal perspective, to remain competitive in the economic game. The second practice is carried out through State intervention. In it, the State promotes teaching human capital, through continuing training courses, which aim to create specialists for specialized educational services for individuals with high skills/giftedness. It is concluded that contemporary educational policies move, control and guide the conduct of the self-entrepreneur over teachers, in addition to establishing an *expert* specialist in the action of identifying, but, above all, enhancing the abilities of individuals with high abilities/giftedness. Both investment practices in human capital are important for maintaining neoliberal gears and interests in Contemporary Times.

Keywords: Educational policies; Continuing training; Specialized Educational Service; High abilities/giftedness; Neoliberalism.

Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo (FOUCAULT, 1996, p. 41).

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Produções acadêmicas selecionadas.....	21
Quadro 2 – Políticas educacionais internacionais	38
Quadro 3 – Documentos nacionais sobre formação continuada de professores para a Educação Especial	40
Quadro 4 – Documentos selecionados na esfera estadual.....	43
Quadro 5 – Cursos ofertados pela FCEE de 2016 a abril de 2023.....	47
Quadro 6 – A Educação como campo de saber-poder.....	54
Quadro 7 – Sujeitos in/excluídos.....	58
Quadro 8 – Grupos de interesse.....	61
Quadro 9 – Maquinaria escolar.....	63
Quadro 10 – Professor agente biopolítico.....	65
Quadro 11 – Valorização.....	87
Quadro 12 – Habilidades/competências.....	97
Quadro 13 – AEE como maquinaria a potencialização humana.....	114
Figura 1 – Representação gráfica da Concepção dos Três Anéis.....	133

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC	Atendimento em Classe
ACNUR	A Agência da ONU para Refugiados
ACP	Abordagem do Ciclo de Políticas
AED	Avaliação Especial de Desempenho
AEE	Atendimento Educacional Especializado
AEAAH/SD	Atendimento Educacional Especializado para Altas Habilidades/Superdotação
AEAAH/SD:CBEF	Atendimento Educacional Especializado na área das Altas Habilidades/Superdotação: Conceitos Básicos, Estrutura e Funcionamento
AH/SD	Altas Habilidades/Superdotação
ALV	Aprendizagem ao Longo da Vida
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAH/SD:ALM	Capacitação em Altas Habilidades/Superdotação: Área Lógico-Matemática
CAH/SD:RBA	Capacitação em Altas Habilidades/Superdotação: Rompendo as barreiras do Anonimato
CAH/SD	Curso de Altas Habilidades/Superdotação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBAH/SD:AC	Curso Básico de Altas Habilidades/Superdotação: Ampliando Conceitos
CEDET	Centro para o Desenvolvimento do Potencial e Talento
CID	Classificação Internacional de Doenças
CRE	Coordenadoria Regional de Educação
CRESA:EP	Curso de Robótica Educacional como Suplementação Acadêmica: Estratégias e Práticas
DA	Deficiência Auditiva
DM	Deficiência Mental
DMEPT	Declaração Mundial de Educação Para Todos
DMGT	Modelo Diferenciado de Dotação e Talento
DV	Deficiência Visual
EaD	Educação a Distância
ERAAH/SD	Encontro Regional de Altas Habilidades/Superdotação
EUA	Estados Unidos da América

FCEE	Fundação Catarinense de Educação Especial
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FMI	Fundo Monetário Internacional
FME	Fórum Mundial de Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
GECAE	Gerência de Capacitação Articulação e Extensão
IAACAH/SD	Identificação e Avaliação de alunos com indicadores de AH/SD
IES	Instituição de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
LGBTQIA	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Queer, Intersexo, Assexual
MEC	Ministério da Educação
MESP	Movimento Escola Sem Partido
NAAH/S	Núcleo de Atividade de Altas Habilidades/Superdotação
NEM	Novo Ensino Médio
ODS	Objetivo Desenvolvimento Sustentável
ONU	Organização das Nações Unidas
PAEE	Público-Alvo da Educação Especial
PAH/SD	Pessoa com Altas Habilidades/Superdotação
PECIM	Programa Nacional das Escolas Cívico Militares
PEE	Plano Estadual de Educação
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAEDE	Serviço de Atendimento Educacional Especializado
SC	Santa Catarina
SED	Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SRM	Sala de Recursos Multifuncional
TDAH	Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade

TGD	Transtornos Globais do Desenvolvimento
TPE	Todos Pela Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
UNFPA	Fundo de População das Nações Unidas
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	14
2 ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: O QUE AS PESQUISAS REVELAM SOBRE A TEMÁTICA?.....	21
2.1 ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA DA PESQUISA.....	31
2.2 CORPUS DOCUMENTAL DA PESQUISA.....	37
2.2.1 Políticas educacionais internacionais.....	37
2.2.2 Políticas educacionais brasileiras.....	39
2.2.3 Políticas educacionais de Santa Catarina.....	42
2.2.4 Cursos de formação continuada para AH/SD.....	43
3 SABERES E PODERES QUE SUSTENTAM AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS INCLUSIVAS NA CONTEMPORANEIDADE.....	50
3.1 EDUCAÇÃO: UM ARCABOUÇO DE PRÁTICAS BIOPOLÍTICAS.....	52
3.2 ARTE NEOLIBERAL DE GOVERNAR: NOVAS RELAÇÕES DE SABER-PODER... 60	
3.3 ABERTURA AO NOVO, AUTOGESTÃO, ENGAJAMENTO COM OS OUTROS, AMABILIDADE E RESILIÊNCIA EMOCIONAL: RUMO AO EMPRESARIAMENTO HUMANO!.....	68
4 POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE NA PERSPECTIVA INCLUSIVA.....	79
4.1 O PROFESSOR EMPRESÁRIO DE SI: NOVAS FORMAS DE GOVERNAR O CORPO-ESPÉCIE.....	81
4.1.1 Autogestão: foco, responsabilidade, organização, determinação e persistência – competências para o século XXI.....	85
4.1.2 Esse sujeito anormal é de responsabilidade de quem?.....	102
4.1.3 Atendimento Educacional Especializado: prática de investimento e potencialização dos corpos superdotados.....	111
5 ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: UM SUJEITO ANORMAL COM ALTO POTENCIAL HUMANO.....	125
5. 1 ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: CONCEITOS E DEFINIÇÕES A PARTIR DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS.....	125
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	140
REFERÊNCIAS.....	144

1 INTRODUÇÃO

Pro.ta.go.nis.ta (*adj*) indivíduo que tem papel de destaque em um acontecimento (HOUAISS; VILLAR, 2009, p. 1565).

Em.pre.en.de.do.ris.mo (*s.m*) disposição ou capacidade de idealizar, coordenar e realizar projetos, serviços e negócios (HOUAISS; VILLAR, 2009, p. 742).

Go.ver.no (*s.m*) ação, processo ou efeito de governar (-se) (HOUAISS; VILLAR, 2009, p. 981).

Dou abertura a essa pesquisa a partir de três expressões: *protagonista*, *empreendedorismo* e *governo*, conceitos que apresentam semelhança e concordância entre si, principalmente se olharmos para a grade de inteligibilidade da governamentalidade neoliberal, a partir das teorizações de Michel Foucault. Tratam-se de termos que circulam e atravessam qualquer fronteira daquilo que poderia ser ou não considerado relevante pela sociedade contemporânea no território econômico; conceitos que são empregados fortemente pela racionalidade neoliberal através dos dispositivos de segurança e pelas estratégias biopolíticas, passando a operar no modo de vida do sujeito contemporâneo, com o fim de guiar ao que Foucault chama de autogoverno. O autogoverno, a partir da concepção foucaultiana, refere-se aos modos de subjetivação, tornando-o elemento essencial para os tipos de governo exercidos na sociedade contemporânea.

Na Contemporaneidade¹, o empreendedorismo, é uma das principais habilidades para o alcance do autogoverno, ou seja, prática que antecede e mantém esse tipo de governo em operação. Nas palavras de Dardot e Laval (2016, p. 144), o empreendedorismo, como modo do governo de si, remete a “compreender como o sujeito age realmente, como se conduz quando está numa situação de mercado. É a partir desse funcionamento que se poderá colocar a questão do modo de governo de si”. Como atestam os autores, “todo indivíduo tem algo de empreendedorismo dentro dele, e é característica da economia de mercado liberar e estimular esse ‘empreendedorismo’ humano” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 144). O empreendedorismo soa também como princípio de liberdade, uma ação que permite ao sujeito deslocar-se por distintos campos profissionais e buscar informações/saberes com a finalidade de aprimorar suas competências. Essa concepção de comportamento humano passa a operar,

¹ Início de nota. Assumo o termo Contemporaneidade, com base nas teorizações Foucaultianas e do pesquisador Alfredo Veiga-Neto (2018, p. 38), ao afirmar que: “enquanto a modernidade é correlata à racionalidade liberal, a contemporaneidade é correlata à racionalidade neoliberal. Na primeira correlação, pode-se colocar o consumismo; na segunda, a competição”. O autor destaca ainda, que “ambas convivem, se recobrem e até se reforçam; mas, hoje, a ênfase está na segunda” (VEIGA-NETO, 2018, p. 38). Fim de nota. Observação: os termos “início da nota” e “fim da nota” serão utilizados como recursos de acessibilidade nos rodapés desta pesquisa.

também, nas características do ser docente contemporâneo. O neoliberalismo, através do autogoverno, autoriza e cria condições para que o docente busque elevar suas competências, por diferentes artifícios, entre eles, a *autoformação*, a qual é caracterizada por um tipo de aprendizagem, que permite ao sujeito aprender no seu próprio tempo. Dito em outras palavras, é o sujeito que organiza a forma, o como, a frequência e quais recursos utilizará para a sua formação, prática que ressoa como princípio de autonomia e liberdade, porém, estabelece a autorresponsabilização do indivíduo por sua própria qualificação.

Certamente, muitos de nós já recebemos algum tipo de notificação de um curso ou anúncio publicitário oferecendo possibilidades para a qualificação docente, ou, até mesmo, feito a busca na rede mundial de computadores, por cursos que visem a atender uma demanda específica da sua formação profissional ou por melhorar o seu currículo – prática entendida como autoformação e empresariamento de si. Na direção dessa prática, o estudo que proponho assume como temática as políticas educacionais de formação continuada de professores na Educação Básica e, a partir dela, a formação de professores para Atendimento Educacional Especializado (AEE) em Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD), como objeto de pesquisa.

Antes de dar continuidade, gostaria de deixar claro aos leitores (mais empolgados/curiosos) que, nesta pesquisa, não encontrarão discussões ou esclarecimento acerca das características de uma pessoa com AH/SD. O exercício investigativo que empreendi constitui-se uma análise das políticas educacionais para a formação continuada de professores para este público. Não me debruçarei sobre os campos de saberes que constituem os estudos teóricos sobre a temática. É certo que o *corpus* documental selecionado trata, em algum momento, sobre a condição do sujeito superdotado, todavia, não me dediquei às análises sob essa ênfase.

Partindo do objeto de investigação, quero, nesse diálogo inicial, apresentar excertos que tratam sobre a prática de oferta de cursos com ênfase na formação continuada, mas, principalmente, de cursos voltados aos docentes da Educação Básica. Para essa discussão, faço uso de um *e-mail* particular, recebido do instituto *Saber Incluir*. Os inúmeros conteúdos que recebi desse instituto tratam sobre uma plataforma de *streaming*. Conforme a descrição em seu *blog* e nas redes sociais, o instituto está vinculado a projetos sociais, formações, parcerias, cursos em suas diferentes estruturas, enfim, uma infinidade de possibilidades para aqueles que desejam a ampliação de conhecimentos sobre a educação inclusiva.

Os recortes do *e-mail* que apresentarei aqui se aproximam muito das discussões que aprofundo ao longo dessa pesquisa, em que busquei, em alguma medida, responder às minhas

perguntas enquanto profissional da educação e pesquisadora no campo da Educação Especial, sobre as Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD).

O texto do *e-mail* inicia-se assim:

Se você é mãe/pai, professor (a), psicólogo (a), terapeuta ocupacional, profissional da saúde ou de alguma área que atue com inclusão, então agora você não precisa mais se perder no universo da internet, perder horas no google, no Youtube, em diferentes sites buscando conteúdos em mil lugares diferentes, às vezes sem saber a qualidade da fonte, e, pior ainda, muitas vezes até sem encontrar o que precisa*² (SABER INCLUIR, 2022, s/p).

Ao ler o primeiro recorte desse anúncio, percebo se tratar de um curso de formação continuada com foco na Educação Especial, mas me questiono sobre o recebimento desses conteúdos, principalmente por ser uma plataforma de *streaming* – página que eu nunca havia realizado o acesso, posto que os cursos realizados por mim são oriundos da Secretaria do Estado de Educação de Santa Catarina (SED), onde atuo como Orientadora Educacional, ou de cursos de extensão oferecidos pelas Instituições de Ensino Superior (IES), buscados por mim. No entanto, intrigada e buscando compreender esse modelo de formação continuada, dou sequência à leitura.

Por isso, o que estamos te apresentando vai muito além da qualidade e quantidade. É viável, acessível, cabe no seu bolso e no bolso de milhões de pessoas que nunca conseguiram ter acesso ao que há de mais atual em pesquisas, debates, artigos, tratamentos, medicações porque nada disso é de graça. Pelo contrário, custa, na maioria das vezes, o que uma família inteira tem pra sobreviver por mês. E se a gente te dissesse que não precisa ser assim, que você pode e deve estar nesse grupo até então seletivo e detentor de informações e sem ter que pegar um empréstimo ou optar por comer ou fazer um curso pra entender e ajudar seu filho (a)³ (SABER INCLUIR, 2022, s/p).

Ao ler esse excerto, percebo que essa prática tem sido recorrente, o que não a torna um caso isolado. De acordo com relatórios anuais do Censo da Educação Superior do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e pelo Ministério da Educação (MEC), a busca por formação na modalidade a distância tem crescido em uma proporção significativa no Brasil. Dados divulgados pelo Censo da Educação Superior de 2019⁴, divulgados pelo MEC, mostram, pela primeira vez na história, que o número de alunos ingressantes em cursos de Educação a Distância (EaD) é maior que dos alunos com matrículas

² Início de nota. Texto extraído por mensagem eletrônica, de caráter pessoal, recebida no dia 28 de maio de 2022.

³ Início de nota. Idem nota 1. Fim de nota.

⁴ Início de nota. MEC. Ensino a distância se confirma como tendência.

Disponível em:

https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias_1/ensino-a-distancia-se-confirma-como-tendencia. Publicado em: 23 out. 2020, 11h14. Acesso em: 02 jun. 2022. Fim de nota.

em cursos de graduação na modalidade presencial. Como declarado pelo próprio MEC, em uma matéria publicada em outubro de 2020, em sua página eletrônica sobre o Censo da Educação Superior de 2019, “*o Ensino a distância se confirma como tendência*” (MEC, 2020, s/p, grifo meu). Os dados apresentados pelo MEC confirmam que a procura por essa modalidade de ensino tem como cliente aquele que busca flexibilidade de horário, comodidade, economia de tempo e dinheiro, e a certificação.

O que interpreto aqui faz parte do que Michel Foucault (2008) chama de *empresário de si*, um modo de ser e pensar a partir dos princípios neoliberais inseridos no Brasil, após os anos de 1990, e que atua fortemente no campo da educação. *Empresário de si*, pois, exerce duas forças: a primeira como sujeito que se considera unicamente responsável pela sua formação, consequência da subjetivação aos discursos contemporâneos do aprender por toda vida, sendo necessário construir-se como sujeito polivalente de conhecimentos e de técnicas, exigidos pela racionalidade neoliberal, o que faz dela a segunda força. Ao mesmo tempo em que o docente é o profissional do ensino, ele também é o sujeito que aprende.

Dando sequência à leitura, o texto apresenta o valor do investimento e quais os focos que estão presentes neste combo de formações seletas.

E se por menos de R\$ 1 por dia você tivesse acesso imediato a mais de 100h de conteúdos sobre diversos temas ligados à inclusão como Autismo, Deficiência Intelectual, Síndrome de Down, Deficiência Visual, Física, TDAH, Altas Habilidades/Superdotação, Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, Intervenção Precoce baseada na família e muito mais. Faria sentido pra você? É exatamente isso que estamos te oferecendo. Tudo isso, e muito mais, por apenas R\$ 29,90 por mês. E você pode assinar o tempo que quiser, cancelar a qualquer hora. O nosso único propósito é que você, talvez pela primeira vez (muitos, com certeza), possa acessar o que já deveria conhecer há tempos mas era totalmente inviável, um abismo entre você e a informação, que, por conta disso, lhe era negada⁵ (SABER INCLUIR, 2022, s/p).

O conteúdo expresso no *e-mail* sinaliza uma ideia de esvaziamento e de fragmentação das funções docentes, muito embora o modelo de formação docente apresentado aqui possa ser caracterizado como um dos resultados das reformas educacionais iniciadas e implantadas pelo Estado brasileiro. Para contribuir com esse diálogo, Amaral (2017) acentua que essa prática de formação continuada é afirmada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), em seu § 2º, do artigo 62, quando concede ao docente a “utilização de recursos e tecnologias de educação a distância” (BRASIL, 1996, p. 26). Conforme a autora destaca, essa modalidade oportuniza aos profissionais da educação,

⁵ Início de nota. Idem nota 1. Fim de nota.

seja por livre iniciativa ou por interesses profissionais, a busca por instituições que ofereçam educação a distância (AMARAL, 2017).

A partir desses elementos iniciais, pergunto-me: em que momento a formação continuada passou a assumir o foco mercadológico e o Estado foi deslocado para a função de corresponsável pela formação docente? Quais são os impactos dessa estrutura de formação e como influenciam nas práticas docentes direcionadas ao público da Educação Especial? Ancorada também pelos dilemas profissionais, oriundos do cargo de corresponsável pela formação continuada de professores que ocupo, questiono-me sobre os saberes que constituem as formações internas e externas, com ou sem a participação do Estado no seu desenvolvimento.

Partindo dessas breves articulações, destacadas nesta abertura, busco, através desta pesquisa, possibilitar a mim e ao leitor, seja ou não profissional da educação, pensar criticamente sobre o percurso da formação docente ao longo das reformas educacionais. Orientado por esse conjunto de inquietações iniciais e buscando construir um caminho teórico-metodológico, o **problema de pesquisa** está assim organizado:

Como as políticas educacionais de formação continuada para o atendimento educacional especializado em altas habilidades/superdotação têm sido engendradas na Contemporaneidade?

Nessa direção, o processo investigativo está orientado pelo **objetivo geral**: compreender os efeitos da racionalidade neoliberal sobre as políticas de formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado em altas habilidades/superdotação, sob o imperativo da inclusão. O objetivo geral é desdobrado nos seguintes **objetivos específicos**: **i)** analisar a constituição da educação como dispositivo no entrelaçamento das políticas educacionais e dos interesses econômicos, na Contemporaneidade; **ii)** analisar as políticas educacionais para a formação continuada de professores na Educação Básica, com ênfase no atendimento educacional especializado; **iii)** analisar as propostas de formação continuada de professores na temática das altas habilidades/superdotação ofertadas em Santa Catarina; e **iv)** analisar como o sujeito com altas habilidades/superdotação se constitui um corpo-espécie passivo de investimento no capital humano a partir dos interesses da racionalidade neoliberal na Contemporaneidade.

Para responder a pergunta de pesquisa e atender aos objetivos traçados, a Dissertação está organizada em cinco capítulos. O capítulo dois, intitulado *Altas habilidades/superdotação: o que as pesquisas revelam sobre a temática?*, apresenta a pesquisa bibliográfica, etapa em que busquei identificar produções acadêmicas que tratassem

sobre as políticas educacionais para a formação continuada dos profissionais da Educação Básica e a temática de investigação deste estudo. As produções selecionadas, foram organizadas e analisadas em duas categorias, em virtude dos resultados e dos objetivos das produções manterem-se próximas. As análises empreendidas nesta primeira etapa da pesquisa serviram de suporte para o desenvolvimento de outro elemento que compõem o segundo capítulo, a *Abordagem teórico-metodológica da pesquisa* – seção 2.1.

Na *Abordagem teórico-metodológica da pesquisa*, discorro acerca do campo epistemológico no qual a pesquisa está inserida; e a biopolítica como ferramenta teórico-metodológica que subsidiou as discussões, dentro do campo dos Estudos Foucaultianos em Educação. Na sequência, apresento o caminho percorrido para a constituição do *corpus* documental, utilizando como método de inspiração a Abordagem do Ciclo de Política (BALL; MAINARDES, 2011). Os materiais empíricos que compuseram o quadro analítico, estão dispostos na seção nomeada de 2.2 – *Corpus documental da pesquisa*, sendo essa organizada em quatro dimensões, a saber: 2.2.1 – *Políticas educacionais internacionais*, composta por seis políticas internacionais; 2.2.2 – *Políticas educacionais brasileiras*, dimensão que integra nove políticas nacionais; 2.2.3 – *Políticas educacionais de Santa Catarina*, composta por sete políticas do estado de Santa Catarina (SC); e o 2.2.4 *Cursos de formação continuada para AH/SD*, dimensão formada por 32 cursos de formação continuada que foram ofertados pelo estado SC para os profissionais da Educação Básica sobre as altas habilidades/superdotação.

No capítulo três, *Saberes e poderes que sustentam as políticas educacionais inclusivas na contemporaneidade*, realizei uma investigação sobre as políticas educacionais na esfera internacional, usando a *biopolítica* enquanto conceito ferramenta Foucaultiano, para atender ao primeiro objetivo específico desta pesquisa. Desse modo, busquei identificar quais saberes-poderes, inscritos na governamentalidade neoliberal, possibilitaram a emergência das políticas educacionais de formação continuada e como esses saberes-poderes reverberam na conduta do sujeito contemporâneo. Em virtude dos diagnósticos aferidos no terceiro capítulo, identifiquei, na sequência – capítulo quatro, *Políticas educacionais para a formação docente na perspectiva inclusiva* –, quais conceitos prevalecem dentro das políticas educacionais brasileiras que versam sobre o capital humano e o empresário de si, ao tempo que busquei verificar, como essas normativas operam na conduta do docente especialista na atuação com o sujeito com AH/SD, na esfera do AEE. Por fim, no capítulo cinco, *Altas habilidades/superdotação: um sujeito anormal com alto potencial humano*, realizei conexões com a concepção de superdotação de Renzulli (2004), que ampara as políticas educacionais

brasileiras e do estado de Santa Catarina, e a teoria do capital humano (FOUCAULT, 2008; SCHULTZ, 1971), no que diz respeito aos interesses da governamentalidade neoliberal.

Posteriormente, as discussões realizadas ao longo desses cinco capítulos, são apresentadas as considerações finais e as referências utilizadas, encerrando-se, assim, a discussão principal desta pesquisa.

2 ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: O QUE AS PESQUISAS REVELAM SOBRE A TEMÁTICA?

A partir da definição do problema de pesquisa e dos objetivos, realizei uma pesquisa bibliográfica, em novembro de 2021, buscando identificar produções acadêmicas que tratassem sobre a formação dos profissionais da educação, no repositório de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). O objetivo dessa pesquisa foi identificar produções que apresentassem aproximações ao problema de investigação. A partir disso, busquei olhar para os caminhos já percorridos por outros pesquisadores, no que se refere à formação continuada, e refletir sobre os modos como essas produções contribuem para o desenvolvimento teórico-metodológico da minha pesquisa.

Para a pesquisa, foram empregados os seguintes descritores: *Políticas Educacionais, Formação de professores, Atendimento Educacional Especializado e Altas Habilidades/Superdotação*. Foram consideradas as pesquisas realizadas no período de 2008 a 2021. A escolha pela temporalidade se deu pela publicação da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), em 2008, compreendendo que a busca por produções a partir da promulgação da política ofereceria diferentes perspectivas investigativas em relação às políticas educacionais da formação docente, uma vez, que o primeiro recorte temporal da pesquisa nos últimos cinco anos, apresentou escassez de produções.

Essa busca resultou em um total de 149 produções, sendo 82 Teses e 67 Dissertações. Levando em conta o quantitativo das produções bibliográficas, a segunda etapa da pesquisa, dividiu-se em dois momentos para a análise. O primeiro foi a seleção prévia das produções por meio da leitura dos títulos, considerando os termos: *políticas educacionais, formação de professores, atendimento educacional especializado e altas habilidades/superdotação*. Pesquisas relacionadas à área da psicologia, às características de altas habilidades/superdotação e às políticas de atendimento ao público-alvo da educação especial foram desconsideradas nesta etapa de análise.

Entre as pesquisas selecionadas, foram consideradas sete produções, sendo elas, duas Teses e cinco Dissertações. Conforme o quadro a seguir:

Quadro 1 – Produções acadêmicas selecionadas

Ano	Autor	Título	IES	Tipo
-----	-------	--------	-----	------

2015	Franco Ezequiel Harlos	Formação de professores para educação especial no Paraná: Cursos de pedagogia, pós-graduações <i>lato sensu</i> e políticas públicas	UFSCAR	Tese
2016	Eri Cristina dos Anjos Campos	Formação continuada e permanente de professores do atendimento educacional especializado para práticas pedagógicas inclusivas	UNIPLAC	Dissertação
2017	Aline Rinco Dutra Salgado	Política pública municipal de educação para alunos com altas habilidades ou superdotação: proposta para Juiz de Fora - MG	UFF	Dissertação
2017	Amanda Rodrigues de Souza	Formação de pedagogos para a atuação com pessoas dotadas e talentosas	UFSCAR	Dissertação
2017	Lediane Coutinho	Trabalho e formação docente das professoras do serviço de atendimento educacional especializado na rede estadual de ensino de Joinville	UNIVILLE	Dissertação
2017a	Camila de Fátima Soares dos Santos	A formação docente no PNE 2014-2024: desafios para a produção de políticas de formação e valorização de professores no Brasil	URI	Dissertação
2020b	Vivian Santos	Avaliação da política de inclusão escolar em um município na perspectiva de professores	UFSCAR	Tese

Fonte: Elaborado pela autora em novembro de 2021.

Após a seleção das sete produções, ocorreu o segundo momento de análises das produções bibliográficas, direcionado à leitura dos resumos – tendo como foco os objetivos, o percurso metodológico e os resultados das pesquisas. Em algumas produções, houve a necessidade de explorar as análises de resultados, uma vez que o resumo não apresentava clareza em seu enunciado. Após as leituras, as pesquisas foram organizadas em duas categorias, a saber: Categoria 1.1 – Análise dos Planos Políticos Pedagógicos e a estrutura dos cursos de formação inicial e continuada; e Categoria 1.2 – Políticas educacionais na formação docente. A criação das categorias, justifica-se pela proximidade entre as pesquisas, em relação a seus objetivos e resultados.

Categoria 1.1 – Análise dos Planos Políticos Pedagógicos e a estrutura dos cursos de formação inicial e continuada

Três produções compõem essa categoria, sendo uma Tese e duas Dissertações. A primeira pesquisa que compõem essa categoria é a Tese de Franco Ezequiel Harlos (2015, p. 06) que:

objetivou analisar a consonância entre alguns dos cursos (Pedagogia e pós-graduações *lato sensu*) adotados no Paraná para a formação de professores para atuação com os alunos público-alvo da Educação Especial (PAEE) e a atual estrutura organizacional e conceitual da Educação Especial brasileira, no que tange ao perfil docente que esta estrutura demanda (HARLOS, 2015, p. 6).

Seu estudo caracteriza-se por uma pesquisa documental quantitativa e qualitativa, organizada em três fases de análises. A primeira delimita-se à estrutura organizacional e conceitual da Educação Especial, por meio dos documentos encontrados na página eletrônica do MEC; a segunda com foco na análise de projetos políticos-pedagógicos dos cursos de Pedagogia das IES; e a terceira fase direcionada a análise da estrutura de 63 cursos de pós-graduação *lato sensu* em Educação Especial nas *homepages* de IES. Tanto os documentos da primeira como os da segunda fase tiveram como fonte de busca a página eletrônica do MEC. Os dados levantados na pesquisa documental formam, segundo o autor, uma triangulação de dados, que incitaram uma nova organização da atual “estrutura organizacional e conceitual da Educação Especial brasileira, reconfigurou o perfil docente demandado para atuação com os alunos PAEE” (HARLOS, 2015, p. 6). Ao término de suas análises, o autor sugere transformações nos “cursos de Pedagogia e de pós-graduações *lato sensu* em Educação Especial, norteadas por diretrizes oficiais que determinem uma estruturação básica para os cursos” (HARLOS, 2015, p. 6), que visem a capacitar os profissionais que atuarão com a Educação Especial, tendo a obrigatoriedade dos estágios curriculares como uma das estratégias para a formação docente.

A segunda pesquisa a compor esta categoria é a Dissertação de Lediane Coutinho (2017, p. 8), tendo como objetivo “[...] conhecer aspectos do trabalho e formação docente das professoras do SAEDE nas escolas da rede estadual em Joinville”. O estudo organizou-se por meio de um questionário com 13 perguntas abertas e 10 fechadas, para professores atuantes no Serviço de Atendimento Educacional Especializado (SAEDE). Entre os resultados apresentados por Coutinho (2017, p. 8), está a “[...] necessidade de formação docente continuada em serviço [...]”, indicada pelas professoras, e a “[...] reestruturação do SAEDE e das escolas, e de políticas públicas que melhorem as condições de trabalho de todos os profissionais [...]”, a todos os agentes pertencentes ao processo de escolarização do aluno.

Coutinho (2017) salienta, em sua pesquisa, que a organização estrutural dos atendimentos e a jornada de trabalho comprometem, em alguma medida, a busca pela qualificação profissional, o que limita aos profissionais a formação em serviço, resultando na busca de outras estratégias de aprendizagem, como *internet* e o intercâmbio de experiências

entre os docentes. Além da limitação encontrada por Coutinho (2017), Harlos (2015) ressalta que a compreensão conceitual e organizacional tem reconfigurado o entendimento sobre a Educação Especial e o serviço de atendimento educacional especializado. Essa compreensão conceitual da Educação Especial e do serviço especializado, de acordo com Harlos (2015, p. 68), está associada às constantes mudanças e a ampliação das funções “que devem ser desempenhadas e dos conhecimentos que devem ser apresentados, especialmente pelos professores especializados”. Essa multifunção docente se destaca nas políticas de formação de professores, expressa por Harlos (2015), a partir da Lei nº 12.796, de 2013, que altera o inciso II do artigo 59 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96. A lei nº 12.796, de 2013, destaca que as instituições de ensino devem garantir ao PAEE “[...] 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, 2013, p. 156). Dessa forma, Harlos (2015) expressa preocupação em relação a essa estrutura de formação de nível médio, licenciatura e especialização *lato sensu*. De acordo com o autor, “consolidou-se, na atual estrutura organizacional da educação especial, uma condição em que cursam uma licenciatura e depois cursam uma especialização *lato sensu* que os ‘habilita’ para atuação na Educação Especial” (HARLOS, 2015, p. 70).

Colaborando com as pesquisas de Harlos (2015) e Coutinho (2017), a Dissertação de Amanda Rodrigues de Souza (2017) trata sobre os conhecimentos dos estudantes do curso de Pedagogia sobre a temática das altas habilidades/superdotação em três universidades paulistas. O objetivo geral de sua investigação foi “verificar e analisar a existência do conhecimento dos graduandos em Pedagogia em relação à temática de dotação e talento” (SOUZA, 2017, p. 07). A pesquisa aconteceu em três IES, sendo uma universidade federal, uma universidade estadual e uma faculdade particular. Todas possuíam o curso de graduação em Pedagogia. O método utilizado caracterizou-se como uma pesquisa exploratória, de caráter descritivo e documental. Participaram 118 estudantes do último ano do curso, por meio de um questionário com questões abertas e fechadas.

Os resultados apontados por Souza (2017) estão muito próximos aos indicativos que Harlos (2015) sinalizou em sua pesquisa, ao identificar ausência conceitual e organizacional nos cursos de Pedagogia referente à Educação Especial. Souza (2017) constatou que as três IES, mantêm características parecidas na oferta de uma disciplina obrigatória voltada para a Educação Especial, o que, para a autora, nada mais é do que atender uma demanda da

Resolução CNE 1/2006⁶. As disciplinas estavam relacionadas a fundamentos básicos e introdutórios da Educação Especial, sem aprofundamento teórico ou metodológico. A aproximação das IES também acontece em relação aos conhecimentos sobre as AH/SD, “as IES pesquisadas buscaram demonstrar, mesmo que superficialmente, a dotação e talento aos seus graduandos” (SOUZA, 2017, p. 7). Ao confrontar as análises documentais com os questionários dos estudantes, Souza (2017, p. 7) destaca que “grande parte deles não se sentia preparada para atuação com alunos com alto potencial e que seus cursos de Pedagogia não deram ênfase à temática”. O sentimento de despreparo, indicado na pesquisa, pressupõe um movimento já registrado por Coutinho (2017), sobre a formação continuada dos professores no AEE, devido à complexidade dos atendimentos e às demandas específicas de cada PAEE.

Constata-se, a partir dos estudos de Harlos (2015), Coutinho (2017) e Souza (2017), a necessidade de uma revisão estrutural e curricular dos cursos, tanto de formação inicial, em especial nos cursos de Pedagogia e Educação Especial, bem como cursos de formação continuada com foco na educação especial (*lato sensu*). Harlos (2015) e Souza (2017) apontam para a reestruturação das matrizes e ementas curriculares dos cursos e a ampliação da carga horária destinada ao PAEE, que visem à qualificação conceitual e pedagógica.

Assim, a atual estrutura organizacional e conceitual da Educação Especial brasileira gera a demanda por um profissional polivalente e multifuncional, com conhecimentos técnicos, teóricos e pedagógicos necessários para atuação com pessoas com deficiência (visual, auditiva, intelectual ou física), com TGD ou com altas habilidades ou superdotação (HARLOS, 2015, p. 133).

Observa-se que as pesquisas analisadas nessa categoria fazem menção à necessidade de *ajustamento* em relação às matrizes curriculares e às ementas dos componentes curriculares, dos cursos de formação inicial e continuada das IES, devido às demandas que a escola e os serviços de atendimento apresentam na construção da educação inclusiva, o que já era previsto segundo a política de educação inclusiva (BRASIL, 2008, p. 17) ao indicar que, “para atuar na Educação Especial, o professor deve ter como base da sua formação inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área”. As lacunas apresentadas, já na formação inicial, fazem com que esses profissionais busquem, através da formação continuada, suprir as fissuras teóricas e pedagógicas de sua formação. No entanto, Harlos (2015, p. 142) também identifica que a “formação continuada não pode ser revestida da noção de reparo de uma formação inicial reconhecidamente

⁶ Início de nota. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Fim de nota.

fragilizada”. Para tanto, cabe a pergunta: quais ajustes são necessários para atingir uma formação adequada à promoção da educação inclusiva? Talvez substituir o conceito de *ajuste* por *práticas* ou *estratégias* estaria mais próximo de responder de maneira condizente aos apontamentos de Harlos (2015) e os demais pesquisadores que compõem esta categoria. Entre as possíveis estratégias para o alcance da educação inclusiva, estão as políticas educacionais para a formação docente. Desse modo, apresento, na seção seguinte, alguns elementos que foram anunciados dentro das produções acadêmicas sobre as políticas educacionais de formação docente.

Categoria 1.2 – Políticas educacionais de formação docente

Quatro pesquisas compõem esta categoria, sendo três Dissertações, uma delas de Mestrado profissionalizante, e uma Tese. Todas as produções focam sobre as políticas de formação continuada dos profissionais que atuam na rede pública de Educação Básica.

Em primeiro momento tratarei sobre a Dissertação de Campos (2016), um estudo de caráter qualitativo e com entrevistas semiestruturadas. Para a pesquisa, a autora utilizou-se de fontes documentais (políticas públicas) e bibliográficas. O objetivo da Dissertação “foi analisar de que forma a formação continuada e permanente de professores contribui para suas práticas pedagógicas inclusivas no cotidiano do AEE” (CAMPOS, 2016, p. 8). O processo investigativo aconteceu no município de Lages, no estado de Santa Catarina (SC). Enquanto análises dos resultados, Campos (2016, p. 106) sinaliza que as professoras entrevistadas “reconhecem a necessidade constante de formações, seja continuada ou permanente⁷, no sentido de trazer à luz possibilidades de resolver situações conflituosas de ansiedade e angústia provocadas pelas circunstâncias diárias da docência”. As informações que Campos (2016) expõe, em seu estudo, dão pistas sobre como os profissionais da Educação Básica têm compreendido a formação continuada e em serviço. Essa última acaba sendo concebida como um espaço para verbalizar os efeitos emocionais e psicológicos desencadeados pela própria profissão.

Além do reconhecimento de políticas de formação continuada, Campos (2016) salienta que o modelo de políticas educacionais implantadas em regime federativo, se “encontra frágil e deixa lacunas para a efetivação de um atendimento significativo que leve o aluno,

⁷ Início de nota. Para Campos (2016, p. 85), a formação permanente é “compreendida como oportunidade de reflexão da prática a fim de considerar a própria atuação docente, requer do professor competência de arguir criticamente sobre seus conhecimentos, suas atitudes e transformação do que necessita ser aperfeiçoado no sentido pedagógico de sua ação”. Fim de nota.

público-alvo da Educação Especial, a desenvolver todas as suas potencialidades” (CAMPOS, 2016, p. 107). A formação continuada e permanente, pondera Campos (2016), é complexa e imprecisa, pois exige comprometimento dos órgãos competentes e dos profissionais atuantes da Educação Básica; desse modo, a estrutura educacional mobiliza o princípio da aprendizagem ao longo da vida.

Assim como os profissionais do município de Lages/SC constataram a necessidade de uma política de formação continuada, o estudo de Salgado (2017) também afirma este mesmo enunciado, no entanto, no município de Juiz de Fora, em Minas Gerais. Ao diagnosticar as políticas educacionais de formação docente, Salgado (2017) identificou que temáticas integradas à Educação Especial não haviam sido discutidas com os profissionais da Rede Municipal de Ensino, entre elas AH/SD. Além do município, a Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais também não havia promovido/ofertado cursos de formação continuada voltados às AH/SD. A partir desse quadro, a Dissertação de Salgado (2017) teve por objetivo elaborar um projeto de lei municipal para alunos com altas habilidades/superdotação, matriculados na rede municipal de Juiz de Fora, visando ao atendimento educacional especializado (AEE), bem como implantar a formação continuada para os profissionais da área.

A pesquisa configurou-se por meio de uma metodologia qualitativa e quantitativa, exploratória, bibliográfica e documental. Para essa última, por sua vez, foram utilizados documentos dos cursos de “formação continuada em Educação Especial, promovidos pela Secretaria de Educação do município” (SALGADO, 2017, p. 17). Utilizou-se o questionário eletrônico como instrumento de produção de dados, com profissionais que atuavam nos Centros de Atendimento Educacionais Especializados, sala de aula regular, Sala de Recursos Multifuncional (SRM) da rede pública municipal de ensino. Ao término da pesquisa, Salgado (2017) atestou alguns elementos chave que implicam diretamente a atuação profissional, no contexto inclusivo. Observou-se que 66 dos 76 cursos ofertados pela secretaria de educação do município estavam direcionados a deficiência auditiva e nove para o AEE, e que, no período de 2006 a 2013, não foi oferecido nenhum curso em altas habilidades/superdotação. A não oferta de cursos direcionados a identificação e atendimento ao aluno com AH/SD resultou, segundo Salgado (2017), nos baixos índices de alunos cadastrados no Censo Escolar de 2013. Ao trazer dados estatísticos das regiões de Minas Gerais em relação ao índice de alunos com AH/SD, percebeu-se que os maiores dados do Censo Escolar de 2013 estavam concentrados em regiões próximas das Universidades Federais e de centro de atendimento ao superdotado, como é o caso do Centro para o Desenvolvimento do Potencial e Talento

(CEDET). Outro dado importante, trazido por Salgado (2017), foi a predominância de cursos de especialização e Pedagogia entre os profissionais pesquisados.

Os dados expostos até aqui retratam a importância das IES, em sua grande parte públicas, nos processos de formação continuada desses profissionais, uma vez que os estados e municípios apresentam dificuldades em promover ações para atender as demandas da educação inclusiva. Cabe salientar que os estados e municípios devem, segundo o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, ofertar de forma colaborativa a formação continuada dos profissionais da educação, como aponta a meta 15.

Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam (BRASIL, 2014b, p. 14).

O fato de os estados e municípios apresentarem dificuldades em cumprir a meta 15, estabelecida dentro do PNE, justifica, em alguma medida, a falta de conhecimento sobre a temática da AH/SD, que resulta na baixa demanda do AEE (SALGADO, 2017) para essa parcela da população nas escolas. Das 13 estratégias descritas na meta 15 do PNE, a estratégia 15.5 faz menção a “implementar programas específicos para formação de profissionais da educação para as escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas e *para a educação especial*” (BRASIL, 2014b, p. 14, grifo meu), o que tem sido também uma ação bastante complexa se tratando do contexto das AH/SD.

Para contribuir com a discussão sobre as políticas nacionais de formação continuada, Camila de Fátima Soares dos Santos (2017a, p. 7) tratou, em sua pesquisa, sobre “as concepções de profissionalização docente expressas no Plano Nacional de Educação (2014-2024), à luz das necessidades educativas do país”. O estudo teve caráter qualitativo, tendo a pesquisa bibliográfica e documental como suporte da investigação, seguindo uma perspectiva metodológica histórico crítica, como campo de análise de conteúdo, sob as teorizações de Bardin e de Moraes. Santos (2017a) trata, em seu estudo, sobre os impactos e as influências da política de profissionalização dos organismos multilaterais na agenda política brasileira. Como base para a sua discussão, realizou um mapeamento das metas 15, 16, 17 e 18 do PNE (2014-2024), voltadas para a valorização dos profissionais da educação, além da Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015 (Diretrizes Curriculares Nacionais), que define as diretrizes para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada, e

o Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016, que trata sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica.

Santos (2017a) salienta, em sua pesquisa, que a concepção defendida pelos organismos multilaterais sobre a profissionalização docente no Brasil está atrelada ao recrutamento e treinamento, com objetivo em atingir a eficiência e a produtividade. Essa concepção mantém-se presente nas políticas de avaliação em larga escala, na oferta de cursos de graduação à distância e de curta duração, buscando atender a formação docente em grandes proporções. Na compreensão de Santos (2017a), a formação inicial caracteriza-se pelo embasamento teórico e capacitação docente em relação a sua prática pedagógica. Buscando a intersecção desses elementos, a meta 15 do PNE (2014-2024) destaca que todos os professores devem possuir “[...] formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam” (BRASIL, 2014b, p. 78). “Sabendo que a formação inicial não é suficiente para atender a complexidade e a dinâmica do processo de ensino e aprendizagem, faz-se necessária e fundamental a formação continuada, embasada em múltiplos saberes que abarcam a docência” (SANTOS, 2017a, p. 103). Dessa forma, a autora compreende que a formação continuada é entendida como movimento de reflexão e reestruturação da ação docente.

Embora Santos (2017a) sinalize para a importância das formações inicial e continuada para a prática docente, existem outras estratégias necessárias para a efetivação da formação docente, dentre as quais se destacam as ações de permanência dos estudantes em cursos de licenciatura e o fomento a projetos de extensão universitária, a exemplo do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)⁸, que implicam tanto o embasamento teórico quanto a constituição de sua prática docente, sobretudo, entendendo as condições do contexto local e do corpo docente. Outro elemento, destaca Santos (2017a), é a valorização profissional da carreira docente, através do plano de carreira, da estabilidade profissional, de melhores condições de trabalho e da valorização social.

Outro estudo que manifesta a demanda por formação de professores na área da Educação Especial para o AEE foi realizado por Vivian Santos (2020b, p. 22), tendo por objetivo “analisar a política de inclusão escolar na perspectiva de professores”. Santos (2020b) organiza seu estudo envolvendo três elementos de análise, a partir da Abordagem do Ciclo de Políticas (ACP) de Ball, sendo eles: o *contexto de influência*, o *contexto da produção* e o *contexto da prática*. A pesquisa foi desenvolvida na rede municipal de ensino de um

⁸ Início de nota. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID. Criado pelo Decreto n.º 7.219/2010 e regulamentado pela Portaria 096/2013. Fim de nota.

município de São Paulo, realizada por meio de um questionário de perguntas fechadas e abertas com professores de sala comum e professores do AEE. Entre as principais percepções que Santos (2020b) destaca em sua pesquisa, está:

o contexto de prática, analisado através das dimensões contextuais com seus indicadores, evidenciou como principais desafios: demanda por formação de professores na área de educação especial e falta de carga horária destinada para um planejamento colaborativo entre as professoras de classe comum e do AEE (SANTOS, 2020b, p. 8).

Segundo Santos (2020b), ao analisar o impacto das políticas educacionais no contexto da prática, o que se apresentou foram dificuldades, segundo a autora, principalmente na construção de práticas pedagógicas e avaliações de aprendizagem dos estudantes PAEE. O que se percebeu foi a maior qualificação dos profissionais do AEE em comparação aos professores da sala comum. Outro elemento indicado por Santos (2020b, p. 9) é que os “professores do AEE tendem a avaliar melhor a política, em comparação com os professores da classe comum”, como consequência das diferentes condições de trabalho e da falta de apoio na classe comum. Entre os 13 quesitos levantados por Santos (2020b), em suas análises, destaco um aspecto, considerando a proximidade da minha pesquisa: a formação continuada dos docentes do AEE no contexto da Educação Especial. Durante as análises dos dados produzidos através do grupo focal, Santos (2020b) destaca que os profissionais atuantes no AEE não apresentaram conhecimentos específicos em sua formação inicial em Educação Especial, o que os tornava *aptos* a desenvolver seu exercício eram os cursos especializantes. Os cursos de formação continuada tinham como abordagem a deficiência e as práticas pedagógicas voltadas “[...] para compensar os déficits e não para o currículo de base comum, incitando os professores a pensarem que há receitas específicas para se ensinar determinados tipos de alunos, reforçando estereótipos e a visão médica, psicologizante das diferenças dos alunos do PAEE” (SANTOS, 2020b, p. 190) – o que tem sido também uma prática em relação à formação continuada sobre a temática das AH/SD no estado de SC.

O que se constatou em relação à formação inicial, segundo a pesquisa, foi a “[...] lacuna no que tange à existência de disciplinas ou conteúdo sobre Educação Especial” (SANTOS, 2020b, p. 188), o que confirma a baixa oferta de conteúdo da Educação Especial geral ou específica, nas matrizes curriculares das IES. Cabe destacar que os entrevistados por Santos (2020b) encerraram seus cursos anteriormente à promulgação das diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial em nível superior e para formação continuada de 2015.

Já as condições de trabalho se apresentaram como diferencial, uma vez que os professores da sala comum atuam em uma estrutura organizacional distinta do professor do AEE, considerando o tamanho das turmas, o currículo adotado e o tempo de atuação. Juntando-se a isso, está a complementação da carga horária, a redução do planejamento, a lotação em mais de uma escola, o que reduz a “eficiência das estratégias para favorecer a inclusão na sala de aula e na escola” (SANTOS, 2020b, p. 192).

Em referência às políticas educacionais, a pesquisa aponta que o “município seguiu o movimento nacional aderindo à política, mas sempre com forte presença da instituição especializada do terceiro setor” (SANTOS, 2020b, p. 8). Isso se dá pela forte presença dos organismos multilaterais, na elaboração das políticas nacionais em relação à Educação Especial no Brasil, a partir do ano de 1990.

Em síntese, os estudos apresentados nesta categoria expressam a relevância das políticas de formação docente, seja ela inicial ou continuada. No entanto, as produções apresentaram fissuras no contexto prático da execução dessas políticas. O que identifiquei, neste primeiro momento de análise das políticas educacionais, é a dificuldade que os municípios e os Estados apresentam na elaboração de estratégias que consigam atender às demandas apresentadas pelos professores na rede de Educação Básica.

O exercício que foi empreendido na pesquisa bibliográfica possibilitou o reconhecimento de saberes já produzidos em relação às políticas educacionais, para a formação continuada no campo da Educação Especial, além de identificar a incipiência das discussões sobre AH/SD no quadro de formação continuada de professores. Considerando os aspectos expostos, apresento, na sequência, a abordagem teórico-metodológica assumida neste estudo e que sustenta as análises feitas ao longo desta pesquisa, inspirada pelos caminhos percorridos pelas pesquisas analisadas até aqui.

2.1 ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA DA PESQUISA

Pós-crítica – abordagem
Biopolítica – conceito ferramenta
Abordagem do Ciclo de Políticas – método analítico
Pesquisa analítica documental

Pesquisar, analisar, descrever, interrogar, problematizar, construir, desconstruir e reconstruir são verbos que descrevem um pouco sobre as idas e vindas de uma pesquisa científica. Para empreendê-la, os procedimentos metodológicos adotados nesta pesquisa seguem uma abordagem epistemológica pós-crítica. Com base nos objetivos apresentados,

constitui-se como uma pesquisa qualitativa e pode ser classificada como uma investigação analítico-descritiva. Na construção do percurso metodológico desse tipo de investigação, Paraíso (2004, p. 284) indica que “constitui sistemas abertos, compostos por linhas variadas, elas também compõem linhas, tomam emprestado algumas e criam outras”. As pesquisas pós-críticas, no Brasil, são recentes e têm se expandido, incorporando “uma variedade de linguagens oriundas de diferentes autores e teorias incluídas nas ‘teorias pós-críticas’” (PARAÍSO, 2004, p. 284).

Um dos desafios para desenvolver uma pesquisa pós-crítica, de acordo com Paraíso (2012), é que esse tipo de abordagem epistemológica não possui um “método recomendado” para realizar uma investigação, o que não significa a perda do rigor teórico-metodológico. “Dedicamos esforços para construirmos nossas metodologias, então, porque sabemos que o modo como fazemos nossas pesquisas vai depender dos questionamentos que fazemos, das interrogações que nos movem e dos problemas que formulamos” (PARAÍSO, 2012, p. 24). Considerando os desafios a partir dessa abordagem, Paraíso (2012) destaca dez (10) estratégias/procedimentos para uma pesquisa descritivo-analítica, e, entre elas, está o articular e “bricolar”. Conforme a autora, “fazer as articulações de saberes e as bricolagens metodológicas é fundamental nas pesquisas pós-críticas que realizamos” (PARAÍSO, 2012, p. 33). Dessa forma, as técnicas adotadas nessa perspectiva metodológica partem da ação de “[...] cavar/produzir/fabricar a articulação de saberes e a bricolagem de metodologias porque não temos uma única teoria a subsidiar nossos trabalhos e porque não temos um método a adotar” (PARAÍSO, 2012, p. 33). As metodologias pós-críticas caracterizam-se pelas constantes práticas de ressignificar ou traçar novos percursos, a partir das necessidades apontadas pelo problema de pesquisa, não definindo, *a priori*, um caminho pré-determinado.

Foucault defende que suas contribuições sejam tomadas como uma *caixa de ferramentas* (VEIGA-NETO, 2007) capaz de fazer pensar, de tensionar, de provocar novos pensamentos, de levar a pensar o diferente do programado e (re)produzido. Para Veiga-Neto (2007), baseado em Foucault, o “[...] ‘método’ é uma certa forma de interrogação e um conjunto de estratégias analíticas de descrição” (VEIGA-NETO, 2007, p. 17).

Partindo dessa perspectiva epistemológica, a pesquisa está ancorada nas teorizações Foucaultianas. Para tanto, utilizei a biopolítica como ferramenta teórico-metodológica – conceito proposto por Michel Foucault –, para a análise das políticas educacionais voltadas à formação continuada de professores. A biopolítica é entendida por Lopes et al (2010, p. 15, grifo meu) como “uma tecnologia que inaugura novos mecanismos de intervenção do *poder* e extração de *saber*, com a intenção de governar a população e os fenômenos produzidos pela

vida na coletividade”. Nessa esteira, o conceito teórico-metodológico que utilizo neste estudo permite analisar as ações que foram sendo produzidas pelo Estado, a partir da racionalidade neoliberal, descritas nas políticas educacionais. As políticas educacionais são estratégias de gerenciamento e controle social e de segurança da população (LOPES et al, 2010). Para esse estudo, a biopolítica torna-se, para além de um dispositivo de controle populacional, um mecanismo necessário, sob o ponto de vista Foucaultiano, para identificar quais saberes-poderes estão materializados em forma de texto político.

Ao longo da pesquisa, e com base em Foucault (2008), utilizo o conceito-ferramenta da *biopolítica* para identificar os saberes e poderes que se constituíram no contexto contemporâneo sobre as políticas educacionais. Proponho, neste trecho da pesquisa, discorrer um pouco sobre o conceito de biopolítica e compreender os elementos que estão presentes nesta ferramenta analítica. Primeiro, a biopolítica implica uma análise do quadro de uma racionalidade política, no contexto em que vivemos, o neoliberalismo.

A biopolítica é composta por uma série de atos que se destinam a governar a vida de uma *população*, tornando-a parte de um *campo de poder*. Isso só é possível porque a razão neoliberal compreende a população como “[...] um conjunto de seres vivos e coexistentes que apresentam traços biológicos e patológicos particulares e cuja própria vida é suscetível de ser controlada a fim de assegurar uma melhor gestão da força de trabalho” (REVEL, 2005, p. 27). Foucault não trata o poder como algo unitário, estável e coerente, mas o entende como exercício que se estabelece a partir de relações (REVEL, 2005).

Outro elemento que conforma o conceito de biopolítica é/são o/s *saber/saberes*. O saber não está condicionado ao conhecimento, como explica Revel (2005), com base em Foucault, em uma das passagens do livro *Michel Foucault – conceitos essenciais*. Foucault diferencia claramente o saber do conhecimento, conforme anuncia a autora.

[...] conhecimento corresponde à constituição de discursos sobre as classes de objetos julgados cognoscíveis, isto é, à construção de um processo complexo de racionalização, de identificação e de classificação dos objetos independentemente do sujeito que os apreende, o saber designa, ao contrário, o processo pelo qual o sujeito do conhecimento, ao invés de ser fixo, sofre uma modificação durante o trabalho que ele efetua na atividade de conhecer (REVEL, 2005, p. 77).

O saber está intrinsecamente ligado ao poder, não podendo ser tratado de forma isolada, nesta pesquisa. Para que um determinado poder se exerça sobre uma população, é necessária a circulação de um determinado saber. “Ora o poder não pode disciplinar os indivíduos sem produzir igualmente, a partir deles e sobre eles, um discurso de saber que os

objetiva e antecipa toda experiência de subjetivação” (REVEL, 2005, p. 78). A transformação do saber está ligada às mudanças da sociedade, o que mostra a sua maleabilidade às condições históricas e às relações de poder. Destaco que o rastreamento de alguns poderes-saberes sobre as políticas educacionais em âmbito internacional e nacional será empreendido, de forma mais intensa, nos capítulos três e quatro.

Para a análise das políticas educacionais, nesta pesquisa, busco inspiração no método teórico-analítico da Abordagem do Ciclo de Políticas (ACP) que servirá de suporte para o caminho metodológico. ACP vem ganhando destaque nas pesquisas do campo das políticas educacionais no Brasil, uma vez que não existe uma consolidação em termos de referenciais analíticos e os paradigmas que, por muito tempo, sustentaram as ciências humanas e sociais estão em crise na Contemporaneidade (MAINARDES; FERREIRA; TELLO, 2011; MAINARDES, 2006). ACP constitui um método elaborado pelos ingleses Stephen J. Ball e Richard Bowe entre as décadas de 1980 e 1990, que assume uma orientação pós-estruturalista. Assumo ACP como inspiração na construção do caminho investigativo. No entanto, não mantereí uma fidelidade a ela, considerando a base epistemológica em que minha pesquisa está inserida.

Nas palavras de Mainardes, Ferreira e Tello (2011, p. 156) o campo da análise de políticas educacionais inclui contribuições do campo teórico do “[...] materialismo histórico e dialético, das teorias estruturalistas, do pós-estruturalismo, das teorias feministas e das teorias pluralistas”. Conforme nos apresentam Cunha e Souza (2014), as análises das políticas na

[...] perspectiva pós-estrutural não podem deixar de considerar a atuação dos sujeitos e as relações de poder entre eles, independente do contexto/campo em que atuam. As políticas não podem ser analisadas com o intuito de se extrair uma verdade revelada em seu texto/discurso; ao contrário, precisam ser consideradas envolvidas em um processo de produção de significados, portanto, sem adquirir sentido fixo, universal, conforme sugere o paradigma estruturalista (CUNHA; SOUZA, 2014, p. 509).

Corroborando com Cunha e Souza (2014), Mainardes, Ferreira e Tello (2011, p. 156) destacam que “os pós-estruturalistas consideram a ação dos sujeitos um aspecto crucial para a compreensão das políticas e enfatizam a fluidez do poder e sua posse pelos diferentes agentes”, da mesma forma compreendem a importância de analisar o discurso das políticas – influenciados pelas teorizações de Michel Foucault.

Em seus estudos, Ball (2011) propõe que as políticas educacionais sejam analisadas pela ordem do texto ou do discurso. Em conformidade aos objetivos desta pesquisa, a análise do texto se assenta como técnica para identificar as relações de poder-saber que estão

presentes nas políticas educacionais. “A conceituação de política como texto baseia-se na teoria literária, que entende as políticas como representações codificadas de maneiras complexas” (MAINARDES; FERREIRA; TELLO, 2011, p. 156-157). Os textos políticos são fruto das influências de agendas, das instituições não governamentais, dos grupos de interesse econômico/político, entre outros agentes que vão sendo inseridos ao longo de sua elaboração. No entanto, algumas agendas e influências são reconhecidas no processo e “apenas algumas vozes são ouvidas” (MAINARDES; FERREIRA; TELLO, 2011, p. 157).

Dessa maneira, a ACP, de acordo com Mainardes, Ferreira e Tello (2011), consiste em um método para os estudos das políticas educacionais. Para empreendê-la, utilizo a pesquisa documental enquanto técnica para a produção de dados, assumindo um caráter exploratório e descritivo. Para Gerhardt e Silveira (2009, p. 33), a pesquisa exploratória proporciona “maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou construir hipóteses”, enquanto a pesquisa descritiva, “pretende descrever os fatos e fenômenos de determinada realidade” (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 35).

A pesquisa documental

[...] consiste na exploração das fontes documentais, que são em grande número. Existem, de um lado, os documentos de primeira mão, que não receberam qualquer tratamento analítico, tais como: documentos oficiais, reportagens de jornal, cartas, contratos, diários, filmes, fotografias, gravações etc. De outro lado, existem os documentos de segunda mão, que de alguma forma já foram analisados, tais como: relatórios de pesquisa, relatórios de empresas, tabelas estatísticas etc (GIL, 2008, p. 51).

A organização da pesquisa documental orienta-se pela ACP. A abordagem do ciclo de políticas (*policy cycle approach*) vem sendo utilizada, segundo Mainardes (2006, p. 48), em diversos países, para a compreensão “da trajetória de políticas sociais e educacionais”. ACP é constituída por um ciclo contínuo, multifacetado e flexível, tendo três contextos principais: o *contexto de influência*; o *contexto da produção de texto*; e o *contexto da prática*.

O *contexto de influência* consiste, segundo Mainardes (2006, p. 51) em uma etapa em que os “grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado. Atuam nesse contexto as redes sociais dentro e em torno de partidos políticos, do governo e do processo legislativo”. O contexto de produção de texto, como mencionam Shiroma, Garcia e Campos (2005, p. 434)

Incluem documentos oficiais que “representam” a política, a narrativa que lhe dá suporte; textos políticos são normalmente articulados à linguagem do público em geral. Sua narrativa caracteriza-se pelo populismo, senso comum e apelo à razão

política. Cumpre lembrar que os textos representam a política, mas não são a política. Essa representação pode adquirir várias formas: textos oficiais e documentos políticos. Estes textos serão lidos, interpretados, por vezes mal interpretados, compreendidos ou não, e reinterpretados.

O *contexto de prática*, de acordo com Mainardes (2006, p. 53), baseado nos estudos de Ball e Bowe, “é onde a política está sujeita a interpretação e recriação e onde a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original”. Em 1994, Ball adicionou mais dois contextos ao ciclo de políticas, sendo eles: o contexto dos resultados/efeitos e o contexto da estratégia política (MAINARDES, 2006). O contexto dos resultados/efeitos “[...] preocupa-se com questões de justiça, igualdade e liberdade individual. A ideia de que as políticas têm efeitos, em vez de simplesmente resultados, é considerada mais apropriada”. Esse contexto é entendido por Ball como extensão do contexto da prática (MAINARDES, 2006, p. 54). Já o *contexto da estratégia política* “[...] envolve a identificação de um conjunto de atividades sociais e políticas que seriam necessárias para lidar com as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política investigada” (MAINARDES, 2006, p. 55), contexto que faz parte do contexto de influência, segundo Ball (MAINARDES; FERREIRA; TELLO, 2011).

Para Mainardes, Ferreira e Tello (2011, p. 157) “esses contextos são intimamente ligados e inter-relacionados, não têm dimensão temporal e nem sequencial e não constituem etapas lineares. Cada um deles apresenta arenas, lugares e grupos de interesse e envolve disputas e embates”. Tomando como base as arenas e os grupos, a formulação e as análises das políticas educacionais não é tarefa simples; ao contrário, exige, por parte do pesquisador, capacidade de identificar correntes ideológicas, interesses e discursos. Mainardes (2006) afirma que

essa abordagem destaca a natureza complexa e controversa da política educacional, enfatiza os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local e indica a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais (MAINARDES, 2006, p. 49).

Ball deixa claro que ACP é um método que busca teorizar e pesquisar as políticas (MAINARDES; MARCONDES, 2009). Rejeita a ideia de que a política seja implementada, pois acredita que ela não seja um processo linear, uma vez que as políticas estão em movimento, antes mesmo do contexto da prática. Em entrevista a Mainardes e Marcondes (2009), Ball enfatiza que traduzir as políticas é complexo e necessita de uma alternância entre as modalidades. Essas modalidades são apresentadas, em um primeiro momento, como textual

(escrita) e a prática enquanto ação (o fazer), o que culmina na ideia defendida por Ball por processo de atuação, sendo essa social e pessoal.

A partir desses pressupostos, essa investigação caracteriza-se como uma pesquisa analítica documental que se concentra, com maior ênfase, no *contexto de influência* e no *contexto de produção de texto* para a análise dos documentos. A seguir, apresento o *corpus* documental selecionado para pesquisa.

2.2 CORPUS DOCUMENTAL DA PESQUISA

Como primeiro movimento, realizei uma busca por documentos nas esferas macro e micropolíticas (internacional, nacional e estadual) que tratam sobre as políticas educacionais de formação continuada para profissionais da Educação Especial. Dessa forma, apresento o *corpus* documental selecionado em quatro subseções, bem como o caminho percorrido para identificação desse conjunto de políticas educacionais. A primeira subseção é referente às políticas educacionais em âmbito internacional, intitulada *2.2.1 – Políticas educacionais internacionais*; a segunda subseção, nomeada de *2.2.2 – Políticas educacionais brasileiras*, apresenta um compilado de documentos nacionais; já a terceira subseção, denominada *2.2.3 – Políticas educacionais de Santa Catarina*; e a quarta subseção é nomeada como *2.2.4 – Cursos de formação continuada para AH/SD*.

2.2.1 Políticas educacionais internacionais

Para a construção da primeira triagem documental, realizei uma pesquisa na página eletrônica da Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE), buscando por documentos que tratassem sobre as políticas educacionais em âmbito internacional, a partir dos anos de 1990, devido à ascensão do neoliberalismo e das políticas de inclusão no Brasil. A escolha pela FCEE como fonte de busca se dá por dois motivos: primeiro, é o órgão responsável pela coordenação e pela definição de políticas da Educação Especial na rede estadual de ensino de Santa Catarina (SC) – conforme normatiza a Lei complementar nº 381, de 2007, depois revogada pela Lei Complementar nº 741⁹, de 12 de junho de 2019. Em segundo lugar, sendo uma instituição responsável pela produção e pela operacionalização das políticas, ela mantém,

⁹ Início da nota. Dispõe sobre a estrutura organizacional básica e o modelo de gestão da Administração Pública Estadual, no âmbito do Poder Executivo, e estabelece outras providências. Ainda está em vigência. Fim da nota.

em sua página eletrônica, um acervo de políticas educacionais, organizadas em âmbito estadual, nacional e internacional, sendo possível a identificação das políticas educacionais.

Outra fonte de busca foram as páginas eletrônicas do MEC e da SED/SC. Porém, não foram encontrados documentos referentes ao âmbito internacional em seus endereços eletrônicos. Recorri, então, aos referenciais teóricos analisados na pesquisa bibliográfica que abordassem as políticas educacionais em âmbito internacional, utilizando-me dos estudos de Santos (2020b) como suporte de investigação. A partir das leituras feitas na pesquisa de Santos (2020b), foi identificado o seguinte documento: a Conferência Ações de Responsabilidade Social em Educação: Melhores Práticas na América Latina (2006). Além disso, fui direcionada a página eletrônica da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO)¹⁰ Brasil – considerando a legitimidade de poder que a organização tem na elaboração das políticas educacionais contemporâneas –, na qual identifiquei os seguintes documentos: Conferência Mundial de Educação para Todos (1990); Conferência de Nova Delhi (1993); Declaração de Salamanca – Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais (1994); Fórum Mundial de Educação – Resultou na Declaração de Dakar (2000); e Fórum Mundial de Educação – Resultou na Declaração de Incheon (2015).

Durante a busca na *homepage* da FCEE¹¹, foram computados quatro documentos, sendo eles: Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006); a Convenção sobre Direitos das pessoas com Deficiência comentada (2008); Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão (2001); Convenção da organização dos estados americanos de Guatemala (1999).

Tendo em vista que a pesquisa está direcionada ao campo da Educação Especial, não incorporei as políticas educacionais de todo o PAEE, considerando que o objetivo geral desta pesquisa tem como foco as políticas educacionais para a formação continuada de professores para o AEE em AH/SD – critério adotado em todas as fontes de busca e análise das políticas educacionais. A partir disso, foram desconsiderados, para a segunda etapa, os documentos que tratavam sobre as políticas educacionais para pessoas com deficiência, o que resultou em um total de seis documentos, que estão descritos no quadro 2.

Quadro 2 – Políticas educacionais internacionais

Ano	Documentos Internacionais	Elaborado
-----	---------------------------	-----------

¹⁰ Início de nota. A UNESCO é uma das organizações integrantes da ONU, atuando fortemente em ações voltadas à educação, ciência e cultura em todo o mundo desde 1946. Fim de nota.

¹¹ Início de nota. Etapa de acesso: Aba informações> Legislações> Documentos Internacionais>. Fim de nota.

1990	Conferência Mundial de Educação para Todos - Resultou na Declaração Mundial de Educação para Todos	ONU ¹²
1993	Conferência de Nova Delhi	UNESCO
1994	Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: acesso e Qualidade - Resultou na Declaração de Salamanca - Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais	UNESCO
2000	Fórum Mundial de Educação - Educação para Todos: O compromisso de Dakar	UNESCO
2006	Conferência Ações de Responsabilidade Social em Educação: Melhores Práticas na América Latina - Todos pela Educação	TPE ¹³
2015	Fórum Mundial de Educação - Resultou na Declaração de Incheon e Marco de Ação, rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todo (2016)	UNESCO ¹⁴

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Para as análises dessas políticas, utilizei o Contexto da Influência que, segundo Mainardes (2006, p. 51) é “onde normalmente as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são construídos”. É no contexto da influência, salienta Mainardes (2006), que se apresentam os diferentes grupos ideológicos, na busca por definir proposições na construção de políticas sociais de interesses individuais e coletivos. É na tentativa de construir discursos de interesses comuns, que organismos multinacionais se mostram como grupos hegemônicos e agem para atender seus respectivos objetivos. “É a fase onde os grupos visam, através de distintos mecanismos, persuadir e influenciar a criação das políticas educacionais” (OLIVEIRA; CÓSSIO, 2013, p. 492).

Os documentos mencionados no quadro 2 são analisados no capítulo três desta pesquisa, intitulado *Saberes e poderes que sustentam as políticas educacionais inclusivas na contemporaneidade*.

2.2.2 Políticas educacionais brasileiras

¹² Início de nota. Promovida pela ONU, UNESCO, UNICEF, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e Banco Mundial. Fim de nota.

¹³ Início nota. Em 2005, um grupo de líderes empresariais iniciaram o movimento Todos pela Educação no Brasil (TPE) e em 2006 lançam oficialmente o projeto Compromisso Todos Pela Educação no congresso intitulado Ações de Responsabilidade Social em Educação: Melhores Práticas na América Latina, promovido pela Fundação Lemann, Fundação Jacobs e pelo Grupo Gerdau. Fim de nota.

¹⁴ Início de nota. Foi elaborado pela UNESCO, junto com o UNICEF, o Banco Mundial, o Fundo de População das Nações Unidas (UNFPA), o PNUD, a ONU Mulheres e a Agência da ONU para Refugiados (ACNUR). Fim de nota.

Para compor a segunda etapa da pesquisa documental, realizei uma busca por materiais na esfera nacional nas páginas eletrônicas do MEC, da SED e da FCEE que tratassem sobre formação continuada de professores. Todos os documentos disponibilizados nas três fontes de pesquisa, passaram por uma leitura prévia. Para essa primeira triagem, foram utilizados os conceitos: *capacitação, aperfeiçoamento e formação continuada*, devido ao grande número de materiais encontrados. Não foram considerados os documentos que abordassem a temática da deficiência ou outras modalidades da Educação Básica, exceto a Educação Especial, assim como os documentos que não fizeram parte do recorte temporal, do ano de 1990 até 2022. Além da busca pelas políticas educacionais que versam sobre formação continuada, rastreei as políticas educacionais voltadas para Educação Especial, que frisassem o AEE e as AH/SD – com foco na formação continuada.

Tendo em conta os critérios apresentados anteriormente, obtive um total de 16 documentos na esfera nacional, distribuídos em dois eixos no quadro 3, apresentado na sequência. O primeiro eixo refere-se às políticas educacionais de formação continuada; e o segundo eixo trata sobre as políticas educacionais voltadas para a Educação Especial – focalizadas no AEE e nas AH/SD.

Quadro 3 – Documentos nacionais sobre formação continuada de professores para a Educação Especial

Ano	Documentos nacionais
1996	Lei nº 9394/1996 – Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)
2010	Parecer CNE/CEB nº 7/2010, aprovado em 7 de abril de 2010 – Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica
2014	Lei nº 13.005/2014 que aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências.
2015a	Parecer CNE/CP nº 2, 2015 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica;
2015b	Resolução nº 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.
2016	Decreto nº 6.755, de 29 de Janeiro de 2009, foi revogado pelo Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016, que trata sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica.
2020	Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020 – Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a 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).
Documentos do AEE e AH/SD	

1995	Diretrizes Gerais para o Atendimento Educacional aos Alunos Portadores de Altas Habilidades/Superdotação e Talentos
2001a	Parecer CNE/CEB nº 17 agosto de 2001 – Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica
2001b	Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001 – Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica
2005	Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S)
2007a	Programa de formação continuada de professores na Educação Especial
2007b	Material instrucional do NAAH/S – Volume. 1 Orientação a professores
2008	Política Nacional Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008)
2009	Resolução CNE/CEB nº 04/2009, que institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial (BRASIL, 2009)
2011	Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Como apresentado no quadro (3), no ano de 2005, foi criado o Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S), que dispõe, dentro do documento orientador, o capítulo VIII – Do Material Instrucional. Nele, o MEC e a Secretaria de Educação Especial (SEESP) dispõe de uma série de quatro volumes intitulada de *A Construção de Práticas Educacionais para o Aluno com Altas Habilidades/Superdotação*. Esses materiais foram elaborados por diferentes especialistas das AH/SD, a convite da SEESP. O material foi entregue a cada unidade do NAAH/S de forma impressa, bem como, encontra-se disponível na página eletrônica do MEC¹⁵. Para essa pesquisa, somente o volume 1 – Orientação a professores – comporá o processo de análise. O volume 1 organiza seu conteúdo programático em cinco capítulos, sendo eles: Capítulo 1 – Concepções e Mitos sobre Superdotação; Capítulo 2 – Educação do Aluno com Altas Habilidades/Superdotação: Legislação e Políticas Educacionais para a Inclusão; Capítulo 3 – Características Intelectuais, Emocionais e Sociais do Aluno com Altas Habilidades/Superdotação; Capítulo 4 – Estratégias de Identificação do Aluno com Altas Habilidades/Superdotação; e o Capítulo 5 – Práticas Educacionais de Atendimento ao Aluno com Altas Habilidades/Superdotação.

¹⁵Início de nota. Disponível em:

<https://www.gov.br/mec/pt-br/publicacoes-secretarias/semesp/a-construcao-de-praticas-educacionais-para-alunos-com-altas-habilidades-superdotacao>. Acesso em: 25 jun. 2022. Fim de nota.

2.2.3 Políticas educacionais de Santa Catarina

Na esfera estadual, foram utilizadas, como fonte de pesquisa, as páginas eletrônicas da SED e da FCEE. A primeira fonte de busca foi na SED¹⁶. Em sua página eletrônica, foram encontrados seis documentos, sendo eles: Plano Estadual de Educação (2015-2024); Proposta Curricular de Santa Catarina: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio: disciplinas curriculares (1998); Proposta Curricular de Santa Catarina: formação integral na educação básica (2014); Lei Complementar nº 668, de 28 de dezembro de 2015 – Dispõe sobre o Quadro de Pessoal do Magistério Público Estadual (2015); Suplemento – Manual de Redação de SC (2020) e o Plano Estadual de Educação para Pessoas Privadas de Liberdade e Egressas do Sistema Prisional de Santa Catarina (2021). Entre os materiais encontrados, apenas o Plano Estadual de Educação (2015-2024) integrará o quadro analítico. Durante a busca na página da SED, em uma aba destinada à Educação Especial¹⁷, foram identificados mais dois documentos, sendo eles: a Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina (2018) e as Diretrizes para o atendimento educacional especializado (AEE) na rede regular de ensino de Santa Catarina (2021), e ambos integram o *corpus* documental.

A segunda etapa de busca foi na página eletrônica da FCEE¹⁸. Devido ao grande número de materiais encontrados, utilizei, como critério da primeira triagem, a retirada dos documentos que tratassem, sobre deficiência, Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), políticas de inclusão social e mobilidade urbana, bem como demais materiais que tinham como foco ações normativas para programas sociais de inclusão. Outro critério adotado foi a leitura prévia dos materiais. Dessa maneira, considerei os documentos que apresentavam conceitos-chaves: *educação especial, atendimento educacional especializado, formação continuada, capacitação e aperfeiçoamento*. Para tanto, foram selecionados quatro documentos: Política de Educação Especial de Santa Catarina (2006), a Resolução nº 100/2016 (2016); Programa Pedagógico (2009) e a Lei Complementar nº 170, de 07 de agosto de 1998 – Dispõe sobre o Sistema Estadual de Educação de Santa Catarina (1998).

O quadro 4 apresenta o compilado dos documentos selecionados para análise na esfera estadual.

¹⁶ Início de nota. Disponível em: <https://www.sed.sc.gov.br/principais-consultas/legislacao>. Acesso em: 18 jan. 2022. Fim de nota.

¹⁷Início de nota. Disponível em:

<https://www.sed.sc.gov.br/servicos/etapas-e-modalidades-de-ensino/29-modalidade-de-ensino/16997-educacao-e-special>. Acesso em: 18 jan. 2022. Fim de nota.

¹⁸Início de nota. Etapas de acesso: Aba informações>Legislações>Documentos Internacionais>Legislações Específicas para Educação Especial>Política em Educação Especial>Programa Pedagógico em Educação Especial. Fim de nota.

Quadro 4 – Documentos selecionados na esfera estadual

Ano	Documentos de Santa Catarina
1998	Lei Complementar nº 170 de 07 de agosto de 1998 – Dispõe sobre o Sistema Estadual de Educação de Santa Catarina
2006	Política de Educação Especial de Santa Catarina
2009	Programa Pedagógico. Secretaria de Estado da Educação. Fundação Catarinense de Educação Especial. Santa Catarina. – São José, SC: FCEE, 2009. 20 p.
2015	A Lei nº 16.794, de 14 de dezembro de 2015, aprova o Plano Estadual de Educação (PEE/SC) para o decênio 2015-2024.
2016	Resolução nº 100/2016 – Conselho Estadual de Educação – CEE/SC
2018	Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina
2021	Diretrizes para o atendimento educacional especializado (AEE) na rede regular de ensino de Santa Catarina

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

As políticas educacionais que estão dispostas nos quadros 3 e 4 foram analisadas no capítulo quatro desta pesquisa, intitulado *Políticas educacionais para a formação docente na perspectiva inclusiva*.

2.2.4 Cursos de formação continuada para AH/SD

Em Santa Catarina, as capacitações e o aperfeiçoamento docente, no campo da Educação Especial, são organizadas em parceria entre SED e FCEE. Fundada no ano de 1968, pela Lei Estadual nº 4.156. A FCEE está vinculada à SED tornando-se parte da “estrutura organizacional da administração pública estadual” – fundação pública (SANTA CATARINA, 2019, s/p). O órgão é responsável pela coordenação e pela definição de políticas da Educação Especial no estado de SC, através da Lei Complementar nº 741, de 12 de junho de 2019. Compete à FCEE, em seu artigo 68, “fomentar, desenvolver e executar a política estadual de educação especial e de atendimento à pessoa com deficiência, condutas típicas e altas habilidades, obedecidas as normas constitucionais e a legislação específica” (SANTA CATARINA, 2019, s/p).

Com sede na cidade de São José, em Florianópolis, SC, a FCEE é constituída por espaços de atendimento, pesquisas, estudos e ações voltadas para as pessoas com deficiência, Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH) e AH/SD. Além do atendimento ao

PAEE, a FCEE exerce a responsabilidade de análise e implantação de serviços especializados, na rede estadual de ensino, como: “[...] segundo Professor de Turma, Professor Bilíngue, Intérprete, Guia-Intérprete, Instrutor da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e o Atendimento Educacional Especializado (AEE) [...]” (SANTA CATARINA, 2018, p. 29).

O compartilhamento de responsabilidades entre a FCEE e a SED gerou resultados positivos ao longo da história, “[...] possibilitou-lhes definir e executar [...] políticas, programas e ações de acordo com a conjuntura política, econômica e social, local e global” (SANTA CATARINA, 2018, p. 52). Conforme a Lei complementar nº 741, de 12 de junho de 2019, reafirmada pela Política de Educação Especial de Santa Catarina de 2018, compete a FCEE, entre oito objetivos, o de:

VII – planejar e executar, em articulação com as Secretarias de Estado, as Secretarias de Estado de Desenvolvimento Regional e Secretarias Municipais, a *capacitação* de recursos humanos com vistas ao *aperfeiçoamento dos profissionais* que atuam com a pessoa com deficiência, condutas típicas e altas habilidades (SANTA CATARINA, 2019, s/p, grifos meus).

Atualmente, a FCEE conta com dez Centros de Atendimento, entre eles, está o NAAH/S. De acordo com a instituição, os centros de atendimento caracterizam-se por serem

[...] espaços de estudos, discussões, atendimentos e pesquisas em suas respectivas áreas de atuação. A clientela dos Centros é composta por pessoas com atraso global do desenvolvimento, deficiência (visual, auditiva, intelectual, física e múltipla), transtorno do espectro autista, transtorno do déficit de atenção/hiperatividade e altas habilidades/superdotação (FCEE, 2022, s/p)¹⁹.

A FCEE é uma instituição de saber-poder dentro do estado de SC, pois assume a responsabilidade de elaborar normativas que perpassam as estratégias de identificação e o atendimento do PAEE, previsto em lei (SANTA CATARINA, 2018). As relações de saberes-poderes se materializam, também, na articulação entre as Coordenadorias Regionais de Educação (CRE), através da formação continuada e/ou na implementação de serviços especializados como é o caso dos polos e das salas de AEE em AH/SD.

Com a finalidade de aperfeiçoar os corpos especialistas para atender a Pessoas com Altas/Habilidades (PAH/SD), outras políticas educacionais foram produzidas, estando, entre elas, os NAAH/S, que têm como objetivo também “promover a formação e capacitação dos professores e profissionais da educação para identificar e atender a esses alunos (BRASIL,

¹⁹ Início de nota. Fundação Catarinense de Educação Especial. Disponível em: <https://fcee.sc.gov.br/institucional/sobre-a-fcee>. Acesso em: 20 jun. 2022. Fim de nota.

2006, p. 11). O NAAH/S têm assumido maior protagonismo no que se refere às atuações das políticas de inclusão em relação às AH/SD em âmbito nacional. O próprio documento, por seu caráter orientador, destaca não se tratar de modelos de implementação, “mas sim de ações de implementação das políticas de inclusão” (BRASIL, 2006, p. 13). O programa é instituído a partir dos dados apresentados no Censo Escolar de 2005, que apontam a necessidade de “melhor identificação e de atendimento às necessidades dos alunos com altas habilidades/superdotação” (BRASIL, 2006, p. 14), devido aos baixos índices de matrículas apresentados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP/MEC, no referido ano. Os mesmos dados abordam a qualificação profissional de professores como estratégia para ampliar o atendimento a este público e, conseqüentemente, potencializar o melhoramento nas estatísticas.

Em se tratando da organização do serviço, o programa “[...] constitui-se um local de formação continuada de professores e demais profissionais que atuam no atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com altas habilidades/superdotação” (BRASIL, 2006, p. 19). Além disso, o NAAH/S deverá oferecer suporte, por meio de parcerias e convênios, através das IES, secretarias de educação, órgãos públicos e privados para os sistemas de ensino. Ainda sobre os princípios de organicidade, o NAAH/S é composto por três unidades, sendo elas: a unidade de atendimento ao professor; a unidade de atendimento ao aluno e a unidade de apoio à família.

A unidade de atendimento ao professor tem por objetivo

[...] oferecer cursos de formação continuada de professores e profissionais da educação. É também um espaço reservado para pesquisa e planejamento de ações referentes às altas habilidades/superdotação. Ele deve funcionar por meio de interface entre as Secretarias de Educação, com as Instituições de Ensino Superior e/ou com organizações não governamentais, no sentido de garantir a participação de seus professores como formadores de professores nos cursos de atualização, aperfeiçoamento ou formação em serviço de professores, instrutores e tutores da rede pública (BRASIL, 2006, p. 20).

A unidade de atendimento ao professor, como menciona o programa, pode viabilizar formações sobre a temática para outros profissionais que integram a rede de apoio/serviço ao aluno, ou para outras áreas profissionais que apresentem interesse. Além desses objetivos, a unidade de atendimento ao professor torna-se responsável por formar professores e produzir conhecimento sobre a temática. Dentre elas, destacam-se:

Viabilizar a sistematização de cursos de formação continuada de professores e demais profissionais da educação envolvendo, entre outras, temáticas: a

identificação do comportamento do aluno; o aprofundamento, a suplementação, diferenciação e enriquecimento curricular; a organização dos critérios para o avanço e aceleração de estudos; o desenvolvimento das potencialidades dos alunos nas áreas de linguagem, artes, esporte, literatura, matemática, ciências, física, química, biologia e liderança, assim como, outras áreas de interesse que se fizerem presentes; Oferecer suporte aos profissionais e professores da rede de ensino, oportunizando o acesso a materiais de formação docente, recursos didáticos e pedagógicos para o desenvolvimento das potencialidades dos alunos por meio de pesquisas e estudos. Oferecer orientação aos professores das escolas para utilização dos recursos didáticos (BRASIL, 2006, p. 20).

Considerando os objetivos do programa, é perceptível que o NAAH/S constitui uma estratégia biopolítica de capacitação e aperfeiçoamento docente, movimentando outras engrenagens no que refere à produtividade e ao capital humano. Os núcleos buscam, por intermédio dos Estados, aumentar o número de alunos identificados, assim como a capacitação dos profissionais em educação. Especialmente em SC, o NAAH/S, juntamente com a FCEE e a SED, têm assumido um papel importante na qualificação docente, isso porque, desde 2014, ocorre um movimento de descentralização do núcleo dentro do estado, compondo os chamados Polos de AEE em AH/SD. Conforme informações publicadas no Portal da Superdotação em SC, “nos polos são realizados serviços de identificação e o atendimento dos estudantes com AH/SD, assim como o processo de avaliação²⁰” (FCEE, 2023, s/p). Essa ação conta com 29 Polos implantados até janeiro de 2023, divididos em diferentes regiões do Estado, sendo uma prática decorrente também dos aperfeiçoamentos que foram sendo realizados pela FCEE e pelo NAAH/S em SC.

Tendo em vista os elementos destacados, a FCEE cumpre um papel importante dentro do Estado, na elaboração de normativas a respeito das estruturas e dos encaminhamentos para a Educação Especial, além de ser uma instituição de poder-saber que, por intermédio do estado de SC, desenvolve cursos de formação continuada desde a sua criação, o que a torna agência normalizadora do Estado quando o foco são as políticas educacionais inclusivas. Nessa direção, essa etapa da pesquisa documental tem por objetivo identificar as ações desenvolvidas pela FCEE, em relação às políticas de formação continuada para professores da Educação Especial e demais profissionais, para atendimento ao aluno com AH/SD na rede estadual de ensino de SC. Para isso, utilizei a *homepage* da FCEE²¹ como fonte de produção de dados, considerando critérios para a primeira análise documental, os cursos voltados para a temática AH/SD e o ano de oferta. Para essa análise, foram considerados os cursos que

²⁰ Início de nota. Informação publicada na página eletrônica – Portal da Superdotação em Santa Catarina. Disponível em: <https://superdotacao.fcee.sc.gov.br/>. Acesso em: 08 fev. 2023. Fim de nota.

²¹ Início de nota. Passos de acesso a página: Início>Institucional>Editais>Cursos e Capacitações>Cursos em andamento/finalizados. Pesquisa realizada em fevereiro de 2023. Fim nota.

apresentavam documentos disponíveis em formato em PDF ou *Word*. Esse critério foi adotado em virtude da FCEE estar realizando curso de formação continuada na modalidade *online* pelo Canal da FCEE no *YouTube*.

Foram 341 ofertas de cursos no período de 2006 a abril de 2023²², sendo, dentre eles, 32 cursos voltados às AH/SD. De tais 32 cursos selecionados, foram observados os seguintes elementos: título, objetivos, justificativa, público-alvo, formato de oferta e carga horária. Anteriormente ao ano de 2016, não foi possível encontrar registros eletrônicos referentes à temática. Em razão disso, na tentativa de acessar esse material, estabeleci contato via *e-mail* com o setor de capacitação da FCEE – Gerência de Capacitação, Articulação e Extensão (GECAE), a respeito dos cursos anteriores ao ano referido. Em resposta, a Integradora de Educação Especial relata não haver dados em relação ao tempo solicitado, uma vez que não havia sistema na época, o que não corresponde aos dados disponíveis, considerando que os cursos já ofertados pela FCEE para o PAEE, têm sua data de oferta a partir do ano de 2006. Outra estratégia de identificação dos cursos foi o envio de um Ofício para a Presidente da instituição no primeiro trimestre de 2023, porém, nas duas tentativas de contato, não houve retorno.

A partir dos documentos encontrados na página institucional da FCEE, organizei os cursos por: nome, ano, edição, formato de oferta e carga horária. Apresentados no quadro 5 a seguir.

Quadro 5 – Cursos ofertados pela FCEE de 2016 a abril de 2023

Curso	Ano	Ed.	Formato	CH
Encontro Regional de Altas Habilidades/Superdotação da Coordenadoria Regional de Educação de Maravilha	2022	-	Presencial	8
Capacitação em Atendimento Educacional Especializado na área das Altas Habilidades/Superdotação: Conceitos Básicos, Estrutura e Funcionamento ²³	2022	-	Presencial	-
	2017	8	EaD	40
	2018	9	EaD	40
	2019	10	EaD	40
	2019	11	EaD	40

²² Início de nota. O mês de abril de 2023 foi a data limite da busca e identificação de cursos sobre as AH/SD na aba andamento/finalizados. Fim nota.

²³Início de nota. O curso foi encontrado na aba de notícias da página eletrônica da FCEE. Nota pública no dia 06 abr. 2022. Disponível em: <https://www.fcee.sc.gov.br/sala-de-imprensa/noticias/todas-as-noticias>. Fim de nota.

Capacitação em Altas Habilidades/ Superdotação: Rompendo as barreiras do Anonimato	2020	12	EaD	40
	2020	13	EaD	40
	2020	14	EaD	40
	2021	15	EaD	60
	2021	16	EaD	40
	2022	17	EaD	40
	2023	18	EaD	40
Identificação e Avaliação de alunos com indicadores de AH/SD	2020	1	EaD	20
	2021	2	EaD	20
	2022	3	EaD	20
Encontro Regional de Altas Habilidades/Superdotação – CRE SEARA	2021	-	EaD	4
Curso de Capacitação em Altas Habilidades/Superdotação: Área Lógico-Matemática	2021	-	EaD	32
	2022	2	EaD	32
Robótica Educacional como Suplementação Acadêmica: Estratégias e Práticas	2020	1	EaD	20
	2021	2	EaD	20
Curso de Altas Habilidades/Superdotação – Nível II	2018	2	EaD	60
	2019	3	EaD	40
	2021	4	EaD	30
	2022	5	EaD	60
Encontro Regional de Altas Habilidades/Superdotação da Coordenadoria Regional de Educação (CRE) de Laguna	2021	-	EaD	4
Atendimento Educacional Especializado para Altas Habilidades/Superdotação	2018	-	Presencial	16
	2019	-	Presencial	16
Encontro Regional de Altas Habilidades/Superdotação da ADR de Campos Novos	2018	-	Presencial	6
Seminário Catarinense de Altas habilidades/Superdotação	2016	2	Presencial	6
	2018	3	Presencial	6
Curso Básico de Altas Habilidades/Superdotação: Ampliando Conceitos!	2016	-	Presencial	16

Fonte: Elaborado pela autora, de acordo com os eventos divulgados até o mês de abril de 2023.

Após a seleção dos cursos, realizei a leitura de cada um dos documentos que compõem o Quadro 5 e, a partir da análise dos materiais, considerei os objetivos e o público-alvo como elementos importantes na sustentação do diálogo que foi sendo construído ao longo desta pesquisa. Esse critério foi estabelecido devido aos cursos se constituírem efeitos das estratégias biopolíticas, dentro do quadro das políticas educacionais para formação continuada de professores. Dessa forma e diferentemente do que ocorreu com outros materiais desta pesquisa, a discussão e as análises de cada curso foram sendo inseridas ao longo do texto, servindo como materialidade para as problematizações dessa pesquisa.

3 SABERES E PODERES QUE SUSTENTAM AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS INCLUSIVAS NA CONTEMPORANEIDADE

Neoliberalismo – racionalidade política
 Governamentalidade neoliberal
 Biopolítica
 Políticas educacionais²⁴

Este capítulo se propôs a realizar uma análise das políticas educacionais que estão inscritas na ordem macropolítica – políticas educacionais internacionais. Para tanto, discorro, ao longo dessas análises, sobre o campo teórico em que estou me referenciando ao falar sobre neoliberalismo e como essa racionalidade política (LAVAL, 2020; DARDOT, LAVAL, 2016; FOUCAULT, 2008) tem empregado as técnicas de poder, de condução da conduta e de subjetivação sobre a população, porém mantendo ênfase nas relações de poder-saber.

O neoliberalismo antes de ser uma ideologia ou uma política econômica, é em primeiro lugar e fundamentalmente uma *racionalidade* e, como tal, tende a estruturar e organizar não apenas a ação dos governantes, mas até a própria conduta dos governados. A racionalidade neoliberal tem como característica principal a generalização da concorrência como norma de conduta e da empresa como modelo de subjetivação (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 17, grifo dos autores).

Ao mencionar o neoliberalismo como uma racionalidade²⁵, Dardot e Laval (2016) utilizam como fonte teórica os estudos de Michel Foucault. Conforme os autores, o neoliberalismo “pode ser definido como o conjunto de discursos, práticas e dispositivos que determinam um novo modo de *governo* dos homens segundo o princípio universal da concorrência” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 17, grifo meu).

A noção de governo que Michel Foucault emprega em seus estudos não se refere à instituição, mas às práticas que conduzem as condutas da população – parte da ideia de atividade. Para Foucault, a noção de governo, nada mais é que técnicas e procedimentos destinados a coordenar a conduta dos homens (DARDOT, LAVAL, 2016). Para tanto, “o termo governamentalidade foi introduzido precisamente para significar as múltiplas formas dessa *atividade* pela qual homens, que podem ou não pertencer a um governo buscam conduzir a conduta de outros homens, isto é, governá-los” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 18,

²⁴ Início de nota. Os conceitos Neoliberalismo – racionalidade política; Governamentalidade neoliberal; Biopolítica; e, Políticas educacionais emergiram das análises empreendidas, e, portanto, é dado a eles ênfase na abertura deste capítulo. Fim de nota.

²⁵ Início de nota. O conceito de racionalidade política foi desenvolvido por Michel Foucault (2008) a partir das suas pesquisas sobre a questão da governamentalidade. Fim de nota.

grifo meu). Isso quer dizer que o neoliberalismo é um sistema de normas que está inscrito nas práticas governamentais (DARDOT; LAVAL, 2016). Governar o homem a partir da arte neoliberal é colocá-lo sob uma superfície de regulação concorrencial, o que pressupõe uma condição de adaptabilidade às variações do mercado e às práticas de governo de uma determinada temporalidade histórica. “A política neoliberal consiste, então, em criar e sustentar uma ordem concorrencial na qual os sujeitos serão colocados e à qual devem se adaptar, funcionando como empresas, ou seja, como unidades de capitalização privada” (LAVAL, 2020, p. 80). Em tese, um governo que é regido pelo princípio regulador da economia.

Essa capitalização de recursos próprios a que o homem está submetido e a que Laval (2020) menciona, fica clara quando Foucault (2008), em sua aula de 14 de março de 1979, do curso *Nascimento da Biopolítica*, realiza uma análise teórica e histórica sobre a atuação da política neoliberal nos Estados Unidos e em alguns países do Ocidente. Para tanto, chama a atenção para os elementos que constituem o pensamento neoliberal e os efeitos desse modo de ser e pensar sobre a condição humana e, ocasionalmente, sobre o perfil do trabalhador. Foucault (2008, p. 319) ressalta que a política de crescimento empregada pela racionalidade neoliberal não se trata mais de um investimento de “material de capital físico”, mas das formas de investimento de capital humano. “E para esse lado, de fato, que se vê claramente que se orientam as políticas econômicas, mas também as políticas sociais, mas também as políticas culturais, as políticas educacionais, de todos os países desenvolvidos” (FOUCAULT, 2008, p. 319). Partindo da ideia de investimento de capital humano, o pensamento neoliberal configura um outro sujeito, “sendo ele próprio seu capital, sendo para si mesmo seu produtor, sendo para si mesmo a fonte de [sua] renda” (FOUCAULT, 2008, p. 311).

A teoria de investimento no capital humano, a que se refere Foucault (2008), está alicerçada nos princípios da competição e da liberdade neoliberal, os quais, sobretudo, devem regular a sociedade a partir do jogo da concorrência. Segundo Laval (2020, p. 136, grifo meu) a concorrência constitui um governo de condutas, isso impõe “[...] a criação de dispositivos novos que, ao menos no plano teórico, dariam a cada qual uma forma de sobreviver em um mundo onde a concorrência é a regra”. Esses dispositivos a que cita Laval (2020), e considerando o foco investigativo desta pesquisa, podemos compreender como estratégias biopolíticas. A biopolítica na ordem da governamentalidade neoliberal, é uma forma de governar a população “através dos mecanismos de regulação da conduta individual, consistindo em construir o meio social como um *mercado*” (LAVAL, 2020, p. 82, grifo do autor).

Nesta linha de pensamento, argumentarei, ao longo deste capítulo, que as políticas educacionais contemporâneas engendram a educação como campo do saber conformado a uma matriz de experiência inclusiva. Para tanto, a educação constitui um campo privilegiado para operacionalização dos princípios neoliberais de concorrência, de liberdade, e do empresariamento de si que estão inscritas nas políticas educacionais contemporâneas, compreendidas como dispositivos biopolíticos. Em suma, o campo da educação também produz e tensiona outras formas de regulação, a exemplo, e sem pretensões analíticas de aprofundamento, as estratégias sanitárias, higienistas, de segurança e de estatística. Cabe ressaltar que as políticas educacionais se inscrevem no quadro de uma governamentalidade neoliberal. Certamente, os documentos aqui identificados, apresentam um conjunto de estratégias biopolíticas que serão analisadas ao longo da pesquisa, porém me deterei aqui a tensionar a educação a partir de uma ênfase inclusiva.

3.1 EDUCAÇÃO: UM ARCABOUÇO DE PRÁTICAS BIOPOLÍTICAS

“No fim das contas, é só mais um tijolo no muro”²⁶

(PINK FLOYD, 1979)

Com base no trecho da música *Another brick in the wall* da banda inglesa *Pink Floyd* e das teorizações foucaultianas, podemos compreender que cada sujeito contemporâneo corresponde a um tijolo que sustenta um grande muro, chamado de racionalidade neoliberal. Parto da concepção de que a razão neoliberal busca encaixar tudo e todos (tijolos) aos princípios da economia, de maneira a introduzir-se nos diferentes territórios, através da inclusão como imperativo.

Para tanto, a educação passa a ser operada por estratégias biopolíticas inscritas em uma governamentalidade neoliberal. Dessa maneira, a educação ocupa um lugar central nas práticas neoliberais, principalmente na constituição do capital humano, dada a ideia de concorrência e liberdade, colocando todos os sujeitos no jogo competitivo, um jogo demasiadamente entre desiguais, do qual todos devem participar, construindo, assim, um grande muro. Nas palavras de Gadelha (2013, p. 238) a noção de capital humano, “refere-se a um conjunto de capacidades, habilidades e destrezas criadas, desenvolvidas, aperfeiçoadas e acumuladas pelos indivíduos, ao longo de suas existências”.

²⁶ Início de nota. Trecho original: “All in all you're just another brick in the wall”. Fim de nota.

Na sociedade educativa neoliberal, o sujeito deve ser o seu próprio empreendedor, é a partir de seu comportamento (ativo) que o sujeito estabelecerá sucesso em sua vida. A teoria do capital humano provém, segundo Foucault (2008), desse comportamento humano estabelecido pela razão neoliberal, de tal maneira que adentra em diferentes territórios, outrora, não econômicos e faz proliferar, por meio desses campos, discursos sobre investimento, aperfeiçoamento e capitalização humana. Dessa forma, permite a disseminação e a subjetivação desse *novo* modelo educativo por todo o tecido social. “Assim, é por meio da educação que ocorrerá a viabilidade dos investimentos na ‘empresa/vida’, bem como a própria educação passa a ser regida por uma linguagem econômica” (BENEVIDES; NASCIMENTO; PRESTES, 2021, p. 108).

A *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*, realizada em Jomtien, em 1990 (UNESCO, 1990), indica algumas pistas sobre um saber ligado à construção do sujeito contemporâneo e do capital humano (FOUCAULT, 2008) que passa a vigorar nas políticas em âmbito social, circunscrevendo-as, mas, principalmente, no campo da educação, atingindo países periféricos como o Brasil. Essa alegação se assenta quando a Educação Básica passa a ser “a base para a aprendizagem e o *desenvolvimento humano permanentes*, sobre a qual os países podem construir, sistematicamente, níveis e tipos mais adiantados de educação e capacitação” (UNESCO, 1990, s/p, grifo meu). Nesse registro, apresento a *Declaração de Nova Delhi*, de 1993 (UNESCO, 1993), como documento que fortalece uma razão econômica e, por meio dela, circunscreve a educação como campo de saber-poder capaz de produzir o sujeito contemporâneo. Nessa Declaração, as instituições financeiras são convocadas a olhar e reconhecer a educação “[...] como investimento crítico isento da imposição de tetos preestabelecidos e que promovam um clima internacional capaz de permitir aos países sustentar seu desenvolvimento sócio-econômico” (UNESCO, 1993, s/p). As políticas educacionais citadas apresentam a Educação como campo de saber e de poder, o que as torna uma ferramenta de produção de conhecimento e controle populacional.

A educação pode ser analisada a partir das diferentes práticas de governo. A educação que vivenciamos no contexto contemporâneo emerge de uma racionalidade educativa liberal. Noguera-Ramírez (2009) menciona que, desde a emergência da modernidade, a educação se apresenta como um dos principais instrumentos para a subjetivação do capital humano. “A educação liberal não pretende, fundamentalmente, disciplinar, nem, portanto, regulamentar, mas sim regular; ela opera mediante a liberdade de ação do sujeito em um meio que

estabelece os seus limites e as suas possibilidades” (NOGUERA-RAMÍREZ, 2009, p. 173), atuando como uma prática de autorregulação da conduta da população.

Em seu livro, *Pedagogia e governamentalidade: ou da modernidade como uma sociedade educativa*, Noguera-Ramírez (2011) expõe que o conceito de Educação provocou transformações na sociedade contemporânea. Entre as narrativas que movimentam essas mudanças, está a pretensa erradicação dos problemas sociais e econômicos, de tal forma que passa orientar o sujeito moderno na incessante busca pelo saber, bem como tornou-se uma das principais artes de governo na Contemporaneidade. Conforme o autor, seu aparecimento aconteceu entre os séculos XVIII e XIX. Sem a pretensão de escavar as condições de possibilidade para a emergência do termo, me debruço sobre o conceito de Educação sob a perspectiva de uma racionalidade política, exposta por meio de recortes da *Declaração Mundial sobre Educação para Todos* (UNESCO, 1990); da *Declaração de Nova Delhi* (UNESCO, 1993); da *Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade* (UNESCO, 1994a); do *Fórum Mundial de Educação – Educação para Todos: O compromisso de Dakar* (UNESCO, 2001); e do *Fórum Mundial de Educação – Resultou na Declaração de Incheon e Marco de Ação, rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todo* (UNESCO, 2015) dispostos no quadro 6, que passam a conduzir de forma coletiva o comportamento humano. Poderíamos, assim, dizer, com base no autor, que a Educação aparece exatamente no enraizamento das sociedades disciplinares, implicando aqui novas práticas de saber-poder.

Quadro 6 – A Educação como campo de saber-poder

Entendendo que a *educação pode contribuir para conquistar um mundo mais seguro*, mais sadio, mais próspero e ambientalmente mais puro, que, ao mesmo tempo, favoreça o *progresso social, económico e cultural, a tolerância e a cooperação internacional*; (UNESCO, 1990, s/p, grifos meus).

Sabendo que a *educação*, embora não seja condição suficiente, é de importância *fundamental para o progresso pessoal e social*; (UNESCO, 1990, s/p, grifo meu).

A *educação* é o *instrumento preeminente de promoção dos valores humanos universais*, da qualidade dos recursos humanos e do respeito pela diversidade cultural; (UNESCO, 1993, s/p, grifos meus).

Os conteúdos e métodos de *educação precisam* ser desenvolvidos para servir às *necessidades básicas* de aprendizagem dos indivíduos e das sociedades, proporcionando-lhes o poder de enfrentar seus *problemas mais urgentes - combate à pobreza, aumento da produtividade, melhora das condições de vida e proteção ao meio ambiente* - e permitindo que assumam seu papel por direito na construção de sociedades

democráticas e no enriquecimento de sua herança cultural; (UNESCO, 1993, s/p, grifos meus).

Reafirmamos, por este meio, o nosso compromisso em prol da Educação para Todos, reconhecendo 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 (UNESCO, 1994, s/p, grifos meus).

A educação é um direito humano fundamental e constitui a chave para um desenvolvimento sustentável, assim como para assegurar a paz e a estabilidade dentro de cada país e entre eles [...] (UNESCO, 2001, s/p, grifos meus).

Inclusão e equidade na e por meio *da educação* são o alicerce de uma agenda de educação transformadora e, assim, *comprometemo-nos a enfrentar todas as formas de exclusão e marginalização, bem como disparidades e desigualdades no acesso, na participação e nos resultados de aprendizagem* (UNESCO, 2015, s/p, grifos meus).

Reconhecemos a importância da igualdade de gênero para alcançar o direito à educação para todos (UNESCO, 2015, s/p, grifos meus).

Fonte: Elaborada pela autora a partir dos materiais de pesquisa.

Os excertos do quadro citado mostram que a Educação passa a ser pensada pela ótica de uma racionalidade econômica e política, com fins de gerenciamento do risco social. Os recortes apresentam a Educação como uma estratégia possível para retirar os sujeitos que se encontram em situação de miséria, violência, doenças/epidemias e o “[...] enriquecimento dos valores culturais e morais comuns. É nesses valores que os indivíduos e a sociedade encontram sua identidade e sua dignidade” (UNESCO, 1990, s/p). Ao se apropriar da educação como prática de transformação e de governo humano, os saberes e poderes que regulam as políticas educacionais internacionais passam a utilizar a educação como campo para estratégias de subjetivação e de disciplinamento com fins alinhados aos interesses de mercado. Ao instituir a educação como princípio e como direito universal, o neoliberalismo abre caminho para que outras formas de regulamentação e de controle sobre a população passem a operar na sociedade contemporânea. Como justifica Mascarenhas (2018, p. 1539), “a educação, enquanto domínio de saber, sempre foi atravessada por múltiplas práticas e discursos, que colocam em movimento e disputa diferentes visões de mundo e projetos políticos”. Como atesta a Declaração de Dakar (UNESCO, 2001, s/p), “o desafio essencial é o de assegurar que a visão ampla da Educação para Todos como conceito inclusivo se reflita nas políticas dos governos nacionais e dos órgãos financeiros”. A Educação como

dispositivo de estratégias biopolíticas, também pode ser entendida como uma arena, local onde se (re)produzem complexos jogos de poder, com a presença de diferentes forças que geram efeitos variados, o que culmina em diferentes práticas de saberes-poderes.

Alguns efeitos gerados pelos jogos de poder podem ser evidenciados, por exemplo, em trechos na Declaração de Dakar (UNESCO, 2001) quando menciona que a educação deve incluir o *aprender a aprender, o fazer*, ou como ação que deve extrair talentos, habilidades e potenciais humanos, para que possam transformar a sociedade a partir de suas capacidades. O aprender a fazer e a captação de talentos/habilidades fazem parte, portanto, de um “meio indispensável para alcançar a participação efetiva nas sociedades e economias do século XXI afetadas pela rápida globalização” (UNESCO, 2001, s/p). Esse pensamento também aparece na *Declaração de Incheon* (UNESCO, 2015, s/p, grifo meu), ao anunciar que “a educação de qualidade promove criatividade e conhecimento [...], *bem como habilidades analíticas e de resolução de problemas, habilidades de alto nível cognitivo e habilidades interpessoais e sociais*”.

Com base nesses fragmentos, é possível identificar a Educação como uma ação biopolítica, constituída por um conjunto de práticas de controle e gestão de vida da população, conjunto movido pelos desejos de produção e de consumo, estabelecidos por uma ordem econômica.

No caso brasileiro em particular, mas seguindo uma tendência global, percebemos várias manifestações dessas práticas biopolíticas na educação: o crescente entrelaçamento das políticas educacionais com as regras e princípios do mercado; o crescimento da cultura da formação continuada, não como vontade de aprender, movida pela curiosidade e pelo prazer que se pode extrair de conhecer algo novo, mas como busca por títulos, medo do desemprego, de não possuir a chamada empregabilidade [...] (MASCARENHAS, 2018, p. 1543).

A educação, então, torna-se um campo profícuo para a condução e a subjetivação de empresariamento de si. Isso decorre porque o neoliberalismo “consiste em pensar os desdobramentos da liberdade de consumo [da liberdade econômica, da livre concorrência] e, ao mesmo tempo, assujeitar o indivíduo aos indicadores de um capitalismo financeirizado” (SOLER et al, 2021, p. 3). Na esfera da educação “[...] esses elementos passam a se apresentar como um modo de veridicção pelo qual, os saberes e fazeres nesse campo, passam a tensionar os seus efeitos desde a elaboração de estratégias curriculares, passando pela invenção de novas ferramentas metodológicas [...]” (SOLER et al, 2021, p. 3), além da articulação entre docentes, gestores e estudantes para que essa perspectiva de vida se efetive. Soler et al (2021) manifestam, ainda, que a educação, para além do interesse em disciplinar o corpo-espécie,

visa ao fortalecimento de elementos voltados ao empreendedorismo e ao empresariamento de si mesmo. Isso é possível pelo atravessamento e pelas condições de emergência que a racionalidade neoliberal articula, por meio das políticas educacionais. Em síntese, é através da educação que ocorrerá a viabilidade do investimento do capital humano, da vida e da empresa (BENEVIDES; NASCIMENTO; PRESTES, 2021). Mais do que um discurso de educação para todos voltado para a cidadania, a governamentalidade neoliberal busca, dentro do campo educacional, consagrar estratégias biopolíticas voltadas para o capital humano e o empreendedorismo de si.

Embora os primeiros documentos (UNESCO, 1990; 1993) não explicitem o termo *inclusão*, é necessário considerar que, ao reproduzir o *slogan* “Educação para Todos”, as políticas educacionais movimentam focos de saberes. Ao proferir que a Educação “[...] é um direito fundamental de todos, mulheres e homens, de todas as idades, no mundo inteiro” (UNESCO, 1990, s/p) ela passa a ser entendida, nas políticas educacionais, como um instrumento de normalização, de controle e de proliferação de saberes na ordem racional política, como também passam a se construir outros saberes pelo e sobre o enunciado *Educação para Todos*. Implica dizer que, a Educação que se anuncia e a inserção de todos os sujeitos não incluídos, que antecedem a temporalidade escrita dessas políticas, passam a ser alvos de assédio da economia. A educação constitui um atrativo potente para que todos estejam inseridos no jogo econômico neoliberal, e talvez seja um investimento mais eficiente para as práticas de governo e controle da população na Contemporaneidade.

Outro excerto que possibilita a análise da Educação enquanto saber no quadro neoliberal, se destaca no primeiro objetivo da Declaração Mundial de Educação para Todos – DMEPT (UNESCO, 1990), ao circunscrever as necessidades básicas de aprendizagem para os sujeitos, através dos conteúdos básicos da *aprendizagem* (escrita, leitura, oralidade, cálculo, solução, habilidades, valores e entre outros). De acordo com a DMEPT (UNESCO, 1990), o sujeito deve ter condições plenas de aproveitar as oportunidades educativas, sendo elas necessárias “[...] para que os seres humanos *possam sobreviver*, desenvolver plenamente suas *potencialidades*, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e *continuar aprendendo*” (UNESCO, 1990, s/p, grifos meus). Essa afirmação me leva a pensar que a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem seja uma ação para compensar as fragilidades dos processos de modernização da sociedade contemporânea. As necessidades básicas de aprendizagem, citadas na DMEPT (UNESCO, 1990), emergem de um sistema político e econômico, bem como e do modo de vida que pretende colocar em operação, de forma a

convencer os sujeitos sobre o discurso de que, por meio desse conjunto de elementos, a população conseguirá sobreviver e desenvolver-se plenamente, tornando os sujeitos produtivos. Conforme Noguera-Ramírez (2015, s/p), “aprendizagem tem a ver com a modificação das condutas, com a transformação ou aquisição de comportamentos por parte dos indivíduos”. Dessa forma, o discurso apresentado pelas políticas educacionais contemporâneas mantém sua centralidade na aprendizagem. O autor ainda afirma que “quando aprendemos, modificamos as nossas formas de agir frente a determinadas situações; aprender é conduzir-se de forma tal que essa conduta seja bem-sucedida e se repita diante da mesma situação ou frente a situações similares” (NOGUERA-RAMÍREZ, 2015, s/p).

Ao proferir o discurso de que a educação está vinculada à aprendizagem, observamos que os interesses em relação a esse território passam a se concentrar sobre a constituição de um novo sujeito, o *Homo oeconomicus*, indivíduo que está em constante e permanente aprendizagem, e “que se modificaria na medida em que aprende e interage com o mundo” (BENEVIDES; NASCIMENTO; PRESTES, 2021, p. 109). A aprendizagem passa a ser uma das características da teoria do capital humano e, para tanto, o imperativo do aprender sempre e cada vez mais torna-se a palavra de ordem na sociedade contemporânea. Em suma, podemos destacar que o campo da educação na perspectiva da racionalidade neoliberal torna-se ponto de encontro ou da intersecção de outras estratégias biopolíticas, a exemplo: as políticas de segurança e as campanhas de vacinação que passam, por intermédio dela, a operar outras técnicas de condução da vida da população.

Ao tratar sobre o direito à educação, o terceiro artigo da DMEPT (UNESCO, 1990) apresenta, pela primeira vez, os grupos de sujeitos excluídos, fazendo referência ao direito de acesso e à equidade na educação.

Quadro 7 – Os sujeitos incluídos/excluídos

Os grupos excluídos – *os pobres*: os meninos e meninas de rua ou trabalhadores; as populações das periferias urbanas e zonas rurais os nômades e os trabalhadores migrantes; os povos indígenas; as minorias étnicas, raciais e lingüísticas: os refugiados; os deslocados pela guerra; e os povos submetidos a um regime de ocupação – não devem sofrer qualquer tipo de discriminação no acesso às oportunidades educacionais (UNESCO, 1990, s/p, grifo meu).

As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de *deficiências* requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que *garantam a igualdade de acesso à educação* aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo (UNESCO, 1990, s/p, grifo meu).

Fonte: Elaborado pela autora de acordo com os materiais de pesquisa.

Ao destacar determinadas parcelas da população, a política explicita uma estratégia biopolítica de inclusão. Essa estratégia denota uma prática que pode ser percebida por dois movimentos: o primeiro integrado a uma questão de direito, apresentado como reivindicação de grupos sociais, sem constituir, porém, o foco dessa análise. O segundo como uma prática econômica de poder, pensada por mecanismos de segurança, o que transforma, de acordo com Rech (2013, p. 31), esse ideal de inclusão “[...] tanto numa exigência política quanto numa exigência econômica”. Essa dimensão política e, também, a dimensão econômica se evidenciam no movimento de incluir todos os sujeitos que, de alguma maneira, estavam colocados fora de uma dada compreensão de normalidade. Partindo dessa noção, podemos compreender a inclusão como matriz de experiência, “[...] que movimenta práticas de subjetivação dos indivíduos, para constituí-los sujeitos capazes de conviver com outros e adotar comportamentos considerados inclusivos” (LOPES, MORGENSTERN, 2014, p. 185). Lopes e Morgenstern (2014) tratam a matriz de experiência a partir da relação de três dimensões/eixos, que são os *saberes*, os *sujeitos* e as *normas*. Nessa esteira, compreendo a inclusão como matriz que passa a orientar um conjunto de estratégias biopolíticas sobre a educação enquanto campo de saber-poder. Implica dizer que a inclusão passa a ser um imperativo do Estado neoliberal, e, por meio dela, o Estado cria uma ordem social, passando a manter o controle sobre a população (LOPES; RECH, 2013). Conforme Lockmann (2020, p. 71), “hoje estamos diante de uma transformação que questiona a operação dessa regra máxima do neoliberalismo, no atual contexto brasileiro”, principalmente se tratarmos da face conservadora que tem se colocado à frente dos processos políticos.

Pensar a relação existente entre biopolítica e inclusão necessariamente implica pensar no sujeito. Entendemos sujeito como uma invenção moderna, ou seja, como alguém produzido na Modernidade a partir de práticas historicamente localizadas que o subjetivam para tipos ou desenhos distintos de formas de vida (LOPES; LOCKMANN; HATTGE, 2010, p. 20).

O corpo do sujeito in/excluído é o principal alvo e objeto de interesse das relações de poder, cabendo estratégias de normalização, disciplinamento, docilidade e adestramento, para que esses corpos sejam produtivos para a esfera econômica. A permanência do sujeito incluído nessa condição neoliberal torna a população alvo das estratégias do Estado, passando a integrar/compor dados estatísticos, concedendo, assim, informações importantes sobre os corpos, o que resulta em políticas de segurança, saúde, natalidade e as políticas educacionais

(RECH, 2013; SANTOS; KLAUS, 2013). As políticas educacionais são, também, expressões desse imperativo de Estado, no contexto contemporâneo sobre os sujeitos incluídos.

Ao anunciar a necessidade da inclusão para o combate a problemas crônicos como a fome, a desigualdade, a violência e a decadência econômica, as políticas de inclusão têm apontado:

[...] que incluir as pessoas em diferentes espaços sociais, pensando em suas necessidades e realidades, seria uma forma de desenvolver sua potencialidade e compensar sua deficiência e incapacidade. Todos os sujeitos podem desenvolver suas habilidades e competências, podem tornar-se sujeitos empresários de si mesmos, autônomos, capazes de se autogerenciar (SANTOS; KLAUS, 2013, p. 71).

Ao compor a lógica neoliberal, a inclusão passa a operar, também, como mecanismo de reconhecimento do sujeito excluído e do corpo anormal, no que se refere às suas habilidades, inclinações e capacidades, e, a partir desse conjunto de conhecimentos, criar estratégias de intervenção (SANTOS; KLAUS, 2013).

Movido pelo ideário da Educação para Todos – pelo qual a educação só terá sucesso com a participação de todos –, vemos emergir um movimento de fortalecimento de alianças, apresentado pela UNESCO (1990; 1993), mencionado a seguir.

3.2 ARTE NEOLIBERAL DE GOVERNAR: NOVAS RELAÇÕES DE SABER-PODER

Se o neoliberalismo é constituído por um sistema de normas, conforme salientam Dardot e Laval (2016), de que arranjos normativos estamos falando ao analisar as políticas educacionais internacionais contemporâneas? No exercício de responder a essa pergunta, reporto-me ao conceito de *Redes políticas*²⁷, que Ball (2014, p. 29) identifica como um tipo específico de “[...] relações sociais, de fluxos e de movimento. Eles constituem comunidades de políticas, geralmente baseadas em concepções compartilhadas de problemas sociais e suas soluções”. Essa relação de governança pode ser compreendida pelo enunciado *solução privada para os problemas da ordem pública*, um discurso bem característico desse cenário político-econômico contemporâneo. O autor afirma que “as redes políticas constituem uma *nova forma de governança*, embora não de uma forma única e coerente, e colocam em jogo,

²⁷ Início de nota. As redes políticas, conforme Ball (2014), podem ser utilizadas de duas formas: a primeira como um método ou uma técnica analítica “para olhar a estrutura das comunidades de política e suas relações” (BALL, 2014, p. 30). A segunda como um dispositivo conceitual – neste caso, usado “para representar um conjunto de mudanças ‘reais’ nas formas de governança da educação nacional e globalmente” (BALL, 2014, p. 30). Fim de nota.

no processo de políticas, novas fontes de autoridade [...]” (BALL, 2014, p. 34, grifo meu). As redes políticas correspondem a uma trama de diferentes campos de poderes, que passam a compor articulações e alianças no que diz respeito ao funcionamento da educação. Vejamos alguns trechos que justificam essa afirmação.

Quadro 8 – Grupos de interesse

Novas e crescentes *articulações e alianças* serão necessárias em todos os níveis: entre todos os subsetores e formas de educação, reconhecendo o papel especial dos professores, dos administradores e do pessoal que trabalha em educação; entre os órgãos educacionais e demais órgãos de governo, incluindo os de planejamento, finanças, trabalho, comunicações, e outros setores sociais; *entre as organizações governamentais e não governamentais, com o setor privado*, com as comunidades locais, com os *grupos religiosos*, com as famílias (UNESCO, 1990, s/p, grifos meus).

A *educação é - e tem que ser - responsabilidade da sociedade*, englobando igualmente os governos, as famílias, as comunidades e as *organizações não-governamentais*, exige o compromisso e a participação de todos numa grande aliança que transcenda a diversidade de opiniões e posições políticas (UNESCO, 1993, s/p, grifos meus).

As instituições financeiras internacionais para que, sob o prisma de ajustes estruturais, reconheçam a educação como investimento crítico isento da imposição de tetos preestabelecidos e que promovam um clima internacional capaz de permitir aos países sustentar seu desenvolvimento sócio-econômico (UNESCO, 1993, s/p, grifo meu).

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos materiais de pesquisa.

Na construção de caminhos e estratégias centrais para compreender que a educação e a inclusão são compromissos de todos, as políticas educacionais (UNESCO, 1990; 1993) inserem grupos de interesses distintos, sendo eles: instituições privadas, grupos religiosos, organizações não-governamentais e instituições financeiras internacionais, a que Ball (2014) afirma compor uma rede de relações políticas e de governança. Considerando que os textos políticos analisados aqui estão inseridos no contexto de influência, os grupos visam a, por meio de “distintos mecanismos, persuadir e influenciar a criação das políticas educacionais” (OLIVEIRA; COSSIO, 2013, p. 492). Essas novas redes políticas, nas palavras de Ball (2014, p. 34), promovem determinados discursos e saberes, que passam a ganhar “legitimidade e credibilidade”, rompendo as barreiras geográficas globais e inserindo-se nas políticas educacionais de distintos governos.

Lopes e Macedo (2013, p. 256) afirmam que, no contexto de influência – dimensão em que se encontram, também, as redes políticas – “[...] são estabelecidos os princípios básicos que orientam as políticas, em meio a lutas de poder nas quais os atores são desde

partidos políticos, esferas de governo a grupos privados e agências multilaterais, como comunidades disciplinares e instituições [...]”. Chama a atenção, nesses excertos, que as instituições privadas, as organizações não-governamentais e as instituições financeiras internacionais já se mantinham presentes na organização desses espaços que resultaram em textos políticos, a exemplo do Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial (BM), a Organização das Nações Unidas (ONU) e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), que colaboram no agenciamento de estratégias e de financiamento para o sistema educacional. Cabe destacar que o foco de interesses desses grupos está vinculado a uma lógica econômica expressa, por inúmeras vezes, dentro da política Educação para Todos (1990), como se pode perceber a partir da recorrência de termos, como: *progresso, capacitação, habilidades, raciocínio, aptidões, aprender a aprender, promoção individual*, entre outros. De acordo com Soler et al (2021, p. 7), “isso significa que, no contexto do neoliberalismo, a educação não é mais uma propriedade nem do Estado, nem tampouco da Escola, uma vez que ela deve saturar todos os espaços e discussões a partir de um novo modelo de sociedade”. Ao que indicam Soler et al (2021), a educação torna-se uma propriedade compartilhada. Nesta perspectiva, o Estado não se assume como agente único na definição dos mecanismos de intervenção de poder e extração de saber, ao contrário, abre-se para que órgãos econômicos pensem e elaborem conjuntamente esses mecanismos. É o que Brown (2019), Lopes e Rech (2013) já chamavam a atenção em seus estudos, que não podemos pensar a inclusão como princípio salvacionista. É necessário olharmos para o pano de fundo racional da construção dessas políticas e pensar qual inclusão é compreendida e pensada aqui. Em resumo, trata-se de uma inclusão logicamente financeira e empreendedora, a qual, ao exercer seus princípios, se configura em processos de inclusão e exclusão.

Outro foco de saber se concentra no campo religioso. Entretanto, esse saber não se evidencia com tanto protagonismo como o da ordem econômica. Neste período histórico que vivemos, porém, esse poder toma forma em diferentes arenas políticas. Parece-me necessário apontar algumas ações que mostram como o campo religioso tem atuado nas políticas educacionais brasileiras, especialmente após o *impeachment* presidencial, em 2016. Uma das principais ações políticas iniciou com os grupos neoconservadores, por meio do Movimento Escola Sem Partido (MESP), criado e defendido por pais e alunos que propagavam terem sido vítimas de práticas de doutrinação ideológicas dentro das instituições escolares públicas. O que resultou em uma sequência de condutas intimidatórias aos profissionais da educação, que, aliás, ainda permanece se materializando até hoje. Outros projetos e leis foram colocadas em pauta, tendo como principal facilitador o Governo Federal (2019-2022), principalmente, a

partir do apoio da bancada evangélica-cristã – base política do presidente. A exemplo, podemos citar a criação do Programa Nacional das Escolas Cívico Militares (PECIM), pelo Decreto Presidencial nº 10.004/2019, e a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), pela Lei 13.145, de 2017 – documento normativo que em sua última versão suprime qualquer menção ao termo gênero, impedindo que o debate seja inserido nas instituições de ensino e desqualificando, assim, um movimento necessário dentro da escola, considerando que o Brasil é o país que mais mata pessoas LGBTQIA+²⁸ no mundo e apresenta altos índices de violência contra a mulher.

Os excertos que serão apresentados na sequência mostram como a racionalidade neoliberal tem atuado, por meio da *Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade*, realizada em Salamanca na Espanha, em junho de 1994. A partir desses direcionamentos, as instituições escolares passaram a operar como zonas de reprodução desses saberes-poderes. Mesmo a escola não sendo o foco principal desta pesquisa, é válido compreender seu papel nas relações biopolíticas. Assim como as políticas educacionais são estratégias biopolíticas, as instituições escolares passam a ser um local de normalização de um sistema biopolítico. Consequentemente, ambiente potencializador de práticas normalizadoras, capazes de controlar uma população (corpo-espécie).

Quadro 9 – Maquinaria escolar

O princípio orientador deste Enquadramento da Acção consiste em afirmar que as *escolas se devem ajustar a todas as crianças*, independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras. Neste conceito, terão de incluir-se crianças com *deficiência ou sobredotados*, crianças da rua ou crianças que trabalham, crianças de populações remotas ou nómadas, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais. Estas condições colocam uma série de diferentes desafios aos sistemas escolares (UNESCO, 1994, p. 6, grifos meus).

As *escolas terão de encontrar formas de educar com sucesso* estas crianças, incluindo aquelas que apresentam incapacidades graves (UNESCO, 1994, p. 6, grifo meu).

O *mérito destas escolas* não consiste somente no facto de serem capazes de proporcionar uma educação de qualidade a todas as crianças; a sua existência constitui um passo crucial na ajuda da modificação das atitudes discriminatórias e na criação de sociedades acolhedoras e inclusivas (UNESCO, 1994, p. 6, grifo meu).

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos materiais de pesquisa.

²⁸ Início de nota. LGBTQIA+ : **L** representa Lésbicas, **G** representa Gays, **B** representa Bissexuais, **T** representa Transexuais, **Q** representa Queer, **I** representa Intersexo, **A** representa Assexual, e o sinal de +, representa a pluralidade sexual e de gênero. Fim de nota.

Os fragmentos expostos mostram que a escola passa a se constituir como uma das instituições centrais de poder do Estado, ocupando um lugar de destaque na disseminação de tipos específicos de saber-poder. Em outras palavras, a escola é um conversor do poder biopolítico “[...] porque, enquanto instituição, ela convoca, agrega e faz circular uma série incalculável de saberes conforme o substrato maquínico do Estado” (CARVALHO, 2013, p. 20). Dessa maneira, as instituições escolares passam a ter um papel importante devido à concentração de diferentes corpos e, principalmente, por se tornarem uma instituição que opera sobre os diferentes sujeitos. Nessa esteira, o corpo é entendido como uma realidade biopolítica suscetível a práticas de regulação e disciplinamento.

Além das instituições escolares serem um aparelho de disciplina, dentro delas circulam mecanismos de controle, tanto em uma escala global de verificação de indicadores de aprendizagem como, também, nacional. No Brasil, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) atua desde os anos de 1990, como instrumento que exerce “um conjunto de avaliações externas em larga escala que permite ao Inep realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de fatores que podem interferir no desempenho do estudante²⁹” (MEC, 2022, s/p). Essas avaliações constituem estratégias biopolíticas, que produzem dados estatísticos sobre a vulnerabilidade da Educação no país, bem como induzem o Estado brasileiro e as federações a criarem políticas educacionais para alcançar metas traçadas no campo da Educação, a exemplo do PNE – documento que apresenta metas e estratégias para Educação Básica. Essas estratégias “se mantêm como formas de investimento na economia do Estado e na mudança de condições de vida da população, ou seja, são ações biopolíticas sobre grupos sociais específicos e sobre os quais o Estado precisa agir de forma preventiva” (LOPES; RECH, 2013, p. 217). Nessa perspectiva, a escola assume um importante papel nas relações desses sujeitos, bem como nos processos de aprendizagem. “Por isso, investe-se cada vez mais no cidadão, independentemente de suas deficiências. O cidadão é transformado em produtor-consumidor. O que importa é que se torne um consumidor de produtos, de ideias, de informação” (SANTOS; KLAUS, 2013, p. 61).

É neste cenário que o “[...] neoliberalismo promove um desdobramento dos elementos disciplinares, para o atento gerenciamento e governança das performances estudantis, dos professores e das próprias instituições de ensino” (SOLER et al, 2021, p. 12). As políticas educacionais focalizam dois sujeitos, o primeiro o sujeito aprendente – para tal, assumo o

²⁹Início de nota. Disponível em:

<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb>. Acesso em: 06 jul. 2022.

Fim de nota.

PAEE como foco de análise neste momento –, o segundo é o docente enquanto sujeito responsável por operar os poderes e os saberes que estão constituídos dentro da instituição escolar, passando a ocupar lugar de destaque nas políticas educacionais.

Nesse sentido, a *Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: acesso e Qualidade* (UNESCO, 1994) cria um plano denominado de *Enquadramento da Ação na Área das Necessidades Educativas Especiais*, com o propósito de “[...] conseguir ‘escolas para todos’ – instituições que incluam todas as pessoas, aceitem as diferenças, apoiem a aprendizagem e respondam às necessidades individuais” (UNESCO, 1994, p. 3), perpetuando-se em uma nova razão política, econômica e social. O plano de enquadramento de ação consiste em uma política orientadora para governos, organizações internacionais e demais instituições. Por meio de suas diretrizes, pretende operacionalizar os processos de inclusão. O documento organiza-se da seguinte forma: I. Novas concepções sobre necessidades educativas especiais; II. Diretrizes para a ação a nível nacional, a) Política e organização; b) Fatores escolares; c) *Recrutamento e treino do pessoal docente*; d) Serviços externos de apoio; e) Áreas prioritárias, f) Perspectivas comunitárias; g) Recursos necessários e; III. Diretrizes de ação a nível regional e internacional.

A formação docente é vista pela Conferência Mundial (UNESCO, 1994) como elemento fundamental e articulador para a propagação dos saberes dentro do campo da Educação, bem como no agenciamento de sujeitos PAEE, já sequestrados pelas instituições escolares. Nesse sentido, a formação docente é um elemento crucial para pensarmos sobre a educação enquanto instrumento biopolítico da racionalidade neoliberal. Aliás, o professor também é um sujeito governável e maleável ao se subjetivar a partir de influências de um tempo histórico, político e econômico. Destaco os seguintes excertos das políticas até aqui mencionadas e produzidas pela UNESCO (1990; 1993; 1994), a respeito do docente.

Quadro 10 – Professor agente biopolítico

É particularmente importante reconhecer o *papel vital dos educadores* e das famílias. Neste contexto, as condições de trabalho e a situação social do pessoal docente, elementos decisivos no sentido de se implementar a educação para todos, devem ser urgentemente melhoradas em todos os países signatários da Recomendação Relativa à Situação do Pessoal Docente OIT/UNESCO (1966) (UNESCO, 1990, s/p, grifo meu).

Melhoraremos a qualidade e relevância dos programas de educação básica através da intensificação de esforços para aperfeiçoar o "status", o *treinamento* e as condições de *trabalho do magistério*; (UNESCO, 1993, s/p, grifos meus).

Garantir que, no contexto duma mudança sistêmica, os programas de *formação de*

professores, tanto a nível inicial como em serviço, incluam as respostas às necessidades educativas especiais nas escolas inclusivas (UNESCO, 1994, p. 10, grifo meu).

A *preparação adequada* de todo o pessoal educativo constitui o factor-chave na promoção das escolas inclusivas. Para além disso, reconhece-se, cada vez mais, a *importância do recrutamento de professores* com deficiência que possam servir de modelo para as crianças deficientes (UNESCO, 1994, p. 26, grifos meus).

O maior desafio consiste em organizar *formação-em-serviço para todos os professores*, tendo em consideração as diversas e, muitas vezes, difíceis condições em que trabalham. A formação-em-serviço deverá realizar-se, sempre que possível, ao nível da escola, através da interação com os orientadores e apoiado pela *formação à distância e outras formas de autoformação* (UNESCO, 1994, p. 28, grifos meus).

A *formação especializada* em educação de alunos com necessidades educativas especiais que conduz a qualificações adicionais deverá normalmente ser integrada ou seguir-se ao treino e experiência no ensino regular, de forma a permitir complementaridade e mobilidade (UNESCO, 1994, p. 28, grifo meu).

É preciso repensar a *formação de professores especializados*, a fim de que estes sejam *capazes de trabalhar em diferentes situações* e possam assumir um papel-chave nos programas de necessidades educativas especiais. Deve ser adoptada uma formação inicial não categorizada, abarcando todos os tipos de deficiência, antes de se enveredar por uma formação especializada numa ou em mais áreas relativas a deficiências específicas (UNESCO, 1994, p. 28, grifos meus).

Fonte: Elaborada pela autora conforme os materiais de pesquisa.

O primeiro excerto do quadro faz parte do artigo sete da DMEPT (1990) e destaca que a ação docente é fator chave na aplicabilidade da política de Educação para Todos. Uma vez que se reconhece o docente como instrumento de agenciamento dessas mudanças, como aponta a DMEPT (1990), é oportuno analisar como esse docente se constitui docente? Quais estratégias políticas estão presentes nas políticas educacionais de formação docente?

Por consequência, é necessário retornarmos a duas questões importantes aqui destacadas, que passam a influenciar o modelo do ser docente nas políticas educacionais. A primeira delas é a instituição escolar que, como mencionado, sequestra todos os sujeitos normais e anormais, passando a desempenhar controle e disciplinamento; o segundo elemento é o ser aprendente que aqui tomamos como o PAEE. Note-se que a racionalidade neoliberal necessita de agenciadores para que as formas de poderes e de saberes passem a ser subjetivadas pelos sujeitos aprendentes. Ao tempo que o neoliberalismo desenha um perfil de sujeito contemporâneo, também elege um perfil docente, capaz de atender algumas demandas sociopolíticas e econômicas de uma sociedade. Visto que os corpos foram capturados e permanecem agrupados em um determinado espaço-tempo, é oportuno que um determinado

sujeito já disciplinado opere sobre o, até então, corpo indisciplinado. É a partir desse entendimento, que os saberes e poderes postos nas políticas educacionais vão projetando o ser docente, de tal modo que são criadas estratégias de preparação e aperfeiçoamento, que denominaremos de “formação docente”.

A Conferência Mundial (UNESCO, 1994) aponta alguns movimentos de garantia desse modo de operar com e sobre o ser docente, entre eles, se destacam: a formação em nível inicial; formação em serviço; formação a distância, e; autoformação. Para a formação inicial, o plano determina uma formação não categorizada, “[...] abarcando todos os tipos de deficiência, antes de se enveredar por uma formação especializada numa ou em mais áreas relativas a deficiências específicas” (UNESCO, 1994, p. 28). No entanto, o que chama atenção é a estrutura da formação em serviço. Ao mesmo tempo em que as políticas compreendem a complexidade das escolas em desenvolver tal tarefa, afirmam, ainda, a necessidade da interação entre todos os profissionais da educação, podendo utilizar-se da “[...] formação à distância e outras formas de autoformação” (UNESCO, 1994, p. 28). O uso desse termo no documento me leva a interrogar: como compreender a autoformação? Para Nóvoa (2002, p. 39), a autoformação é o ato crítico-reflexivo da formação continuada, e o autor destaca que a autoformação permite “[...] compreender a globalidade do sujeito, assumindo a formação como um processo interativo e dinâmico”. Partindo desse entendimento, compreendo a autoformação como parte integrante dos princípios neoliberais. Para Dardot e Laval (2016, p. 139), a concepção de mercado na perspectiva neoliberal, coloca o indivíduo em um “processo de descoberta e aprendizado que modifica os sujeitos, ajustando-os uns aos outros”. É uma prática que coloca o sujeito no movimento de “autoeducador e autodisciplinamento, pelo qual o indivíduo aprende a se conduzir” na sociedade (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 140). Corroborando com essa afirmação, o conceito de *autoformação*, bem como, a capacitação ou a formação individual do sujeito são elementos estratégicos que são investidos pela racionalidade neoliberal, a partir da teoria do capital humano, fatores esses que garantem o aumento da produtividade e da competitividade do mercado contemporâneo. Cabe destacar que a autoformação é fruto dos processos de subjetivação, que é o exercício do sujeito sobre si mesmo, decorrente das relações de poderes.

O conceito de *autoformação*, pode ser compreendido, e sem perder seu caráter, pela teorização que Foucault (2008) nos apresenta como o *empresário de si*. Essa, em especial, me parece ser uma condição importante ao questionarmos sobre os mecanismos e as estratégias políticas adotadas pela racionalidade neoliberal na configuração do ser docente, para atender aos sujeitos aprendentes. “Na composição desse si a ser empresariado, é possível reconhecer

as limitações e as potencialidades a serem exploradas em sua máxima capacidade e eficiência, em uma avaliação minuciosa e decisiva sobre si e os demais indivíduos” (PAGNI, 2019, p. 27). Em concordância a Pagni (2019), Castro-Gómez (2010) menciona, ainda, que as estratégias de formação do capital humano, também entendidas como o empresariamento de si, funcionam na racionalidade neoliberal como estratégias biopolíticas.

Compreendo que a formação docente é composta por etapas – pela formação inicial (graduação) e continuada. A formação continuada é composta por formação em nível de pós-graduação; cursos de curta ou longa duração; formação em serviço e a autoformação, algumas já destacadas aqui. No entanto, ao conceber a formação a distância como apoio à formação em serviço e à autoformação percebo que os textos políticos, no Brasil, especialmente a LDB (BRASIL, 1996) em seu artigo 80, passam a incentivar, por meio do Poder Público, a “veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada” (BRASIL, 1996, s/p). Essa normativa abre um caminho perigoso para a qualidade da Educação Básica e Superior, que já se encontra fragilizada, mas, principalmente, atribui ao sujeito a responsabilidade por autogerenciar a sua formação, deslocando a função do Estado para o docente, equivale dizer, tornando o sujeito empresário de si.

O que Foucault (2008) nos aponta, assim como Veiga-Neto (2011) e Pagni (2019), é que o *empresário de si* tornou-se um modo de vida. Podemos pensar a formação continuada dos profissionais em educação como uma conduta desse novo modelo de ser e estar no mundo, como discutirei na próxima seção.

3.3 ABERTURA AO NOVO, AUTOGESTÃO, ENGAJAMENTO COM OS OUTROS, AMABILIDADE E RESILIÊNCIA EMOCIONAL³⁰: RUMO AO EMPRESARIAMENTO HUMANO!

Dando sequência aos movimentos de renovação e os compromissos que são oriundos da Educação para Todos (UNESCO, 1990), destaca-se a Declaração de Dakar – Educação para Todos, resultado do Fórum Mundial de Educação realizado em Senegal nos anos 2000. O documento teve por objetivo reiterar os pressupostos da DMEPT (UNESCO, 1990),

³⁰ Início de nota. As cinco macrocompetências integram os documentos e o modelo organizacional do Instituto Ayrton Senna em relação à educação integral. Em Santa Catarina, o Instituto mantém parceria, desde o ano de 2017, com a secretaria de educação do estado, promovendo articulação, formação de professores/gestores e mudanças no currículo em relação ao ensino e à aprendizagem dos alunos da rede estadual de ensino. Fim de nota.

mantendo a Educação como uma das principais garantias para o progresso da população. A educação vai deixando de ser parte integrante do campo social – dentro dos textos políticos analisados – e passa, cada vez mais, a se assemelhar ao funcionamento e aos interesses do campo econômico, dado o seu tempo histórico.

Esse argumento se sustenta nas primeiras páginas do documento ao mencionar que toda criança, jovem e adulto tem o direito de uma “[...] educação que satisfaça suas necessidades básicas de *aprendizagem*, no melhor e mais pleno sentido do termo, e que *inclua aprender a aprender, a fazer, a conviver e a ser*” (UNESCO, 2001, p. 8, grifos meus). Na ideia de que a educação seja constituída pelo panorama do campo econômico – pensamento presente nas políticas educacionais, vemos emergir alguns termos que simbolizam essa nova necessidade, a exemplo: talento e potencialidade. Como afirma a Declaração de Dakar (UNESCO, 2001, p. 8, grifo meu) “uma educação que se destina *a captar os talentos e o potencial* de cada pessoa e desenvolver a personalidade dos educandos para que possam melhorar suas vidas e transformar sua sociedade”.

Em suma, uma das estreitas interfaces dessa Teoria do Capital Humano com a educação está, portanto, na importância que a primeira atribui à segunda, no sentido desta funcionar como investimento cuja acumulação permitiria não só o aumento da produtividade do indivíduo-trabalhador, mas também a maximização crescente de seus rendimentos ao longo da vida (GADELHA, 2009, p. 150).

Em consonância ao pensamento de Gadelha (2009), Benevides, Nascimento e Prestes (2021, p. 108) afirmam que “o investimento em educação nada mais é, então, que um investimento em prol do melhor funcionamento da empresa”, a partir da capitalização do corpo humano. Ora, um corpo em permanente investimento é um corpo rentável e produtivo ao jogo da concorrência de mercado.

A Educação passa, neste documento (UNESCO, 2001), a assumir um foco de poder e investimento nos primeiros anos da Educação Básica – educação infantil, anos iniciais e finais –, buscando, através de metas e estratégias, orientar os países signatários, sobre a importância de cumprir a efetivação de uma educação para todos e tensionando que o investimento no capital humano e na aprendizagem permanente deverá ser cada vez mais precoce e a longo prazo, provocando o alargamento da escolarização. Dessa forma, o Marco de Ação de Dakar – Educação para Todos, retoma a necessidade de que todos assumam o compromisso com a Educação, mas, especialmente, salienta que os “governos têm a obrigação de assegurar que os objetivos e as metas de EPT sejam alcançados e mantidos [...] por meio de amplas parcerias

no âmbito de cada país, apoiada pela cooperação com agências e instituições regionais e internacionais” (UNESCO, 2001, p. 8).

Deste modo o Marco de Ação de Dakar (UNESCO, 2001) reitera os objetivos da DMEPT (UNESCO, 1990) e compreendendo que a educação é um “meio indispensável para alcançar a participação efetiva nas sociedades e economias do século XXI afetadas pela rápida globalização” (UNESCO, 2001, p. 8). Os países membros da UNESCO, através do Marco de Ação de Dakar, comprometem-se em atingir seis objetivos, esses com ênfase na educação primária; alfabetização de crianças, jovens e adultos, e condições de igualdade de gênero – meninas e mulheres. A partir dos objetivos, 12 estratégias são elaboradas, e, como descrito no próprio documento, “[...] os governos, organizações, agências, grupos e associações representadas no Fórum Mundial de Educação” comprometem-se a mobilizá-los para a sua efetivação (UNESCO, 2001, p. 9). Entre os cumprimentos assumidos, está a construção de Planos Nacionais de Educação para Todos com data limite até 2002. No Brasil, o primeiro plano foi aprovado pela Lei nº 10.172 de 9 de janeiro de 2001, vigente entre os anos de 2001 a 2010.

A redefinição das metas e as estratégias estabelecidas pela Declaração de Dakar mostram limitações daquelas apresentadas em 1990, na Convenção de Jomtien, uma vez que poucas metas foram cumpridas dentro do acordo. Dentre elas, permanecem: alto índice de crianças sem acesso ao ensino primário; alta taxa de analfabetismo em adultos e a discriminação de gênero nos sistemas educacionais (UNESCO, 2001). Além disso, demonstra a fragilidade dos países mais pobres na aplicação dessas estratégias em seus territórios, uma vez que não apresentam recursos financeiros suficientes para bancar os acordos firmados.

Essa limitação de recursos para a efetivação das políticas educacionais repercute em um movimento de busca pelas agências financeiras internacionais, e, como menciona a Declaração de Dakar, “a comunidade internacional reconhece que, atualmente, muitos países não possuem recursos para alcançar uma Educação para Todos dentro de um prazo aceitável” (UNESCO, 2001, p. 10). Considerando a condição desses países, a Declaração de Dakar (UNESCO, 2001, p. 10) orienta que sejam buscados “recursos financeiros novos, de preferência sob a forma de subsídio e doações, devem, portanto, ser mobilizados pelas agências financeiras bilaterais e multilaterais, entre elas o Banco Mundial e bancos regionais de desenvolvimento, assim como o setor privado” – essa ação corresponde a uma rede política (BALL, 2014), ou, nas palavras de Dardot e Laval (2016), uma forma de governança híbrida. As agências multilaterais como partes interessadas – credores e investidores –, de acordo com Dardot e Laval (2016) se colocam na esteira de avaliadores da educação, de tal forma que

julgarão a sua qualidade e eficiência em uma escala global, bem como conduzirão as políticas educacionais sob o viés da economia, além das constantes reformas educacionais. Além dessa ação de monitoramento, os processos de reforma, segundo Ball (2001, p. 105) “[...] não se prendem simplesmente à introdução de novas estruturas e incentivos, mas também exigem e trazem consigo novas relações, culturas e valores”. Esse *combo* de mudanças, que poderíamos assim referir, é parte integrante da lógica neoliberal. Quando Foucault (2008), Dardot e Laval (2016), Brown (2019) e outros autores expõem sobre a dificuldade em descrever ou categorizar o neoliberalismo, estamos tratando sobre a flexibilidade que essa razão política, para além do campo econômico, faz operar sobre a vida e a conduta humana.

Essa ação de captar recursos por parte dos países signatários está sob a ordem da educação como direito. Dessa forma, “[...] impõe aos Estados a obrigação de garantir que todos os cidadãos tenham oportunidades de satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem” (UNESCO, 2001, p. 15). “Nesse sentido, os Estados são vistos como uma ‘unidade produtiva’ como qualquer outra no interior de uma vasta rede de poderes político-econômicos submetidos a normas semelhantes” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 277). Ainda sobre a educação como direito Nozu, Icasatti e Bruno (2017, p. 24) apontam que a educação “[...] é fundamentada e revestida pelo discurso pautado na sua responsabilização pelo desenvolvimento das pessoas, da comunidade e da sociedade, com potencial de preparação dos sujeitos para o exercício da cidadania e para a qualificação para o trabalho”. A qualificação para o trabalho, a que assinalam os autores, está intrínseca ao princípio da Aprendizagem ao Longo da Vida (ALV) e ao investimento no capital humano.

Para adensar nessa análise do capital humano e a aprendizagem ao longo da vida, é necessário observar a *Declaração de Incheon*, resultado do Fórum Mundial de Educação (FME), realizado na Coreia do Sul em 2015 (UNESCO, 2015). A Declaração é fruto de um compromisso firmado pela comunidade internacional em relação ao avanço da Educação para Todos (UNESCO, 1990). Nessa oportunidade, foi elaborada a Agenda de Objetivos do Desenvolvimento Sustentável 2030 (ODS), plano de ação direcionado, segundo o próprio documento, para “as pessoas, para o planeta e para a prosperidade” (UNESCO, 2015, p. 1). O documento apresenta 17 objetivos e 169 metas, organizadas em três dimensões: a econômica, a social e a ambiental. O ODS 4 visa a “assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” (UNESCO, 2016, p. 7). Para tanto, foi criado o Marco de Ação da Educação 2030 (UNESCO, 2016), que trata exclusivamente sobre as estratégias para atingir esse objetivo, discutido no FME em 2015.

A visão de ambos os documentos é assegurar a *aprendizagem ao longo da vida para todos*. O Marco de Ação da Educação 2030 é um documento orientador para a implantação da educação até 2030. “Aponta como traduzir na prática e nos âmbitos nacional, regional e global o compromisso firmado em Incheon” (UNESCO, 2016, p. 5).

Ele visa a mobilizar todos os países e parceiros em torno do ODS sobre educação e suas metas, além de propor formas de implementar, coordenar, financiar e monitorar a Educação 2030 para garantir oportunidades de educação de qualidade inclusiva e equitativa, assim como de aprendizagem ao longo da vida para todos (UNESCO, 2016, p. 5).

O documento está organizado em três seções, divididas em: visão – que fundamenta os princípios da Educação 2030; objetivo global e local – que determina as metas e as formas de implementação, além das estratégias indicativas aos países signatários; e a estrutura de monitoramento e coordenação – para o alcance das metas. Conforme destaca o Marco de Ação da Educação 2030, “o direito à educação começa no nascimento e continua ao longo da vida; portanto, o conceito de aprendizagem ao longo da vida guia a Educação 2030” (UNESCO, 2016, p. 9).

De acordo com o Marco de Ação da Educação 2030 (UNESCO, 2016, p. 9), o conceito assumido da aprendizagem ao longo da vida se dá pela “[...] integração entre aprender e viver e cobre atividades de aprendizagem para pessoas de todas as idades [...]”, em todos os contextos de vida, modalidades de aprendizagem “[...] que, juntas, atendem a uma ampla gama de necessidades e demandas de aprendizagem”. A ALV me parece ser aqui uma expressão que adota uma formalidade mais concisa ao tratar sobre as condições econômicas e políticas no cenário contemporâneo. Embora o enunciado que passa a vigorar nas políticas seja a ALV, o entendimento sobre educação continua a prevalecer, nos mesmos moldes dos excertos apresentados no quadro 6. Com destaque: “[...] transformar vidas por meio da educação [...]” e a “[...] educação como elemento-chave para atingirmos o pleno emprego e a erradicação da pobreza” (UNESCO, 2016, p. III e IV).

Segundo Ball (2013) a ALV, conceituada pelas políticas educacionais, constitui-se em uma maquinaria política. Conforme o autor, o *sujeito empreendedor* ou o *empresário de si* (FOUCAULT, 2008) passa a ser valorizado, pois representa um modelo de trabalhador inovador e criativo, um retrato da sociedade contemporânea. Destarte, o *empresário de si* é baseado em um movimento constante de atualização das habilidades e competências, reportando ao sujeito a responsabilização das suas aprendizagens, no qual o “aprender é uma atividade sem fim” (BALL, 2013, p. 145). Ball (2013, p. 146) menciona ainda que a “ALV é

uma microtecnologia de poder que funciona com essa finalidade, mobilizando sujeitos no sentido de promover autoconfiança e iniciativa, habilitando-os a desenvolver capacidades e a constantemente refazerem a si mesmos, na forma de uma contínua otimização”. Esse modelo de sujeito flexível, inovador, adaptável, competidor, criativo, conduz, também, à profissionalização docente, exigindo do professor um movimento de formação constante. Na ação de tornar o docente um corpo especializado, o documento traça, como já mencionado aqui, algumas metas e estratégias para atingir o princípio do ODS 4 (UNESCO, 2016). Para alcançar o ODS 4, foram elaboradas sete metas. Para essa análise, destaco a meta 4.7, que é: “Até 2030, garantir que todos os alunos adquiram as habilidades necessárias para promover o desenvolvimento sustentável, inclusive, entre outros, por meio da educação [...]” (UNESCO, 2016, p. 21). Para o cumprimento dessa meta, foram elencadas três estratégias enquanto mecanismo orientativo, e aponto a 4.c, porque essa, em especial, trata sobre o docente. Conforme o documento, a estratégia 4.c tem como objetivo até 2030 “aumentar substancialmente a oferta de *professores qualificados*, inclusive por meio da cooperação internacional para a formação de professores [...]” (UNESCO, 2016, p. 24, grifo meu). A estratégia 4.c é formulada a partir da compreensão de que o professor é o principal colaborador para o alcance da Educação para Todos e para a educação inclusiva e equitativa de qualidade. Mas, sobretudo, porque um professor qualificado para os interesses econômicos neoliberais, é aquele que produzirá meios para a potencialização do seu capital humano. Discorro sobre o docente qualificado com maior ênfase no capítulo quatro. O documento afirma que a baixa qualidade dos resultados de aprendizagem são consequência da falta de apoio aos profissionais, tanto nas condições de serviço, valorização e remuneração.

Para isso, destaca algumas estratégias indicativas, entre elas, estão: “*revisar, analisar e melhorar a qualidade da formação* de professores (inicial e continuada) e oferecer a todos os professores uma educação inicial de qualidade, além de desenvolvimento profissional e apoio contínuos” (UNESCO, 2016, p. 25, grifo meu). O ato de rever ou melhorar as práticas de formação docente, não implica somente a qualificação profissional, mas a compreensão de uma estratégia biopolítica. “Tais práticas podem ser lidas como movimentos ondulares pelos quais somos subjetivados tanto pelas estratégias de saber, quanto pelas práticas de poder e, ainda pelos modos de subjetivação” (SOLER et al, 2021, p. 2). Além disso, o documento prevê oferecer aos professores “[...] as habilidades tecnológicas adequadas para lidar com TIC e redes sociais, bem como habilidades de alfabetização midiática e pensamento crítico, além de oferecer treinamentos sobre como lidar com desafios de alunos com necessidades educacionais especiais” (UNESCO, 2016, p. 26). Essa última estratégia apresenta dois

aspectos que considero importantes: 1) o ensino ao PAEE, sobre o qual me debruçarei a analisar no próximo capítulo dessa pesquisa; 2) as habilidades tecnológicas, que são o resultado das influências das arenas de poderes, como também uma das necessidades do campo econômico, que advém, principalmente, da emergência dos dispositivos digitais e acabam reverberando no impulsionamento de estratégias nas políticas educacionais.

O Marco de Ação da Educação 2030 pode ser considerado, dentro das políticas educacionais mencionadas nesse capítulo, como aquele que mais apresentou caminhos e estratégias para atingir a educação para todos, desejada ainda nos anos de 1990, muito em decorrência do próprio documento ser resultado do contexto de influência (BALL; MAINARDES, 2011) e pelas disputas que ocorreram nas arenas políticas, anteriormente a 2016. Além disso, os sujeitos incluídos e o docente passam a ser, cada vez mais, alvo na elaboração de metas, bem como de estratégias. Parece-me que ambos constituem potências tanto para o exercício de estratégias de controle como na constituição de saber-poder.

Todavia, as políticas educacionais estão fortemente ancoradas nos princípios das agências e grupos políticos que visam a firmar ações para maior qualificação da força de trabalho. Na lista de atores que influenciam no campo do poder, para a construção de uma política, podemos citar, com maior veemência, a UNESCO, o BM, a UNICEF e a ONU, entidades que representam interesses de grupos, tanto na ordem econômica, como política. Essas agências exercem controle na produção de texto político, na coordenação das ações resultantes de conferências, agendas, fóruns, bem como, nas práticas de monitoramento.

Um exemplo que trago nesta escrita, a respeito das agências que operam e influenciam na construção de uma política educacional, está na política Todos Pela Educação (TPE) de 2006. Apresentado na *Conferência Ações de Responsabilidade Social em Educação: Melhores Práticas na América Latina*, que reuniu diferentes membros da sociedade e representantes de 14 países da América Latina, o TPE congrega cinco metas propostas por Jorge Gerdau Johannpeter³¹, que, depois, viria a tornar-se presidente do Todos Pela Educação (2006). Antes mesmo da consolidação das cinco metas, em junho de 2005, ocorreu uma reunião entre um grupo de empresários³² para discutir a situação da educação no Brasil e a atuação do governo em relação ao cumprimento das metas educacionais assumidas na escala global. Constatou-se uma série de problemas que ainda permaneciam no sistema educacional,

³¹ Início de nota. Presidente do conselho de administração da Gerdau. Empresa considerada uma das maiores produtoras de aço do mundo. Além disso, a família Gerdau é considerada uma das mais influentes e ricas do Brasil. Fim de nota.

³² Início de nota. Fundação Lemann, Fundação Jacobs, Instituto Gerdau, Instituto Ayrton Senna e entre outros. Fim de nota.

dentre elas, a *ineficiência* técnico-política do Estado; a baixa qualidade na educação – o que impedia avanços e competitividade no mercado econômico internacional; e a formação docente. Essa apuração resultou, então, em um documento intitulado *10 causas e 26 compromissos*, que, mais tarde, seria apresentado para secretários, dirigentes e ministros ligados à Educação, ao passo que esse documento passou a ser do conhecimento dos representantes do governo, o Estado brasileiro começou a fazer parte do movimento que mais tarde foi nomeado como TPE.

Em abril de 2006, organizado pelo movimento TPE, foi realizado um *workshop* na grande São Paulo, para debater sobre metas e estratégias que visem à superação dos desafios apresentados pela educação. Ao final do encontro, foram consolidadas cinco metas, que, depois, foram apresentadas em Conferência no estado da Bahia/Brasil. O documento estabeleceu as seguintes metas: Meta 1 – Toda criança e jovem de 4 a 17 anos na escola; Meta 2 – Toda criança plenamente alfabetizada até os 8 anos; Meta 3 – Todo aluno com aprendizado adequado à sua série; Meta 4 – Todo aluno com o Ensino Médio concluído até os 19 anos, e; Meta 5 – Investimento em Educação ampliado e bem gerido (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2006).

Com a presença e a adesão de novos participantes para a promoção desse compromisso, a incluir-se a sociedade civil, universidades, pesquisadores, a grande mídia, o governo federal e entre outros, a expansão e a repercussão da política ganhou notório conhecimento no Brasil, ocupando espaços de articulação e comunicação para que o saber materializado no compromisso “Educação para Todos” fosse subjetivado pela sociedade brasileira, configurando-se em uma ação apartidária e plural (SANTOS; RAMALHO; NOZU, 2021). “Desta forma, o movimento mantém-se, por uma lado, estreitamente vinculado à esfera governamental, e por outro, assume uma posição de vigilância sobre as ações desta última, cumprindo os preceitos que anuncia para todos: responsabilização e controle social” (SHIROMA; GARCIA; CAMPOS, 2011, p. 230).

O TPE (2006) assume um modelo de gestão empresarial, ao organizar os processos de implementação e monitoramento das cinco metas. Esse modelo de gestão constitui-se por dois aspectos. O primeiro se dá pelas reformas impostas ao campo da educação, que, acordo com Laval (2020, p. 37), “serão cada vez mais guiadas pela preocupação com a competição econômica entre os sistemas sociais e educativos e pela adequação às condições sociais e subjetivas da mobilização econômica geral”. O segundo é pela governança híbrida, conceito adotado por Dardot e Laval (2016, p. 279) para descrever a governança neoliberal, que, segundo os autores, “[...] envolve tanto os poderes públicos como os grandes atores privados

do sistema” – o que não poderia ser diferente, ao considerar que os grandes articuladores dessa política são vinculados ao campo econômico, e não contrariando os primeiros anúncios feitos ainda na política de 1990 (UNESCO, 1990), a respeito da importância de constituir-se articulações e alianças acerca da educação. A governança híbrida não “significa que o Estado se retira, mas que ele exerce seu poder de forma mais indireta, orientando tanto quanto possível as atividades dos atores privados e incorporando ao mesmo tempo os códigos, as normas e os padrões definidos por agentes privados” (DARDOT, LAVAL, 2016, p. 278). Na afirmação dessas diferentes articulações, mas especialmente pelas iniciativas privadas, o TPE (2006) mobiliza uma série de estratégias que, para Shiroma, Garcia e Campos (2011, p. 233), correspondem à “busca de eficiência, eficácia e efetividade”. A política do TPE (2006) coordena uma aliança com distintos setores do Brasil, passando por diferentes meios de comunicação – muitos considerados como monopólios de poder –, entidades religiosas e esportivas, participação de figuras públicas e artistas, uma efetiva cadeia de comunicação, que profere o discurso que institui a educação como prática e compromisso de todos.

Toda essa mobilização realizada pelo TPE (2006) tinha como prazo o dia sete de setembro de 2022, data que comemorou o bicentenário de independência do Brasil. Isso quer dizer que, desde a sua apresentação até a meta de cumprimento, estaríamos falando de 16 anos de práticas e efetivações. Consiste em um tempo curto, se considerarmos os desafios do sistema educacional, em um país quase continental. De acordo com Santos, Ramalho e Nozu (2021, p. 1033) o TPE (2006) “[...] estabelece um conjunto de diretrizes para que a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, em regime de colaboração, conjuguem esforços para superar a extrema desigualdade de oportunidades existente no Brasil”, tendo como teto da meta o ano de 2022.

Mas, apesar dos esforços em atingir as cinco metas, existem alguns elementos que considero importantes, que antecedem a escrita desse texto político. O primeiro deles está no movimento tardio que a política TPE (2006) realiza no estado brasileiro para a materialização do discurso da Educação para Todos, desenhada ainda em 1990 (UNESCO, 1990). Isso se justifica pelo processo de industrialização tardio no país se compararmos a outros países ocidentais. Consequentemente, o interesse pela educação, por parte do empresariado, também se dá tardiamente. Em tese, o TPE (2006) é uma política de coalizão de poderes no cenário brasileiro, de tal forma que é a representatividade dos tensionamentos estabelecidos pelas políticas educacionais internacionais (UNESCO, 1990; 1993), no que tange às alianças e parcerias para a educação. Para tanto, o TPE (2006) afirma a educação como um nicho dos interesses neoliberais.

Outro elemento que destaque está no discurso proferido dentro do texto, sobre a incapacidade do Estado em gerenciar o sistema educacional. Esse discurso “entre linhas”, é sucedido pelos interesses que o mercado tem em operar tanto o sistema educacional como outros mecanismos de controle do tecido social. O que observamos dentro da política é o que o Dardot e Laval (2016) chamam de “boa governança”. Segundo os autores, a governança do Estado *toma* emprestada a governança da empresa. Essa boa governança “tem um papel central na difusão da norma da concorrência generalizada” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 276). Os autores afirmam que esse *empréstimo* de gestão privada por parte do Estado estabelece uma “homogeneidade dos modos de pensar, a semelhança dos instrumentos de avaliação e validação das políticas públicas, as auditorias e os relatórios dos consultores, tudo indica que a nova maneira de conceber a ação governamental”, sobre a base dos interesse das agências multilaterais (DARDOT; LAVAL, p. 276).

Entendo, nesse primeiro movimento das políticas educacionais internacionais, as noções de Educação e de Inclusão engendradas nas políticas analisadas operando um conjunto de estratégias fortemente vinculadas a uma razão política, uma vez que tensionam uma aproximação de distintos sujeitos, independente das condições físicas, econômicas, culturais, biológicas e cognitivas que apresentam ou estão inseridos. Para tanto, representam a concretização de um investimento em capital humano, como mencionado por Foucault (2008), em sua obra *Nascimento da Biopolítica*.

Pelo conjunto de saberes que se constituem até este momento, percebo se tratar de práticas que de alguma maneira já criam categorias ou agrupamentos de sujeitos, “[...] cada vez mais minuciosas e detalhadas, que permitiram colocar em operação um exercício de classificação e enquadramento de tudo aquilo que escapa da ordem, do natural, da pureza, da perfeição, enfim, do ideal moderno” (LOPES; LOCKMANN; HATTGE, 2010, p. 09).

A partir do levantamento das políticas educacionais, bem como do rastreamento e da identificação dos saberes-poderes que foram se constituindo em seus textos, entre os anos de 1990 até agora, percebo, a educação como campo de saber-poder orientada pela matriz de experiência inclusiva, constituindo um foco de interesse para a produção e a atuação de práticas educacionais. Dentro dessa matriz de experiência, passam a se articular, então, distintos grupos de interesses, instituições de ensino, o ser aprendente e o ser docente, como pontuado ao longo deste capítulo. Isso é possível a partir do momento em que os sujeitos excluídos passam a fazer *parte* da sociedade contemporânea. Segundo Lopes e Morgenstern (2014), é na Contemporaneidade que esses e demais saberes encontram condições de emergir. A racionalidade neoliberal permite e dá suporte para que diferentes campos de saber-poder e

outras matrizes de experiência possam operar com e sobre a população. Nesta análise, tanto a educação como a inclusão passam, por meio das políticas educacionais, a produzir práticas de controle, de subjetivação, de disciplinamento, ligadas a uma forma de existência guiada pela razão neoliberal.

4 POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

Investimento no capital humano
 Empresário de si
 Formação continuada
 Especialista/Capacitado
 Atendimento Educacional Especializado
 Altas Habilidades/Superdotação³³

O cenário político e econômico, no Brasil, ganhou novos rumos a partir da década de 1990, através dos governos de Fernando Henrique Cardoso (FHC) e de Luiz Inácio Lula da Silva (Lula). A grande mudança nos primeiros anos de gestão, após os anos 1990, se dá na construção de políticas sociais, a se destacar, com maior ênfase, o campo da educação, com maior ampliação e investimento no governo Lula. Lopes e Rech (2013, p. 210) destacam que “[...] ambos trabalharam para inscrever o Brasil entre os países desenvolvidos, bem como para consolidar certas práticas inclusivas, principalmente dentro dos campos econômico, social e educacional”. Independentemente dos preceitos ideológicos assumidos nos governos FHC e Lula, a política neoliberal se coloca como pano de fundo neste desenho político, econômico, social e educacional.

Segundo Brown (2019), não existe uma definição única, mesmo no campo teórico, sobre a política neoliberal. O que se tem apontado, de acordo com a autora, é um pensamento não determinado e em constante mudança. Essa transmutação que é realizada pela racionalidade neoliberal faz com que sua caracterização política não se torne uma tarefa fácil.

O neoliberalismo – as ideias, as instituições, as políticas, *a racionalidade política* -, juntamente com sua criação, a financeirização, provavelmente moldaram a história mundial recente tão profundamente quanto qualquer outro fenômeno que possa ser situado no mesmo período, mesmo que acadêmicos continuem a debater o que ambos são precisamente (BROWN, 2019, p. 28, grifo meu).

Essa racionalidade política, que Brown (2019) destaca ao interpretar a política neoliberal, é teorizada por Foucault (2008), ao compreendê-la como uma reprogramação do liberalismo, que se coloca como uma alternativa a outras formas de saber-poder – sociedade soberana e disciplinar. Para Foucault (2008), o neoliberalismo é entendido como uma nova racionalidade política, cujo alcance, de acordo com Brown (2019), produz efeitos para além das políticas econômicas e do fortalecimento do capital. Essa racionalidade política

³³ Início de nota. Os conceitos *Investimento no capital humano*; *Empresário de si*; *Formação continuada*; *Especialista/Capacitado*; *Atendimento Educacional Especializado*; e *Altas Habilidades/Superdotação* emergiram das análises empreendidas, e, portanto, dá-se a eles ênfase na abertura deste capítulo. Fim nota.

transforma “[...] um sujeito da troca e da satisfação de necessidades [...] em um sujeito da competição e do aprimoramento do capital humano [...]” (BROWN, 2019, p. 31). Este aprimoramento do capital humano pode ser entendido, a exemplo, tanto nas políticas de formação inicial ou na busca pela qualificação, através de cursos de curta e longa duração, cursos técnicos ou em níveis de pós-graduação.

Para Foucault (2008) e Brown (2019), o neoliberalismo é entendido como processo de competição, que é a passagem do *homo oeconomicus* parceiro de troca, para o empresário de si mesmo (FOUCAULT, 2008). Esses processos, citados pelos autores, segundo Veiga-Neto (2011, p. 22) devem “ser ensinados, governados, regulados, dirigidos e controlados”, o que torna a escola uma agência de interesse permanente para a política neoliberal. Os termos citados por Veiga-Neto (2011) apresentam certa recorrência nas reformas educacionais, com vistas à preparação de jovens trabalhadores para o mercado de trabalho, de maneira qualificada, bem como, nas práticas discursivas que conformam a formação continuada dos profissionais em educação. Oliveira e Cossio (2013, p. 487) destacam que:

As políticas educacionais são as estratégias elaboradas e aplicadas pelos governos na busca por determinados fins. Essas estratégias são orientadas para resolver problemas da sociedade, para contemplar interesses, para dirimir embates entre grupos da população ou, ainda, por influências externas, como é o caso dos organismos internacionais que, nas últimas décadas, têm interferido decisivamente nos rumos da educação, especialmente nos países periféricos.

Desse modo, entendo que as políticas educacionais expressam, por meio de textos políticos, ações, ideias, princípios que projetam interesses do Estado e, respectivamente, de governos, em cada momento histórico. Sobretudo, as políticas educacionais são “expressões do poder público, constroem um quadro normativo de ação e constituem uma ordem local” (MAINARDES; FERREIRA; TELLO, 2011, p. 161).

As políticas constituídas a partir da racionalidade neoliberal no país acentuam a ordem discursiva da inclusão. Ressalto que o termo *inclusão educacional* é tomado como uma forma econômica, pensada através de um dispositivo de segurança e sedução (LOPES et al, 2010). “Assim, trata-se de inclusão como estratégia biopolítica que tem em sua prática ‘fazer viver’ e gerenciar os riscos a favor do bem-estar social” (SILVA; MELLO, 2013, p. 157). A inclusão, nesse contexto, é apontada por Lockmann (2013, p. 131) como invenção que propõe colocar a população em “ordem, civilizar, gerenciar, prevenir e governar”. É possível pensar a inclusão como uma matriz de experiência, de acordo com Lopes e Morgenstern (2014, p. 186) “como prática vivida pelos sujeitos, ou seja, como um caso a ser conhecido, relatado e pensado para

entendê-la como conjuntos de práticas possibilitadas por redes de relações em que a experiência se constitui como atmosfera de seu tempo”. É a partir da inclusão como imperativo, que as políticas educacionais buscam ampliar o acesso da população aos espaços públicos, como às redes de consumo, muito embora essas últimas estejam integradas aos desejos econômicos do neoliberalismo.

Considerando os elementos abordados até aqui, o presente capítulo tem a finalidade de analisar as políticas educacionais na esfera micropolítica, englobando as políticas educacionais brasileiras e do estado de Santa Catarina, promovendo interlocuções com os cursos de formação continuada que estão dispostos no quadro 5. Os cursos em questão constituem os efeitos das políticas educacionais analisadas ao longo dessa pesquisa sobre a formação continuada de professores. Nessa direção, as teorias do capital humano (SCHULTZ, 1971) e do empresário de si (FOUCAULT, 2008), abordadas no capítulo anterior, tornam-se o fio condutor de minhas análises, de tal forma que se converteram em elementos importantes para compreender o perfil do docente na Contemporaneidade, bem como a sua atuação frente às PAH/SD, uma vez que, o “[...] discurso do homem em torno da figura da empresa”, caracteriza-se como bandeira da racionalidade neoliberal e, por assim dizer, constitui uma nova figura do sujeito contemporâneo (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 326).

A fim de tornar mais clara a relação entre capital humano e empresário de si, nas políticas educacionais para formação continuada de professores, organizei esse capítulo com base em três argumentos. Desse modo, focalizei os termos dentro das políticas educacionais que endereçam o investimento no capital humano e, conseqüentemente, no empresário de si, ao tempo que verifiquei como as práticas de investimento no capital humano docente, elaboradas pelo Estado, implicam a atuação com o sujeito anormal. Por fim, problematizei o AEE como instrumento de potencialização dos corpos superdotados.

4.1 O PROFESSOR EMPRESÁRIO DE SI: NOVAS FORMAS DE GOVERNAR O CORPO-ESPÉCIE

Sou favorável à promoção por mérito. Elaborar uma carreira que leve em consideração o mérito e negociar com a categoria como aferir isso de maneira a considerar o esforço do professor é louvável³⁴ (HADDAD, 2010, s/p).

³⁴ Início de nota. Fala do ex-ministro da Educação Fernando Haddad em entrevista ao jornal O Estado de São Paulo, em 2010, ao avaliar a segunda gestão do Governo Lula (2007-2010). Disponível em: <https://veja.abril.com.br/educacao/haddad-defende-a-valorizacao-por-merito-dos-professores/>. Acesso em: 01 dez. 2022. Fim de nota.

Início a discussão desta seção com a fala do ex-ministro da educação Fernando Haddad, em entrevista ao jornal *O Estado de São Paulo*, em 2010, ao avaliar a segunda gestão do Governo Lula (2007-2010). Segundo Haddad, na entrevista, o Brasil não dispõe de um modelo de valorização do magistério, o que implicaria, de acordo com o ex-ministro, a promoção por mérito. Para Haddad, “a promoção por *mérito*, que também ocorre na universidade, não desmerece, pelo contrário, *valoriza* o profissional” (REVISTA VEJA, 2010, s/p, grifo meu).

A fala de Haddad (2010) é a representação discursiva dos princípios neoliberais, transcritos pela teoria do capital humano e do empresário de si, instituídos textualmente nas políticas educacionais brasileiras. A palavra “mérito”, pronunciada por ele, é oriunda da razão neoliberal. O mérito é a representação final do esforço pessoal e profissional ou a falta deles no que refere às práticas de investimento no capital humano, ao longo da vida. A valorização e o mérito profissional são postulados a partir da responsabilidade individual do sujeito, bem como sua competência, ao que concerne às práticas de formação profissional. Como apontam Santos e Klaus (2013, p. 74), “esse sujeito acaba sendo o único responsável pelos seus sucessos e pelos seus fracassos, de modo que precisa buscar soluções rápidas”, movendo-o para o autoempreendedorismo.

Ambas as falas de Haddad representam muito bem a conjuntura político-econômica da sociedade contemporânea. Sobretudo, o mérito e a valorização são discursos que constituem estratégias de investimento, que passam a guiar as políticas educacionais de formação continuada de professores na Educação Básica, após os anos de 1990. Para tanto, interessa-me discutir, nessa parte da pesquisa e a partir do *corpus* documental apresentado no quadro (3), como as políticas educacionais brasileiras materializam os discursos da teoria do capital humano (SCHULTZ, 1971) e do empresariamento de si (FOUCAULT, 2008), alicerçados na ordem de saberes-poderes das políticas internacionais, analisadas no capítulo anterior. Desse modo, realizei uma busca por termos/conceitos nas políticas educacionais que sinalizassem ou apontassem a construção do homem empresarial, ou melhor dizendo o *homo discentis autoempreendedor*. Dessa forma, (de)marquei quais termos/conceitos se apresentam com maior força nas políticas educacionais no que refere por formação de professores, e como isso implica o modelo de docência contemporâneo, a partir dos documentos analisados. O exercício de verificar os termos/conceitos para Mainardes, Ferreira e Tello (2011, p. 159) é parte da análise do texto político, ato que “[...] refere-se ao exame do conteúdo da política e das pressuposições que fundamentam ou que estão subjacentes às políticas”. De acordo com

Laval (2019, p. 76) “as palavras nunca são neutras, nem mesmo quando querem ser apenas técnicas, operacionais, descritivas”, uma prática de detectar aquilo que está dito textualmente.

Considero importante retomar ao conceito de inclusão enquanto imperativo no contexto contemporâneo, antes de adentrar ao objetivo desta seção. Como apontei no capítulo anterior, a educação é um campo importante para a constituição do capital humano, dada a relação de concorrência e de liberdade enquanto práticas neoliberais. “A educação, por conseguinte, além do acréscimo em apresentar altos valores culturais, é efetivamente também um investimento nas pessoas, à medida que aperfeiçoa as suas capacitações e portanto aumenta os futuros rendimentos a serem auferidos pelos indivíduos” (SCHULTZ, 1971, p. 60). Esse cenário foi possível pela constituição do discurso de inclusão nas políticas educacionais, ao constituir os sujeitos anteriormente excluídos da escola como seres de direito. A afirmação da inclusão como um imperativo de Estado (LOPES, 2009) gera uma avalanche de reformas no campo da formação docente, frente aos sujeitos in/excluídos, agora presentes nas instituições de ensino. Em tese, a inclusão possibilitou não só a criação de políticas educacionais que disseminassem o discurso da educação como direito, como tornou possível a emergência das políticas educacionais para a formação de professores, sob a ênfase da inclusão. Dessa forma, a formação continuada emerge como uma estratégia biopolítica, na prática de governo de si e dos outros e no fortalecimento do empresário de si. “A emergência de formação continuada de professores tem pertinência, então, ao deslocamento da ênfase na disciplina para a ênfase no controle mais econômico dos indivíduos e das coletividades” (SANTOS, 2006, p. 111).

Em conformidade a Santos (2006) e a epígrafe que dá abertura às análises desta seção, é necessário ressaltar que as políticas educacionais, para além de estratégias biopolíticas de controle da população, assumem também a função de promotoras do empreendedorismo de si, nos indivíduos. Isso é possível em virtude dos saberes-poderes não serem rígidos e estáticos na arte de governar neoliberal, ao contrário, penetram no modo de vida da população, de tal maneira que conduzem o comportamento humano ao longo de sua existência. Para tanto, as políticas de formação continuada de professores exercem duas grandes forças: a primeira como uma estratégia de controle do corpo-espécie; e a segunda como estimulação do *homo oeconomicus* – para essa última, mantereí maior ênfase.

Afinal, como as políticas educacionais para a formação continuada de professores têm projetado o docente como empresário de si? Para responder essa pergunta, atribuo dois elementos que considero vitais: o primeiro se concentra no que Dardot e Laval (2016, p. 324) chamam de *dispositivos de eficácia*, como “arranjos de processos de normatização e técnicas

disciplinares”. Os autores argumentam que os sujeitos nunca seriam convertidos de forma voluntária a essa nova prática mercantil neoliberal. Era preciso pensar “os tipos de educação da mente, de controle do corpo, de organização do trabalho, moradia, descanso e lazer que seriam a forma institucional do novo ideal de homem, a um só tempo indivíduo calculador e trabalhador produtivo” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 324). Esses *dispositivos de eficácia* permitiram a emergência de recursos humanos – dinamismo, proatividade, liderança – necessários e importantes para a atividade econômica, bem como produziram “incessantemente as mentes e os corpos aptos a funcionar no grande circuito da produção e do consumo” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 324). Para Foucault, os dispositivos de eficácia são uma forma de gestão de mentes (DARDOT; LAVAL, 2016). Isso só é possível porque o “novo governo dos homens penetra até em seu pensamento, acompanha, orienta, estimula, educa esse pensamento” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 325). Em concordância a Dardot e Laval (2016) e Foucault (2008), Gadelha (2018) afirma que *eficácia, eficiência, inovação e flexibilidade* são os princípios bases do desenvolvimento das competências na Contemporaneidade. Como aponta Gadelha (2018, p. 236), elas são “enaltecidas como panaceias para todos os males que assolam a civilização”.

Essa forma de governar pela eficácia, desencadeia o segundo elemento, que é a governança compartilhada – destacada no capítulo anterior. Essa nova forma de governar, empreendida de forma híbrida (DARDOT, LAVAL, 2016; BALL, 2014), faz com que o Estado não se retire do campo das práticas de governo dos corpos-docentes. Ao contrário disso, o Estado curva-se às novas relações de saber-poder produzidas pelas agências multilaterais, passando a assegurar as estratégias biopolíticas e dar condições para que a ênfase no empresário de si se amplie em todo o tecido social. Em tese, a racionalidade neoliberal não se constitui um governo econômico, como explica Benevides, Nascimento e Prestes (2021, p. 104), mas “um governo que tem a economia como princípio regulador, atualizando de ponta a ponta a lógica da concorrência”.

No fundo, ele [Estado] tem que intervir nessa sociedade para que os mecanismos concorrenciais, a cada instante e em cada ponto de sua espessura social, possam ter o papel de reguladores. [...] o governo tem apenas de reconhecer e observar as leis econômicas; não é um governo econômico, é um governo de sociedade (FOUCAULT, 2008, p. 199).

Nessa forma de governar pela via do jogo neoliberal, “o Estado tem agora uma responsabilidade eminente no que se refere tanto ao apoio logístico e de infraestrutura aos oligopólios quanto à atração desses grandes oligopólios para o território administrado por ele”

(DARDOT; LAVAL, 2016, p. 283). Esse apoio logístico e de infraestrutura que mencionam Dardot e Laval (2016) pode ser visto de forma mais clara com a presença do Instituto Ayrton Senna e do Instituto Iungo como agências que atuam no campo da Educação Básica do Estado de SC, com efeitos sobre a prática docente e a formação continuada de professores nessa rede de ensino. Recentemente, em 2020, o estado de SC estabeleceu parceria com o Instituto Iungo, de Belo Horizonte (MG) “para contribuir com a formação e o trabalho de gestores escolares das 1.065 escolas da rede de ensino catarinense, incluindo os professores das 120 escolas de Novo Ensino Médio (NEM) no estado” (INSTITUTO IUNGO, 2020, s/p)³⁵. O Diretor de Educação do Instituto Iungo, Paulo Andrade, afirma que a parceria entre o estado de SC e o Instituto é potente, “a formação tem o propósito de desafiar-los [professores/gestores] a colaborar mais intensamente, partilhando repertórios, acessando novos conhecimentos, identificando e resolvendo problemas de modo colaborativo” (INSTITUTO IUNGO, 2020, s/p).

Tanto os dispositivos de eficácia como a governança compartilhada concebem mudanças nas práticas de governar os corpos, na Contemporaneidade, de tal modo que as políticas educacionais carregam, em seus textos políticos, discursos e estratégias de governamento dos corpos pela ótica do investimento no capital humano. Com base nos elementos destacados, abordarei, a partir deste momento, como a prática do investimento no capital humano e no empresariamento de si operam através dos termos e dos conceitos rastreados nesta pesquisa.

4.1.1 Autogestão: foco, responsabilidade, organização, determinação e persistência – competências para o século XXI³⁶

As políticas educacionais de formação continuada de professores estão no epicentro da razão política neoliberal, que se encontra regida pela teorização do capital humano. Nas palavras de Laval (2019, p. 51), “os economistas designam como capital humano ‘o estoque

³⁵Início de nota. Disponível em:

<https://iungo.org.br/parceria-iungo-e-secretaria-de-estado-da-educacao-de-santa-catarina/>. Acesso em: 11 mar. 2023. Fim de nota.

³⁶ Início de nota. *Macrocompetência*, instituída pelo Instituto Ayrton Senna para professores. Segundo o instituto, “a autogestão é importante não apenas em relação à capacidade de executar as tarefas escolares, mas também aquelas relacionadas à vida pessoal, à carreira e ao trabalho ao longo da vida” (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2020, p. 5).

Disponível em:

<https://institutoayrtonsenna.org.br/app/uploads/2022/11/instituto-ayrton-senna-macrocompetencia-auto-gestao.pdf>. Acesso em: 06 jan. 2023. Fim de nota.

de conhecimentos economicamente valorizáveis e incorporados nos indivíduos’. Trata-se, em primeiro lugar, de qualificações adquiridas dentro do sistema de ensino ou por experiência profissional”. Para tanto, caberá ao sujeito contemporâneo, em particular, nesta pesquisa, o docente – *homo discentis* – reunir conhecimentos, qualificações e habilidades específicas para atender os sujeitos in/excluídos ao longo de sua atuação nas instituições de ensino – mas me aprofundarei neste elemento mais adiante. “O indivíduo não deve mais se ver como um trabalhador, mas como uma empresa que vende um serviço em um mercado” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 335). Para que essa ação ocorra é necessário, conforme o Parecer CNE/CEB nº 7, de 7 de abril de 2010 (BRASIL, 2010); a Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020 (BRASIL, 2020), e; o Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016 (BRASIL, 2016) um princípio de *valorização* profissional – primeiro conceito rastreado nas políticas educacionais. O termo *valorização* deve ser pensado sob a ótica do jogo do mercado, uma ação de enaltecimento e de taxa sobre o valor de cada corpo-espécie, arrisco dizer, uma espécie de balança comercial. Faço uso da expressão *balança comercial*, porque é o resultado da agregação de bens e, no caso do corpo-espécie, o investimento no capital humano. Ou seja, a expressão assume a função de quantificar os investimentos feitos por cada sujeito. Ao quantificar tais capitais, potencializa a ideia de empresário de si e modifica a conduta docente acerca do seu *valor*. Isso decorre em virtude dos investimentos que cada sujeito faz sobre si mesmo, ao longo da sua carreira profissional e pessoal.

A *valorização* aparece nas políticas educacionais de formação continuada como mecanismo de uma estratégia biopolítica, sobretudo porque representa os saberes-poderes contemporâneos. Cabe à valorização, seduzir e promover a participação de todos no exercício de capitalizar as habilidades humanas, isso porque ela é a prática que atribui e agrega valor ou reconhecimento a algo – corpo. A valorização também é a porta de entrada para o discurso do empresário de si, passando a subjetivar e operar sobre todos os corpos. É “pensá-la como uma instituição [corpo] flexível que deve reagir aos estímulos, os sinais, emitidos por um mercado educacional altamente competitivo” (GUINDANI; GUINDANI, 2020, p. 6).

O capítulo seis da LDB (BRASIL, 1996), especialmente em seu artigo 67, descreve que “os sistemas de ensino promoverão a *valorização* dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público” o “I – aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim” (BRASIL, 1996, p. 27, grifo meu). O termo *valorização* também aparece no Parecer nº 7 (BRASIL, 2010); na Resolução nº 1 (BRASIL, 2020); e no Decreto nº 8.752 (BRASIL, 2016). No entanto, as políticas educacionais descritas não

apresentam uniformidade no entendimento quanto à *valorização*. É o que nos mostram os trechos expostos no quadro 11.

Quadro 11 – Valorização

VIII – *valorização* dos profissionais da educação, com programa de formação continuada, critérios de acesso, permanência, remuneração compatível com a jornada de trabalho definida no projeto político-pedagógico (BRASIL, 2010, p. 17, grifo meu);

Art. 19. Como meio de *valorização* dos profissionais do magistério público nos planos de carreira e *remuneração* dos respectivos sistemas de ensino, deverá ser garantida a convergência entre formas de acesso e *provimento ao cargo*, formação inicial, formação continuada, jornada de trabalho, incluindo horas para as atividades que considerem a carga horária de trabalho, *progressão na carreira* e avaliação de desempenho com a participação dos pares [...] (BRASIL, 2015b, p. 15, grifos meus).

IX – a *valorização* dos profissionais da educação, traduzida em políticas permanentes de estímulo à *profissionalização*, à *progressão na carreira*, à melhoria das condições de *remuneração* e à garantia de condições dignas de trabalho (BRASIL, 2016, p. 2, grifos meus); e

IV – Reconhecimento e *valorização* dos docentes como os responsáveis prioritários pelo desenvolvimento cognitivo, acadêmico e social dos alunos, a partir de uma formação sólida que leve em conta o conhecimento profissional; a prática profissional; e o engajamento profissional (BRASIL, 2020, p. 3, grifo meu).

Fonte: elaborado pela autora a partir dos materiais de pesquisa.

Ao observarmos os trechos das políticas educacionais no quadro 11, é possível notar discrepâncias no entendimento e, principalmente, nas práticas de valorização profissional. Ao rastrear o termo nas políticas, somente o Parecer nº 7, de 2010 (BRASIL, 2010), apresenta a formação continuada, enquanto estratégia de valorização, as demais produzem sentidos para o termo a partir da remuneração, da jornada de trabalho, do plano de carreira e da aprendizagem, constituindo estratégias biopolíticas de valorização. Parece-me que “[...] à *profissionalização*, à *progressão na carreira*, à *melhoria das condições de remuneração* [...]” (BRASIL, 2016, p. 2, grifo meu), são tratadas pela ênfase econômica. Essas expressões ganham destaque principalmente nos planos de carreira destinados ao magistério público das unidades federativas. Um exemplo é a Lei complementar nº 668, de 28 de dezembro de 2015, do estado de SC – que dispõe sobre o quadro de pessoal do magistério público estadual e dá outras providências. Essa Lei organiza a estrutura de carreira, o enquadramento, a ascensão e o desenvolvimento funcional, as aulas complementares e a gratificação (SANTA CATARINA, 2015b). Todas essas ênfases estão voltadas aos rendimentos financeiros, entendidas como

estratégias de valorização e de investimento feito ao longo da vida acerca da formação profissional. A Lei complementar nº 668 (SANTA CATARINA, 2015b) e o Decreto nº 8.752 (BRASIL, 2016) materializam práticas de uma política de recursos humanos proveniente do PNE (2014-2024), oriundo das suas diretrizes que dispõe sobre “IX – *valorização* dos(as) profissionais da educação” (BRASIL, 2014b, p. 1, grifo meu). Ao que indicam as políticas educacionais, entende-se por valorização profissional os aspectos oriundos da ascensão financeira dos indivíduos.

Na tentativa de assegurar a valorização profissional enquanto estratégia biopolítica, os estados acabam promovendo outras ações que permitem e garantem a concorrência e a competição nos sujeitos. Um exemplo é a Lei complementar nº 170, de 07 de agosto de 1998 (SANTA CATARINA, 1998). Em seu artigo 68, ela diz que “o Estado promoverá a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes: [...] IV – *valorização* e progressão funcional baseada na *habilitação, na titulação, e na avaliação do desempenho*” (SANTA CATARINA, 1998, p. 25, grifos meus). A avaliação do desempenho que trata o inciso IV da Lei complementar de 1998, refere-se à avaliação do estágio probatório. Conforme o Decreto nº 2.000, de 13 de junho de 2022 – que dispõe sobre a Avaliação Especial de Desempenho (AED), aos servidores nomeados para o exercício de cargo de provimento efetivo do magistério público estadual –, o servidor “mediante aprovação em concurso público, ao tomar posse e entrar em exercício no cargo ficará sujeito à Avaliação Especial de Desempenho (AED), pelo período de 3 (três) anos” (SANTA CATARINA, 2022, s/p). Entre os critérios de avaliação apresentados no artigo dois do Decreto, estão: idoneidade moral; assiduidade e pontualidade; disciplina; eficiência e produtividade; e dedicação às atividades educacionais (SANTA CATARINA, 2022, s/p). Com base na Lei (SANTA CATARINA, 1998), o Estado reconhecerá o valor de cada corpo-espécie, a partir do autoinvestimento feito pelos docentes ao longo de sua jornada profissional. Nessa direção, quem ditará o valor do capital humano, evidentemente, será o próprio sujeito, pela constância e pela frequência dos investimentos que faz sobre si.

Já a Lei nº 16.794, de 14 de dezembro de 2015, que aprova o Plano Estadual de Educação (PEE) para o decênio 2015-2024 (SANTA CATARINA, 2015a), estabelece outra estratégia para a valorização docente. De acordo com a meta 15, o Estado de SC deve:

Garantir, em regime de colaboração entre a União, o Estado e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste Plano, política estadual de *formação* inicial e *continuada*, com vistas à valorização dos profissionais da educação, assegurando que todos os professores da educação básica e suas modalidades possuam formação

específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam, bem como a oportunidade, pelo Poder Público, de *periódica participação em cursos de formação continuada* (SANTA CATARINA, 2015a, p. 28, grifos meus).

Com vistas a criar e manter um quadro de concorrência local, em que todos devem estar integrados, o Estado acaba demarcando duas ações para a continuidade e o funcionamento da valorização. Na primeira ação, o Estado elabora, através da meta 15, uma grade de segurança, com diferentes instâncias de poder que permitem capturar os corpos que ainda estão fora do jogo do mercado e oferecer a eles possibilidades de aperfeiçoamento e de investimento em seu capital humano. “Permanecer incluído seria uma das condições de participação, o que torna as pessoas alvos fáceis das ações do Estado” (SANTOS; KLAUS, 2013, p. 62). No entanto, não identifica quais cursos, quem ofertará, qual a periodicidade em que deverão ser realizados, enfim, elementos que possibilitem tanto a procura dos docentes de maneira voluntária, sem qualquer critério técnico para sua formação e atuação, ou a entrada de instituições não educacionais – *em forma de parcerias*, como é o caso do Instituto Iungo na oferta de cursos de formação, já mencionados nesta pesquisa – segunda ação. Na prática, cabe ressaltar, os cursos de formação continuada na rede estadual de ensino em SC são oferecidos pela SED, semestralmente, e/ou por instituições credenciadas. A cada três anos, o servidor em exercício efetivo, que contabilizar uma somatória de 120 horas de “frequência ou docência em cursos de aperfeiçoamento ou atualização”, somará pontos para a sua promoção profissional, isso é a elevação de cargo efetivo (SANTA CATARINA, 2015b, p. 5), o que corresponderia à base de 3% de acréscimo salarial para o servidor. A elevação de cargo ou qualquer outro benefício concedido pela formação continuada acaba sendo uma prática que assume a subjetivação do docente como fim, impulsionando a busca por formação a partir de um estímulo financeiro. Em outras palavras, seriam os tipos de educação da mente, como destacam Dardot e Laval (2016).

Essas práticas de bonificações constituídas dentro do campo da profissionalização docente através, por exemplo, da Lei complementar nº 668 de 2015 (SANTA CATARINA, 2015b) são a personificação das políticas educacionais de formação continuada, projetadas sobre a conduta dos docentes visando, acima de tudo, ao valor do capital humano, por meio de recompensas e cotações financeiras, bem como a própria compreensão do termo valorização por parte dos estados, ao elaborar seus textos políticos. Ao que me parece, o docente é pressionado a buscar a formação continuada pela via econômica e não pelo aspecto pedagógico.

A *valorização*, além de constituir um saber-poder, passa a ser uma norma de conduta dos corpos, de modo que contribui para a subjetivação do empresário de si. Como discorrem Dardot e Laval (2016), não estamos mais tratando de técnicas disciplinares, “trata-se agora de governar um ser cuja subjetividade deve estar inteiramente envolvida na atividade que se exige que ele cumpra. Para isso, deve-se reconhecer nele a parte irreduzível do desejo que o constitui” (DARDOT, LAVAL, 2016, p. 327). O desejo, que anunciam Dardot e Laval (2016), está associado diretamente à valorização, assim como à liberdade. O desejo e a realização pessoal são discursos neoliberais que contribuem para a potencialização do empresário de si, por assim dizer, são conceitos que atravessam os corpos, passando a conduzir a vida da população. Essa proposição vai ao encontro das ideias de Castro-Gómez (2010, p. 205), ao destacar que o sujeito acaba tornando-se uma máquina singular, que “produz os meios para sua própria satisfação”. Convém, desse modo, levar o sujeito contemporâneo tanto “quanto possível a produzir a felicidade de que são capazes” (LAVAL, 2020, p. 59). A ideia de empresário de si passa a guiar não só os desejos individuais, mas principalmente a conduta do indivíduo na sociedade contemporânea. Uma vez que o sujeito neoliberal sente-se motivado, a partir dos resultados oriundos do/a (valor)ização do seu capital humano, esse mesmo corpo sente-se pertencente à empresa. “Trata-se de ver nele o sujeito ativo que deve participar inteiramente, engajar-se plenamente, entregar-se por completo a sua atividade profissional” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 327). Em tese, a prática de engajar-se e ser um sujeito ativo, na concepção neoliberal, renderia a ele bons ganhos, a exemplo: melhores salários e cargos profissionais; estabilidade; e reconhecimento. Os *bons ganhos*, ao sujeito contemporâneo que se mantiver ativo e em constância ao ato de aprender, constituem uma forma eficaz de torná-lo um profissional bem-sucedido. Essa constância de aprender sempre e cada vez mais é parte de uma ação de disseminação da cultura do empreendedorismo, segundo Gadelha (2018).

Dardot e Laval (2016, p. 327) argumentam, ainda, que a “vontade de realização pessoal, o projeto que se quer levar a cabo, a motivação que anima o ‘colaborador’ da empresa, enfim, o desejo com todos os nomes que se queira dar a ele é o alvo de novo poder”. A valorização, a vontade, a motivação e o desejo fortalecem as relações de saber-poder da razão neoliberal. Tais elementos substituem não apenas uma prática de governo baseada no poder disciplinar, mas conduzem novas formas de comportamento dos sujeitos, pelo empresariamento de si. Quanto maior o investimento, maior será o nível de satisfação e principalmente a/o (valor)ização de suas habilidades e competências pelas regras do mercado. Laval (2020, p. 58) destaca que a arte neoliberal de governar os corpos “consiste

essencialmente em garantir que os indivíduos sejam incitados a perseguir seus interesses, a produzir riquezas úteis para si e para os outros e, por meio delas, produzir sua felicidade, minimizando tanto quanto possível as inevitáveis perdas de liberdade”.

Nessa regra do jogo do mercado neoliberal, Dardot e Laval (2016, p. 335) apontam que a “responsabilidade do indivíduo pela valorização de seu trabalho no mercado tornou-se um princípio absoluto”, passando a substituir o contrato salarial para um contrato de *empresa* de si mesmo (DARDOT; LAVAL, 2016). O uso do termo *empresa*, segundo Dardot e Laval (2016, p. 335, grifo dos autores) não é simplesmente uma metáfora, se justifica porque toda a atividade realizada pelo sujeito contemporâneo passa a ser um “*processo de valorização do eu*”. Os autores afirmam que “falar em empresa de si mesmo é traduzir a ideia de que cada indivíduo pode ter domínio sobre sua vida: conduzi-la, geri-la e controlá-la em função de seus desejos e necessidades, elaborando estratégias adequadas” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 333).

Todavia, a valorização acaba se tornando uma esteira que conduz, amplia e alardeia a execução de um conjunto de estratégias biopolíticas de investimento no capital humano. Cabe ressaltar que a valorização torna-se, por assim dizer, uma estratégia biopolítica, e, logo, criam-se diferentes estratégias de valorização do corpo-espécie, movimentadas pela ALV. Entre as inúmeras estratégias de valorização, está a formação continuada que, para o Parecer nº 2, de 9 de junho de 2015 (BRASIL, 2015a, p. 34, grifos originais), “responde à necessidade contemporânea de pensar a formação profissional em um *continuum* que se estende ao longo da vida”. Seguindo a mesma proposição, a Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015 (BRASIL, 2015b), em seu artigo 18 § 3º do inciso VIII, que trata sobre os profissionais do magistério e a sua valorização, reitera que “a *valorização* do magistério e dos demais profissionais da educação deve ser entendida como uma dimensão constitutiva e constituinte de sua *formação* inicial e *continuada* [...]” (BRASIL, 2015a, p. 15, grifos meus). Dentro do quadro da formação continuada, podemos encontrar microações, que possibilitam a manutenção dessa estratégia. Para essa pesquisa, destaco o *aperfeiçoamento* e a *formação em serviço* formando o segundo e o terceiro conceitos rastreados.

Considero oportuno frisar que o uso do termo *formação*, empregado com a função de prefixo das palavras *continuada* e *em serviço*, ao longo da história, foi ganhando conotações distintas. Essa *mutação* a que Laval (2020) chama, acabou tornando o termo genérico, muito em decorrência dos poderes-saberes que foram sendo introduzidos dentro dos textos políticos, através das agências multilaterais, e pelas novas formas de governança (BALL, 2014; DARDOT, LAVAL, 2016), ao mesmo tempo em que o tem se conformado como um imperativo. “A noção é antiga e suas raízes – que significam ‘dar forma’ ao ser humano pela

ação pedagógica – são profundas. No uso recente do termo, a finalidade profissional parece comandar teleologicamente as etapas dessa ‘formação’” (LAVAL, 2019, p. 69).

O *aperfeiçoamento* é entendido como prática de formação continuada que é mencionada tanto no Parecer nº 2 (BRASIL, 2015a), como na Resolução nº 2 (BRASIL, 2015b). Em seu artigo 17, a Resolução nº 2 (BRASIL, 2015b) pondera que “a formação continuada [...] deve se dar pela oferta de atividades formativas e cursos de atualização, extensão, *aperfeiçoamento*, especialização, mestrado e doutorado [...]” (BRASIL, 2015b, p. 14, grifo meu). Essas atividades formativas atuam de modo transversal dentro da formação continuada, integrando um sistema de capacitação que compõe um processo de permanente formação. “Com efeito, a capacitação e a formação educacional e profissional dos indivíduos aparece aqui como elemento estratégico a ser investido por essa nova modalidade de governamentalidade” (COSTA, 2009, p. 177).

O termo *aperfeiçoamento* é inerente à formação continuada e é tratado pela LDB (BRASIL, 1996) como estratégia de valorização, especialmente em seu artigo 67, quando institui aos sistemas de ensino a elaboração e a promoção de práticas de valorização profissional. Dentre as ações descritas sob esse termo está: “aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim” (BRASIL, 1996, p. 25). Em outra passagem, a LDB (BRASIL, 1996) descreve o aperfeiçoamento como um elemento passível de receber recurso de financiamento – Título VII: Dos Recursos Financeiros. A política considera, em seu inciso I do artigo 70, “a remuneração e aperfeiçoamento do pessoal docente e demais profissionais da educação” como fonte de manutenção e desenvolvimento do ensino por parte do Estado (BRASIL, 1996, p. 28). As descrições apresentadas pela LDB (BRASIL, 1996) podem ser determinadas como formas de investimentos educacionais no capital humano. Para tanto, “formar capital humano, formar portanto essas espécies de competência-máquina que vão produzir renda, ou melhor, que vão ser remuneradas por renda, quer dizer o que? Quer dizer, e claro, fazer o que se chama de investimentos educacionais” (FOUCAULT, 2008, p. 315).

Além do aperfeiçoamento, a Resolução nº 2 (BRASIL, 2015b) também faz referência a *formação em serviço*, tomando a instituição escolar como *lócus* privilegiado para a formação continuada e para a produção de capitais humanos ou de fluxo-habilidade como destaca Rech (2013), a partir da inclusão educacional. Isso porque a escola passa a ocupar a posição de empresa na lógica neoliberal. Uma vez que a instituição escolar torna-se empresa, os profissionais que a compõem passam a exercer o cargo de guias, tutores e mediadores, como explica Laval (2019, p. 75), de modo que “acompanharão os indivíduos insulados em

percurso de formação”. “A razão de ser da instituição escolar não se encontra mais na distribuição mais igual possível do conhecimento, mas nas lógicas de produtividade e rentabilidade do mundo industrial e mercantilizado”, como alega Laval (2019, p. 68). Se o escopo da escola contemporânea é garantir os primeiros movimentos de acumulação de capital humano, então podemos aproximar, a partir das ideias de Rech (2013), uma noção de fluxo. Para a autora, a estratégia biopolítica de fluxo-habilidade é “pensada conjuntamente com a necessidade contemporânea de desenvolver habilidades, faz da escola um novo espaço de adaptação, de transitoriedade e de estímulos ao desejo de um tempo futuro” (RECH, 2013, p. 39). Ainda sobre a formação em serviço, essa estratégia se acentua especialmente no inciso VII do artigo 19 da Resolução (BRASIL, 2015b), que trata sobre os meios de valorização dos profissionais do magistério público. A Resolução destaca que a “VII – oferta de programas permanentes e regulares de formação e aperfeiçoamento profissional do magistério e a instituição de licenças remuneradas e *formação em serviço* [...]” (BRASIL, 2015b, p. 16, grifo meu) servirão como critérios para a progressão na carreira ou provimento ao cargo.

Já o artigo 12 da Resolução nº 1, de 27 de outubro de 2020 – que dispõe sobre a BNC – Formação continuada (BRASIL, 2020) –, determina que “a *Formação Continuada em Serviço* deve ser estruturada mediante ações diversificadas destinadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas *ao longo da vida profissional*, e contextualizada com as práticas docentes efetivamente desenvolvidas” (BRASIL, 2020, p. 6, grifos meus). Com base na descrição da Resolução nº 1, de 2020 (BRASIL, 2020), compreendo a formação continuada em serviço, para além de uma estratégia biopolítica, uma ação de ressignificar e ampliar a ideia da ALV. Essa afirmação parte principalmente do artigo seis da Resolução nº 1, de 2020, quando descreve o:

- IV – *Desenvolvimento permanente* tanto do conhecimento dos conceitos, premissas e conteúdos de sua área de ensino, quanto do conhecimento sobre a lógica curricular da área do conhecimento em que atua e das questões didático-pedagógica;
- V – *Atualização permanente* quanto à produção científica sobre como os alunos aprendem, sobre os contextos e características dos alunos e sobre as metodologias;
- VI – *Desenvolvimento permanente* da capacidade de monitoramento do aprendizado próprio e dos alunos (BRASIL, 2020, p. 4, grifos meus).

Segundo Laval (2019, p. 70, grifo do autor), a estreita ligação do termo formação e a expressão ALV tornou-se o “*leitmotiv* [condutor] do discurso dominante”. Para o autor (2019, p. 71), assim o sujeito “aprende durante toda a vida, o que pressupõe disponibilizar percursos de aprendizagem continuada que permitam especializações, reciclagem e retornos”. O termo *permanente* (BRASIL, 2020) e a ALV, apesar de terem grafias diferentes, carregam o mesmo

significado, e são o retrato do empresário de si e, como menciona Laval (2019, p. 97), a aprendizagem vai “desde o berço até o túmulo”. O conceito permanente, empregado pelas políticas (BRASIL, 2020), não se remete, neste caso, somente às práticas pedagógicas de ensino e de aprendizagem, mas às necessidades que o mercado econômico contemporâneo tem produzido no que refere à qualificação do corpo-espécie. Isso significa que os conteúdos que compõem os conhecimentos mudam conforme o tempo histórico, porém a corrida para tornar-se um sujeito polivalente permanecerá, gerando um impulso permanente de competição entre todos os sujeitos. Brown (2019) salienta que a competição é gerada pela lógica do mercado, e, segundo a autoras, somos seres que “somos disciplinados e orientados pelas regras do mercado; elas evoluem, mudam e se desenvolvem; mas ninguém as projetou, ninguém está no comando e ninguém nos coage dentro delas” (BROWN, 2019, p. 123). Em concordância a Brown (2019), Stival (2018, p. 163) defende que a competição designa “a posição de determinados indivíduos uns em relação aos outros (ou consigo mesmos)”. A autora argumenta que competição e concorrência diferem entre si, a última “[...] refere-se à forma das relações [...]” (STIVAL, 2018, p. 163). Em conformidade com as autoras, Laval (2020) argumenta que governar, como arte neoliberal, “é agir sobre o meio de forma que o indivíduo aí evolua, em respeito às regras que regem esse meio e respondendo às incitações que tal meio produz na direção do crescimento de seu capital” (LAVAL, 2020, p. 80).

A competição e a concorrência são duas estratégias, integradas a um dispositivo de saber-poder importante para que a racionalidade neoliberal subjete todos ao jogo do mercado. Faço uso do termo *dispositivo* a partir das teorizações Foucaultianas, e segundo Castro-Gómez (2010, p. 64) porque a palavra “refere-se à implementação de um sistema ou aparelho que tenha uma função prática e uma finalidade específica³⁷”. A competição e a liberdade, ambas tratadas como saber-poder, impulsionam a *livre* iniciativa pela busca do investimento no capital humano, promovendo, assim, a concorrência pelo melhor lugar nesta corrida ao êxito e, conseqüentemente, ao mérito. Pondero que a concorrência acentua um vetor de desigualdade social, em acordo com Laval (2019, p. 144), para quem a concorrência se justifica “[...] em nome da 'competitividade', a transferência das riquezas em favor do capital, a redução dos auxílios aos mais pobres e a degradação dos serviços públicos”. Nessa esteira, Laval (2019, p. 144) salienta que a concorrência, a partir do modelo social do empresário de si, é “um fator fundamental de diferenciações sociais”. Em uma sociedade governada pelos princípios neoliberais, ela exclui a divisão entre classes, sobretudo porque

³⁷ Início de nota. Texto original “[...] palabra dispositivo hace referencia a la implementación de un sistema o aparato que tiene una función práctica y un propósito específico” (CASTRO-GÓMEZ, 2010, p. 64). Fim de nota.

cada corpo é um capital e deve funcionar como tal (LAVAL, 2019). O autor destaca ainda: “o que interessa é a capacidade do trabalhador de continuar aprendendo durante toda a sua vida aquilo que for útil profissionalmente. Essa capacidade de ‘aprender a aprender’ é indissociável das outras competências profissionais e das relações com o outro” (LAVAL, 2019, p. 72).

No quadro conceitual Foucaultiano, a concorrência é um princípio de forma e de norma. Forma porque designa a economia nas “relações entre indivíduos, enquanto norma designa a prescrição de uma conduta específica” (STIVAL, 2018, p. 162-163). Desse modo, a concorrência enquanto norma age como, “[...] essência formal das relações modernas [...]” (STIVAL, 2018, p. 163). Dardot e Laval (2016, p. 378) alegam que a exigência da concorrência como norma universal “[...] ultrapassa largamente as fronteiras do Estado, atingindo diretamente até mesmo os indivíduos em sua relação consigo mesmos”. O papel do Estado nesta ação de governamentalidade empresarial, como explicam Dardot e Laval (2016), está em prolongar essa norma no governo de si desses indivíduos. O Estado deverá “como os atores privados da ‘governança’, conduzir indiretamente os indivíduos a conduzir-se como empreendedores” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 378). Em tese, o Estado deve garantir os meios para que a concorrência, enquanto norma, funcione em todo o tecido social.

Apresentei, até aqui, três conceitos preponderantes nas políticas educacionais – *valorização, aperfeiçoamento e formação em serviço* –, mas é necessário destacar que, no quadro temático de que esta pesquisa se ocupa, todos emergem da necessidade e da carência de profissionais aptos em atender os sujeitos in/excluídos nas instituições de ensino. Para tanto, *necessidade/carência* torna-se o quarto conceito rastreado. Em 2007, o MEC, através da Secretaria de Educação Especial (SEESP), instituiu o Programa de formação continuada de professores na Educação Especial (BRASIL, 2007a). O objetivo do Programa foi “formar professores dos sistemas estaduais e municipais de ensino para o atendimento educacional especializado” (BRASIL, 2007a, p. 1), prática que deveria ser instituída, por meio de “uma rede nacional de instituições públicas de ensino superior, no âmbito da Universidade Aberta do Brasil – UAB, que ofertem cursos de formação continuada de professores na modalidade a distância, na área da educação especial” (BRASIL, 2007a, p. 1). O Programa visava a “ofertar aos sistemas públicos de ensino da educação básica, cursos de formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado de alunos com necessidades educacionais especiais, complementar ao ensino regular” (BRASIL, 2007a, p. 1). O crescente ingresso de “alunos com necessidades educacionais especiais na rede pública de ensino e o aumento do número de escolas com alunos incluídos nas classes comuns do ensino regular os

professores manifestam a necessidade de formação acerca das necessidades educacionais especiais” (BRASIL, 2007a, p. 3) constitui uma das justificativas do programa. Essa necessidade de profissionais aptos para atuar com o PAEE é o resultado dos dispositivos biopolíticos, reverberando, assim, na urgência da criação de estratégias biopolíticas que sejam capazes de qualificar os corpos docentes, a fim de atender os sujeitos anormais. O Programa afirma, ainda, que há “carência de formação de professores na área da educação especial que constitui uma barreira para o acesso, a permanência, aprendizagem e participação na escola” (BRASIL, 2007a, p. 3).

Necessidade/carência são palavras-chaves de um discurso sobre a formação, inscrito em uma racionalidade neoliberal, que visa a qualificar os docentes para que passem a operar sobre os demais corpos dentro da instituição escolar. A inclusão, como um regime de verdade, ordena um conjunto de estratégias biopolíticas de governo dos corpos dos sujeitos in/excluídos, requisitando do docente a conformação de saberes-poderes eficientes para o disciplinamento e o treinamento desses corpos. Para isso, é necessária a qualificação do docente, o que leva à discussão do quinto conceito rastreado nas políticas educacionais analisadas – o termo *qualificado*.

Entendem-se por profissionais qualificados, na Contemporaneidade, aqueles que apresentam habilidades/competências (BRASIL, 2010) exigidas em um determinado contexto histórico. Habilidades/competências são conceitos que se manifestam pelas possibilidades de aprendizagem que a sociedade contemporânea oferece, de tal forma que ampliam os espaços marcados tradicionalmente como território de saberes capazes de promover a formação humana, como é o caso das instituições de ensino, “[...] dilata todo o espaço social em espaço de ensino e aprendizagem” (RESENDE, 2018, p. 82). Um exemplo disso, está no § 1º do artigo 14, da Lei complementar nº 668, de 2015 (SANTA CATARINA, 2015b), quando dispõe, em seu texto, que “serão aceitos certificados de cursos de atualização, qualificação e/ou aperfeiçoamento emitidos por instituição de ensino superior pública ou privada, órgão público e *instituições pertencentes ao Sistema S*” (SANTA CATARINA, 2015b, p. 5, grifo meu). Nessa esteira, compreendo que a sociedade do conhecimento se configura “por um lado, pela extensão da função educativa além das instituições escolares e, por outro, pela exigência, ao indivíduo habitante dessa sociedade, de uma constante formação, exigência que o torna um aprendiz permanente, pois sua aprendizagem deve ser vitalícia, ininterrupta” (RESENDE, 2018, p. 82).

Durante o rastreamento dos termos, nos documentos, notei a prevalência dos conceitos habilidades/competências no Parecer nº 7, de 2010 (BRASIL, 2010); na Resolução nº 02, de

2015b (BRASIL, 2015b); e na Resolução nº 1, de 2020 (BRASIL, 2020), apresentadas no quadro 12.

Quadro 12 – Habilidades/competências

Assim, hoje, exige-se do professor mais do que um conjunto de *habilidades* cognitivas, sobretudo se ainda for considerada a lógica própria do mundo digital e das mídias em geral, o que pressupõe aprender a lidar com os nativos digitais. Além disso, lhe é exigida, como pré-requisito para o exercício da docência, a capacidade de trabalhar cooperativamente em equipe, e de compreender, interpretar e aplicar a linguagem e os instrumentos produzidos ao longo da evolução tecnológica, econômica e organizativa (BRASIL, 2010, p. 55, grifo meu).

Art. 7º – O(A) egresso(a) da formação inicial e continuada deverá possuir um repertório de informações e *habilidades* composto pela pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, resultado do projeto pedagógico e do percurso formativo vivenciado cuja consolidação virá do seu exercício profissional, fundamentado em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética, de modo a lhe permitir (BRASIL, 2015b, p. 7, grifo meu):

Art. 6 – “[...] são fundamentos pedagógicos da formação continuada de docentes da Educação Básica”:

II – Desenvolvimento permanente das *competências e habilidades* de compreensão, interpretação e produção de textos de complexidade crescente, pelo menos em língua portuguesa, tendo como base o domínio da norma culta;

III – Desenvolvimento permanente das *competências e habilidades* de raciocínio lógico-matemático, ou seja, conhecimento sobre números e operações, álgebra; geometria, grandezas e medidas, e probabilidade e estatística (BRASIL, 2020, p. 4, grifos meus).

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos materiais de pesquisa.

O emprego dos termos *competências e habilidades* pelas políticas educacionais é estratégico. Ambos os conceitos “tanto na empresa como na escola [são] indissociável[is] da nova ‘gestão dos recursos humanos’” e principalmente nas novas formas de construção do conhecimento e da formação intelectual humana (LAVAL, 2019, p. 76). Os trechos apresentados no quadro 12 materializam efeitos das reformas educacionais estabelecidas após os anos 1990, com ênfase na atuação do docente e no comportamento projetado para o sujeito deste tempo. “O que está em jogo é a ideia do indivíduo ativo, calculador, responsável, capaz de tirar o máximo proveito de suas competências, ou seja, do seu capital humano³⁸” (CASTRO-GÓMEZ, 2010, p. 205).

³⁸ Início de nota. Texto original “Lo que está en juego es la idea del individuo activo, calculador, responsable, capaz de sacar un provecho máximo de sus competencias, es decir, de su capital humano” (CASTRO-GÓMEZ, 2010, p. 205). Fim de nota.

Poder-se-ia dizer, além disso, que essa questão das competências, na medida em que se reporta ao desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e destrezas, tem a ver também com a instituição, demarcação, medição e comparação daqueles componentes de capital humano que têm ou não valor, no e para o mercado, ou seja, dos componentes de capital humano que mereceriam ou não ser objeto de investimentos por parte dos indivíduos (GADELHA, 2009, p. 183).

Contribuindo com Gadelha (2009), Laval (2019) compreende *competência* como uma palavra polissêmica. Ao se constituir como um termo *guarda-chuva*, a “competência possibilita, por exemplo, o reconhecimento de habilidades não sancionadas por diplomas” (LAVAL, 2019, p. 77). *Competência*, desse modo, “designa um conhecimento indissociável da ação, ligado a uma habilidade, a um saber prático ou a uma faculdade mais geral” (LAVAL, 2019, p. 77). Ou seja, a competência caracteriza tudo aquilo pelo que o sujeito contemporâneo é considerado útil na sua organização produtiva (LAVAL, 2019). Para tanto, a noção de *competência*, no contexto contemporâneo, está na base dos discursos neoliberais, de modo que sustenta relações de poder entre diferentes agentes e atores, buscando, desse modo, a subjetivação dos princípios do empresário de si pela população. “A competência tem conexão estreita com a exigência de eficiência e flexibilidade que a ‘sociedade da informação’ impõe aos trabalhadores” (LAVAL, 2019, p. 77).

Ao observarmos o campo econômico e as políticas educacionais, principalmente na influência que o primeiro exerce sobre a produção dos textos políticos educacionais, é notória a transição entre os termos qualificação por habilidade/competência, isso porque, segundo Laval (2019, p. 77) a “qualificação funcionava como uma categoria imediatamente social, à qual estava associado um conjunto de garantias e direitos”. Laval (2019) chama a atenção que a qualificação certificada – diploma –, tem se desmantelado nesse jogo de competição neoliberal. Para o autor, a perspectiva neoliberal tem compreendido que o “diploma enrijece a hierarquia profissional, obstrui a mobilidade e a atualização constante das habilidades, atrapalha a avaliação e a recompensa do resultado efetivo” (LAVAL, 2019, p. 78). Acima de tudo, deslocar o sujeito qualificado para o sujeito das competências é lucrativo e promissor ao investimento do capital humano.

Laval (2019, p. 78) pondera, ainda, que o neoliberalismo quer tornar a competência uma “ferramenta que permita uma análise fina da empregabilidade, a vigilância constante da mão de obra e o controle mais estrito sobre o trabalho”. A competência como ferramenta de poder é facilmente identificada na BNC – Formação continuada (BRASIL, 2020), quando a política apresenta em forma de quadro um conjunto de competências gerais e específicas vinculadas às dimensões de conhecimento, da prática e do engajamento profissionais e as

respectivas áreas. A competência como ferramenta de poder-saber é possível pelas condições de governança compartilhada (DARDOT; LAVAL, 2016) que foram sendo firmadas nas arenas políticas, ao longo dos contextos históricos, a respeito da educação como compromisso de todos. “A competência não é validada por um título [diploma/certificado] que faça valer de maneira segura e estável o valor pessoal; ao contrário, ela justifica uma avaliação permanente no âmbito da relação desigual entre empregador e empregado” (LAVAL, 2019, p. 78). Essa validação pessoal caberá ao jogo de mercado, isso porque as formas de governança sobre os corpos, passam a ser partilhadas. “O mercado toma o lugar do Estado e se torna a instância mediadora que estabelece o valor profissional do indivíduo” (LAVAL, 2019, p. 78), passando a gerir as normativas e o comportamento da população. Mesmo o diploma significando uma forma de investimento educacional, Resende (2018, p. 91) o entende como uma composição do capital humano, ele “funciona muito mais como uma tecnologia política que estabelece a marca diferencial entre os que possuem e os que não possuem”. Resende (2018) destaca, a partir das teorizações de Foucault (2008), que quem não possui diploma, na lógica neoliberal, está fora dos processos de empreendimento e se coloca em defasagem na relação com os demais sujeitos.

A prevalência terminológica do par habilidades/competências também está materializada nas avaliações e nos desempenhos das escolas, na gestão do sistema educacional e no profissionalismo docente, como argumenta o Parecer nº 7, de 2010. “As políticas de formação dos profissionais da educação [...] são orientações cujo objetivo central é o de criar condições para que seja possível melhorar o *desempenho das escolas*, mediante ação de todos os seus sujeitos” (BRASIL, 2010, p. 9, grifo meu). Junto a isso, estão a eficiência técnico-administrativa dos sistemas de ensino que fazem funcionar e movimentam as práticas de investimentos e de desempenho escolar. Contudo, ao argumentar que as políticas de formação de professores também implicam o desempenho escolar, o Parecer nº 1 (BRASIL, 2010) retira de cena outras variáveis que interferem na avaliação, como a: segurança pública, desemprego, economia, evasão escolar, violência, fome e entre outras. Nas palavras de Gadelha (2018, p. 235-236). as práticas de generalização de ranqueamento têm um único objetivo, “obter a melhor posição ou colocação possível e, assim, um lugar ao sol (crescimento e aperfeiçoamento de capital humano)”.

Ao identificar os termos nas políticas educacionais brasileiras que reportam ao capital humano – valorização, aperfeiçoamento, formação em serviço, necessidade/carência e habilidades/competências – entendo se tratar de elementos que compõem um conjunto de estratégias biopolíticas que fomentam, seduzem e movimentam a conduta do empresário de si

no docente. Porém, as políticas educacionais, por si só, não seriam inteiramente suficientes para que o docente subjetive a ideia de empresário de si. É necessário, junto às políticas educacionais, um condicionante, um cenário que seja capaz de movimentar essa conduta sobre os corpos, esse território é chamado por Foucault (2008) de risco e insegurança. Como aponta Brown (2017, p. 267, grifo da autora) “o *homo oeconomicus* é feito, não nasce como tal, e opera em um contexto repleto de risco, contingência e potencialmente de mudanças violentas, de bolhas especulativas e desastres de capital ou de câmbio até a dissolução industrial em grande escala”. O quadro de instabilidade profissional é provocado pela razão neoliberal para governar os corpos dentro do jogo de mercado, incitando, assim, os indivíduos a buscar alternativas de investimento que os retirem de tal condição.

Ao subjetivar a conduta do empreendedorismo, o docente passa a capitalizar e investir em saberes, que são importantes para o neoliberalismo para governar a si e aos outros, mas principalmente para manter as engrenagens do mercado neoliberal em funcionamento. Como destaca Lopes (2009, p. 155), no neoliberalismo “certas normas são instituídas não só com a finalidade de posicionar os sujeitos dentro de uma rede de saberes, como também de criar e conservar o interesse em cada um em particular, para que se mantenha presente em redes sociais e de mercado”. Entre as normas instituídas pela racionalidade, o manter-se sempre em atividade é uma das principais regras (LOPES, 2009).

Esse ambiente de risco, insegurança e instabilidade que Brown (2017), Foucault (2008), Castro-Gómez (2010) e demais autores apontam em relação à constituição do autoempreendedorismo me faz compreender que a conduta do empresário de si, que penetra no campo da atuação docente, é ainda mais nebulosa, movediça e complexa, do que o ato incessante de aprender a aprender, diria até perversa. O docente contemporâneo vivencia uma prática de desvalorização e precarização em relação ao seu papel enquanto profissional na sociedade contemporânea. Isso é notório pelas condições e pela jornada de trabalho, pela precária política educacional, pelas diversas violências cometidas por alunos e responsáveis, todas essas decorrentes da negligência do Estado perante os seus corpos, condições produzidas pela governança neoliberal, que provocam o docente a realizar movimentos que o retire da posição de depreciação em que está imerso e passe a internalizar a ideia de que o investimento no capital humano e o comportamento de empresariamento de si podem reverter a condição a que está submetido. Como destaca Castro-Gómez (2010, p. 208), “a

racionalidade neoliberal necessita criar um ‘meio ambiente’ que favoreça a multiplicação dos mercados³⁹”, para que o empreendedorismo aconteça.

O duplo argumento que utilizo – desvalorização e precarização – se sustenta, principalmente, pelas estratégias biopolíticas não se efetivarem nos estados e nos municípios, sobretudo porque o precariado docente é fundamental para a racionalidade neoliberal (VEIGA-NETO, 2018). Um exemplo disso está no cumprimento da estratégia 18.1 do PNE (2014-2024), que estabelece “90% (noventa por cento), no mínimo, dos respectivos profissionais do magistério [...] sejam ocupantes de cargos de provimento efetivo” (BRASIL, 2014b, p. 15). Em SC, essa estratégia está longe de ser atingida e, conforme dados do INEP, em 2021 o estado tinha 10.022 professores efetivos (24%) e 18.916 temporários (66%), percentuais bem abaixo do estipulado pelo PNE. O baixo número de servidores efetivos impede, por exemplo, que alguns investimentos no capital humano, através da formação continuada – Mestrado e Doutorado –, sejam buscados. Isso porque o afastamento remunerado em SC para cursar Mestrado e Doutorado é concedido somente aos servidores efetivos, como destaca a Portaria nº 2846, de 04 de novembro de 2021⁴⁰ (SANTA CATARINA, 2021). A Portaria (SANTA CATARINA, 2021), por sua vez, passa a determinar quais corpos devem e merecem ser beneficiados por esse tipo de investimento. Outro aspecto, que tem inviabilizado esses tipos de formação continuada em SC, ocorreu recentemente. Em 2022, o estado de SC não lançou edital para o afastamento da pós-graduação, o que tem dificultado e desestimulado os profissionais da rede de ensino a buscar tal aperfeiçoamento. Essa prática vai na contramão do que está estabelecido no PNE (2014-2020), quando menciona, em sua estratégia 18.4: “prever, nos planos de Carreira dos profissionais da educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, *licenças remuneradas e incentivos para qualificação profissional, inclusive em nível de pós-graduação stricto sensu*” (BRASIL, 2014b, p. 15, grifos meus). Ao analisar as estratégias 18.1 e 18.4 do PNE, é possível identificar as práticas de valorização nas políticas educacionais, no entanto, elas não têm se materializado. O que podemos observar é o docente limitado aos cursos de formação continuada em serviço oferecidos pelo Estado, uma vez que não são dadas a garantia e a estabilidade, para que esse docente busque investir em outras formas de aperfeiçoamento.

³⁹ Início de nota. Texto original: “la racionalidad neoliberal necesita crear un ‘medio ambiente’ (milieu) que favorezca la multiplicación de los mercados” (CASTRO-GÓMEZ, 2010, p. 208). Fim de nota.

⁴⁰ Início de nota. Portaria que estabelece critérios para concessão de afastamento remunerado para frequentar curso de pós-graduação ao servidor do Quadro do Magistério Público Estadual lotado na Secretaria de Estado da Educação/SED. Fim de nota.

Ainda sobre a formação continuada, Nozu e Bruno (2016, p. 189) argumentam que a “formação de professores integra um conjunto de práticas de governamentalidade”, prática que governa a si, mas também os outros. Em concordância com os autores citados, entendo o docente, também, como agenciador de futuros capitais humanos, principalmente porque uma das competências específicas apontadas na BNC – Formação continuada (BRASIL, 2020, p. 11, grifo meu), no que tange a dimensão do conhecimento profissional, é “*identificar habilidades dos alunos para poder potencializá-los*, considerando as necessidades e seus interesses educativos”. Essa compreensão está materializada nas políticas educacionais no contexto da educação inclusiva (BRASIL, 1996; 2008), que intencionalmente criam práticas de atendimento específico ao PAEE, bem como definem responsabilidades ao docente capacitado e ao especialista. Para esse último, o compromisso está em adestrar e potencializar corpos anormais. Como expõem Dardot e Laval (2016), as estratégias de governar os corpos, ao tempo que precisam ser fixas, também precisam mudar as fronteiras, conforme as carências e as necessidades dos saberes e poderes contemporâneos. Desse modo, penso que adentrar na tipificação docente no que concerne ao governo dos corpos dos sujeitos in/excluídos seja importante para compreender como as políticas educacionais para formação continuada atuam sobre os docentes dentro das instituições de ensino. É apoiada nessa problematização que discorro a seguir.

4.1.2 Esse sujeito anormal é de responsabilidade de quem?

No capítulo três, sinalizei sobre a necessidade, inscrita na razão neoliberal, de ter um corpo disciplinado para operar sobre demais corpos indisciplinados – entende-se por sujeitos indisciplinados nesta pesquisa, o PAEE – que passam a agrupar-se nas instituições comuns de ensino após os anos de 1990. Mas, afinal, quem são os sujeitos anormais, para as políticas educacionais brasileiras? Segundo a PNEEPEI (BRASIL, 2008), são definidas como PAEE as pessoas com deficiência, autismo e AH/SD. Em SC, a Política de Educação Especial, de 2018 (SANTA CATARINA, 2018), integra o Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH) às suas normativas, além do público-alvo já definido pela política nacional (BRASIL, 2008), de modo que a rede estadual de ensino passa a orientar, a acompanhar e a avaliar a educação de estudantes “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).

Para atuar com os sujeitos normais e anormais, a LDB (BRASIL, 1996) apresenta duas tipificações docentes, a primeira os professores capacitados e a segunda os professores especialistas. Tal discriminação justifica-se pelo profissional que atua em sala de aula comum e o profissional responsável pela educação especial nas instituições de ensino. Essa tipificação docente, como nominarei ao longo do texto, aparece, pela primeira vez, na LDB (BRASIL, 1996), em seu artigo 59, ao tratar sobre os estudantes PAEE. Segundo o artigo, os sistemas de ensino deverão assegurar: “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” (BRASIL, 1996, p. 25).

Ao tipificar esses profissionais, a própria política (BRASIL, 1996) delimita e instrui, em seu texto, quem é responsável por quem dentro da instituição escolar, gerando, assim, uma prática de investimento no capital humano, em gradientes definidos pela posição que o docente ocupa na engrenagem escolar, mesmo que os profissionais atuem em igual território. Essa tipificação docente, anunciada pela política (BRASIL, 1996), está associada a um dispositivo de governo de corpos.

De acordo com o Parecer CNE/CEB nº 17, de 17 de agosto de 2001a (BRASIL, 2001a), e a Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001b (BRASIL, 2001b), que Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, são considerados docentes capacitados para atuar em sala de aula comum com o PAEE, “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” (BRASIL, 2001a, p. 13, grifo meu). O argumento concedido pela Resolução nº 2 (BRASIL, 2001b) deve ser entendido como um ato preocupante, principalmente porque diminui os saberes envoltos ao PAEE, a meros conteúdos. Além disso, não deixa claro quais práticas de investimentos podem ser validadas ou compreendidas como competências para atuar com esse público, indo na contramão do estabelecido para o docente especialista.

O Parecer nº 17 (BRASIL, 2001a) destaca que os docentes especializados em educação especial são

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, 2001a, p. 14).

Para atuar como docente especializado, os profissionais deverão comprovar sua formação em “[...] cursos de licenciatura em educação especial ou em uma de suas áreas, preferencialmente de modo concomitante e associado à licenciatura para educação infantil ou para os anos iniciais do ensino fundamental” (BRASIL, 2001a, p. 13-14). Ou complementação em cursos de pós-graduação com ênfase na Educação Especial.

Esse movimento, que as políticas educacionais (BRASIL, 1996; 2001a; 2001b) realizam para categorizar as funções docentes e a própria certificação de competências, permite compreender outras formas de governamento dos corpos presentes nas instituições de ensino. Ao determinar as funções e as obrigações, ampara-se no discurso de que há um sujeito (docente) único e responsável pelo atendimento e pela aprendizagem dos sujeitos pertencentes a Educação Especial, deslocando parcialmente de cena o professor capacitado no que tange às suas responsabilidades sobre a aprendizagem do sujeito anormal. Cabe ao especialista principalmente atender as demandas dos sujeitos anormais, com fins de desenvolver práticas que minimizem as características da deficiência ou maximizem suas habilidades. Para essa prática de governamento, o docente especialista necessitará compreender e operar saberes que são específicos à condição do sujeito anormal, através de “*estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas*” como aponta o Parecer nº 17 (BRASIL, 2001a, p. 14, grifo meu). Uma vez que há um conjunto de saberes-poderes que regulamentam as práticas de atendimento a esse sujeito, principalmente se considerarmos o AEE, o especialista necessitará qualificar seu capital humano através de investimentos feitos por/ou concedidos a ele. Os saberes acumulados ao longo da jornada profissional tornam o especialista um corpo *expertise* dentro das instituições de ensino, principalmente porque é dado a ele o poder de identificar, diagnosticar e triar comportamentos que se distanciam do padrão de normalidade que é estabelecido nas instituições de ensino. A concessão ou a titulação do termo *expertise* para o especialista é gerada também pelos investimentos que o Estado produz sobre os profissionais da educação especial, de maneira intencional. Algumas práticas de investimento no capital humano, concedidas ao corpo especialista, são materializadas nos cursos ofertados pelo estado de SC (QUADRO 5) para as AH/SD. A constituição do corpo *expert* se conforma pelo uso do termo *capacitação*, uma vez que seu significado está associado ao efeito de/ou tornar algo (corpo) capaz de operar sobre determinados saberes.

Compreendendo a capacitação como caminho para a constituição do corpo *expert*, percebi a presença da expressão em alguns cursos ofertados pelo Estado, aos quais destaco: *Capacitação em Altas Habilidades/Superdotação: Rompendo as barreiras do Anonimato* (CAH/SD:RBA), em sua 18ª edição (2023), teve como objetivo a “*capacitação continuada para os professores dos serviços de Atendimento Educacional Especializado e demais profissionais da educação envolvidos na implantação e no atendimento nesses Serviços*” (FCEE, 18. ed. 2023, s/p, grifo meu). Esse objetivo se manteve presente em outras edições do curso CAH/SD:RBA, a saber: na 17ª edição (2022); na 15ª e 16ª edição (2021); na 12ª edição (2020); na 10ª edição (2019); na 9ª edição (2018); e na 8ª edição (2017).

Outros três cursos também utilizaram a *capacitação* como ferramenta para a constituição de um corpo *expert*. O primeiro que destaco é o Curso Básico de Altas Habilidades/Superdotação: Ampliando Conceitos (CBAH/SD:AC) realizado em 2016, com o objetivo de “*capacitar os professores e demais profissionais da educação envolvidos na implantação e no atendimento do AEE Polo Altas habilidades/superdotação*” (FCEE, 2016, s/p, grifo meu). O segundo é o Curso de Altas Habilidades/Superdotação – Nível II (CAH/SD-Nível II), que apresentou dois público-alvos para a capacitação em sua segunda edição em 2018: o primeiro foi a “*capacitação continuada para os professores dos serviços de Atendimento Educacional Especializado e demais profissionais da educação envolvidos na implantação e no atendimento nesses Serviços*” e o segundo a “*capacitação para os professores da Educação Básica de Santa Catarina*” (FCEE, 2018, 2.ed. s/p, grifos meus). Ambos os objetivos foram replicados na 3ª edição (2019); na 4ª edição (2021); e na 5ª edição (2022) do CAH/SD-Nível II. Por fim, o terceiro curso chamado de Identificação e Avaliação de alunos com indicadores de AH/SD (IAACAH/SD), que teve como finalidade “*capacitar os professores dos serviços de Atendimento Educacional Especializado e demais profissionais da educação envolvidos na avaliação e no atendimento nesses Serviços*” em sua 2ª e 3ª edição, que ocorreram em 2021 e 2022 (FCEE, 2021; 2022, 2. ed.; 3. ed., s/p, grifo meu). Observa-se que o escopo de cada curso/edição apresenta dois interesses em particular: o primeiro é a formação continuada de professores para a ampliação dos polos em AEE em AH/SD – discorro sobre esse aspecto mais à frente da pesquisa – e o segundo: capturar e isolar os corpos especialistas, para torná-los, através dos cursos de formação continuada, *experts* dentro da temática das AH/SD, ou os chamados de multiplicadores pelas políticas educacionais (SANTA CATARINA, 2018). Essa prática reforça a tipificação docente e a responsabilidade sobre o sujeito anormal, ao tempo que exterioriza as estratégias de governo e de capitalização do corpo que são produzidas para o especialista. Os investimentos que são

concedidos pelo Estado estão diretamente vinculados na produção de um corpo eficiente na identificação e no controle de um sujeito anormal em específico.

Para que os dispositivos de governmentação da razão neoliberal se efetivem, o estado SC articula-se com as instituições de saber-poder, a fim de promover estratégias de controle, mas essencialmente formar um especialista *expert* para que passe a operar e a governar os sujeitos que estão incluídos no serviço de AEE. A estratégia que é colocada em funcionamento no interior dos cursos de formação continuada concentra-se em produzir um especialista extremamente eficiente no manejo dos saberes-poderes que balizam as normativas de SC a respeito das AH/SD. Como atestam Gräff e Medeiros (2016, p. 200) ao professor do AEE, “é conferido o conhecimento acerca das questões referentes à inclusão”, uma vez que cabe a ele o poder de gerir e operar as questões inclusivas no âmbito escolar. Em conformidade com as autoras, o *expert* no campo do AEE em AH/SD assume a tarefa de mobilizar os saberes existentes que regem as políticas educacionais – abordarei esse tema no último capítulo – em todo o território de SC, ocupando a posição de representante/agenciador dos saberes e poderes do estado. Assim, o *expert* em AH/SD é um corpo que recebe determinadas obrigações/atribuições para governar e assessorar outros corpos, movimentando e produzindo novos saberes e poderes. Posto isso, os cursos de formação continuada que compõem essa pesquisa devem ser entendidos como estratégias para a fabricação e a constituição do especialista *expert* para as AH/SD. Essas estratégias justificam-se pela emergência de um corpo especializado – capital humano, mas, sobretudo, no investimento dos corpos superdotados que estão (in)visíveis no território catarinense.

Se as normativas nacionais (BRASIL, 1996; 2001a; 2001b) já estabelecem uma tipificação para o atendimento dos sujeitos normais e anormais, em SC, vemos essa categorização ainda mais explícita. Isso porque os documentos analisados fazem menção a diferentes docentes mesmo que todos estejam enquadrados na categoria de corpos especialistas. O Programa Pedagógico de 2009, que estabelece as Diretrizes dos serviços de Educação Especial em SC (SANTA CATARINA, 2009), por exemplo, disponibiliza aos alunos matriculados na rede comum de ensino, um conjunto de serviços especializados. Entre eles, estão: 1) o Atendimento em Classe (AC), que “se caracteriza pela atuação de um professor da área de educação especial em sala de aula ou profissional da área da saúde na escola” (SANTA CATARINA, 2009, p. 16). No AC encontramos outras formas de atendimento, a saber: a) Segundo Professor de Turma – “dependendo do quadro funcional do aluno, este será atendido por um professor especialista, acompanhante terapêutico ou técnico da área da saúde” (SANTA CATARINA, 2009, p. 17); b) Professor Guia-Intérprete; c)

Professor Bilíngue; e d) Instrutor de Libras (SANTA CATARINA, 2009). Além desses, os alunos PAEE podem receber acompanhamento pelo 2) Serviço de Atendimento Educacional Especializado (SAEDE). O SAEDE é dividido em quatro tipos de serviço, destinados a: a) Deficiência Auditiva – SAEDE/DA; b) Deficiência Mental – SAEDE/DM; c) Deficiência Visual – SAEDE/DV; e d) Transtornos Globais do Desenvolvimento – SAEDE/TGD (SANTA CATARINA, 2009). Essa normativa é reproduzida na Resolução CEE/SC nº 100, de 13 de dezembro de 2016, que estabelece normas para a Educação Especial no Sistema Estadual de Educação de Santa Catarina (SANTA CATARINA, 2016), e na Política de Educação Especial, de 2018 (SANTA CATARINA, 2018). No entanto, a Resolução nº 100, de 2016, e a Política de Educação Especial, de 2018, passam a utilizar a nomenclatura de AEE e não mais SAEDE, ao tempo que deixam de categorizar o serviço conforme a condição dos sujeitos. Como define a Resolução nº 100, de 2016, em seu artigo 2, § 1, inciso VII, o.

Atendimento Educacional Especializado (AEE), disponibilizado na rede regular de ensino, no contraturno, com o objetivo de complementar ou suplementar o processo de aprendizagem dos alunos especificados nesta Resolução, não configurando como ensino substitutivo nem como reforço escolar (SANTA CATARINA, 2016, p. 4).

É importante destacar que o Programa Pedagógico de 2009 (SANTA CATARINA, 2009), mesmo citando a PAH/SD enquanto sujeito de direito ao AEE, não realiza nenhuma menção enquanto diretrizes ou qualquer outro encaminhamento. O AEE para AH/SD aparece somente no quadro dos códigos para o sistema de contratação de profissionais. Isso porque a Política de Educação Especial, de 2006 (SANTA CATARINA, 2006, p. 36), destaca, em seu texto, que as “Diretrizes do SAEDE/AH serão estruturadas pelo Núcleo de Atividades em Altas Habilidades/Superdotação – NAAH/S – SC”. Somente em 2018, através da Política de Educação Especial (SANTA CATARINA, 2018), o AEE em AH/SD volta a ser anunciado nos textos orientativos, agora organizados em base teórica e função do especialista – divididos em *professor e professor assessor*.

Em 2021, a SED, juntamente com a FCEE, lançam as Diretrizes para o AEE na rede regular de ensino de Santa Catarina (SANTA CATARINA, 2021). Agora, o documento envolve todo o PAEE do estado de SC, como determinado na política de 2018. Em se tratando do AEE-AH/SD, o documento, assim como exposto na Política de Educação Especial de 2018 (SANTA CATARINA, 2018), descreve e define quem é o sujeito com AH/SD; as práticas de investigação e a estrutura de funcionamento do AEE. O que chama atenção na política (SANTA CATARINA, 2021) é a forma como o AEE é estruturado. Segundo o texto

analisado, “o AEE-AH/SD pode ter estrutura de Polo ou de Sala de Atendimento. Compreende-se Polo de AEE-AH/SD o serviço que contará com estes dois profissionais: Professor e Professor Assessor; e Sala de AEE-AH/SD quando somente o Professor atuar” (SANTA CATARINA, 2021, p. 216). Essa diferenciação se sustenta, segundo a Diretriz, porque o professor assessor de polo “terá como atribuição prestar orientações aos professores das Salas de AEE-AH/SD” (SANTA CATARINA, 2021, p. 216). Além disso, o especialista deverá realizar as avaliações iniciais na identificação das AH/SD e demais articulações no que tange às necessidades educacionais de suplementação ao estudante. Já o “professor é o profissional que atuará no atendimento aos estudantes na sala de AEE-AH/SD” (SANTA CATARINA, 2021, p. 216).

Considerando que uma das atribuições do especialista (professor-assessor) é a realização dos processos de triagem dos alunos com AH/SD nas escolas, percebi entre os cursos ofertados pelo Estado (QUADRO 5), que cinco tiveram como premissa as práticas de identificação. O primeiro foi o curso intitulado de *Identificação e Avaliação de alunos com indicadores de AH/SD* (IAACAH/SD). A sua primeira edição aconteceu em 2020, e teve como objetivo “[...] a identificação e avaliação pedagógica de alunos com indicadores de AH/SD com vistas a qualificar suas práticas no atendimento de AEE – AH/SD” (FCEE, 2020, 1.ed. s/p, grifo meu). Já em 2021 e 2022, em sua segunda e terceira edição, o curso teve como propósito “fomentar a identificação de alunos com indicadores de AH/SD” (FCEE, 2021; 2022, 2. ed.; 3. ed., s/p, grifo meu). Tal objetivo aparece igualmente no curso *Capacitação em Altas Habilidades/Superdotação: Rompendo as barreiras do Anonimato* (CAH/SD:RBA), em sua 16ª edição (2021) e 17ª edição (2022).

Outros dois cursos também apresentaram entre seus respectivos objetivos desenvolver capacitações voltadas às estratégias de identificação. Entre os cursos/eventos, destaco: o II Seminário Catarinense de Altas habilidades/Superdotação, que ocorreu em 2016, e teve como foco “conhecer estratégias para identificação e Atendimento dos alunos com indicadores de AH/SD” (FCEE, 2016, s/p, grifo meu); e o curso *Atendimento Educacional Especializado para Altas Habilidades/Superdotação*, que aconteceu em 2018 e 2019. Ambos tiveram como intenção “i) apresentar estratégias de identificação de estudantes com suspeita de Altas Habilidades/Superdotação – AH/SD: Características cognitivas, afetivas e sociais; [e] ii) apresentar instrumentos para a avaliação de estudantes com suspeita de AH/SD” (FCEE, 2018; 2019, s/p).

Os cursos evidenciam e fazem parte de uma sequência de estratégias de governo e de investimento no capital humano realizada pelo Estado sobre o corpo especialista. A

primeira estratégia está instituída nas Diretrizes (SANTA CATARINA, 2021) que regulamentam as atribuições dos profissionais que trabalharão nos polos de AEE – anunciada anteriormente. A segunda estratégia decorre das obrigações desses docentes. O estado de SC necessita capacitar (através de cursos) esses corpos, que sejam capazes de dominar os instrumentos de identificação e os saberes-poderes que regem as práticas de avaliação do sujeito com comportamentos com AH/SD. Os instrumentos que citam os cursos foram elaborados por pesquisadoras no campo das AH/SD e estão dispostos nas Diretrizes (SANTA CATARINA, 2021). Os instrumentos de identificação abrangem os alunos com comportamento de superdotado; o professor regente; a família e/ou responsáveis; e os demais estudantes da sala comum. Dominar os protocolos que orientam a investigação do sujeito com AH/SD é parte integrante das atribuições do professor assessor e, conforme as Diretrizes (2021, p. 223), tem como atribuição “realizar busca intencional de estudantes com indicadores de AH/SD nas escolas da rede estadual de sua cidade/região”.

Sem pretensões de escavar e analisar as funções e responsabilidades do professor capacitado e *dos especialistas*, parece-me possível inscrever essa tipificação docente em um conjunto de práticas biopolíticas, sobretudo como formas de investimento diferentes. Isso se justificaria porque estamos tratando de capitais humanos distintos dentro do sistema de ensino, levando os docentes a capitalizar saberes-poderes de acordo com suas funções no exercício da docência, como insinuando na Resolução nº 2 (BRASIL, 2001a).

Ao determinar vários tipos de atendimento ao sujeito anormal, as normativas estaduais de SC acabam desencadeando, de maneira estratégica, diferentes práticas de investimento no capital humano para o docente especialista. Isso devido à diversidade de saberes-poderes que estão em circulação sobre cada PAEE. Se tomarmos como base o Programa Pedagógico (SANTA CATARINA, 2009) e as Diretrizes (SANTA CATARINA, 2021), perceberemos que ambas as políticas apresentam diferentes propostas de AEE. Isso ocorre porque os sujeitos com deficiência e AH/SD também são diferentes e singulares dentro de suas condições de anormalidade. Essa prática que as políticas educacionais catarinenses desenvolvem ao categorizar o AEE tensiona investimentos e competências específicas para cada capital humano, e, assim, tudo acaba condicionando uma *nova* tipificação docente, um especialista *expert*.

Com base nas análises feitas até aqui, podemos compreender o professor especialista a partir de uma dupla dimensão de governo na sociedade contemporânea, a partir das políticas educacionais. A primeira, como empresário de si — *homo oeconomicus* — “que modifica o seu capital humano através de vários investimentos para aumentar as suas rendas

[e] precisa muitas vezes buscar de maneira isolada a solução para os seus problemas” (SANTOS; KLAUS, 2013, p. 74). Na condição docente, o problema que anunciam as autoras emerge na dificuldade empregatícia, como é o caso dos professores temporários, que vivem com a incerteza de uma vaga de trabalho a cada ano letivo. Com base em Veiga-Neto (2018, p. 43), o docente pode ser compreendido como um sujeito precarizado, “marcados pela desintegração, pela falta de trabalho assalariado e conseqüente perda de status social, pela flexibilidade, pela constante insegurança financeira e por fracas relações com o Estado e o capital”. As instabilidades profissionais e financeiras colocam o docente em uma corrida compulsória pela qualificação do seu capital, na tentativa de assegurar uma vaga de trabalho nos processos seletivos, devido à qualificação constituir um elemento de desempate entre seus pares. Ao final das contas, a reserva de rejeitos humanos – precarizados –, como menciona Veiga-Neto (2018), precisa existir, e, conforme o autor, “tal reserva representa uma ameaça potencial, um exemplo negativo de um tipo de vida do qual todos, para se manterem afastados, têm de cumprir os protocolos da racionalidade neoliberal” (VEIGA-NETO, 2018, p. 43).

Na segunda dimensão – ainda como um empresário de si –, passa a atuar como um agenciador de capitais humanos, tendo como tarefa estimular e fomentar competências e habilidades inatas e adquiridas nos sujeitos anormais, tornando-os seres produtivos para a lógica do consumo e a produção de riquezas. Essa dupla dimensão de governo, que o especialista protagoniza, se constitui em nome da educação para todos e conforme indicam Santos e Klaus (2013, p. 71):

[...] as políticas de inclusão têm ressaltado que incluir as pessoas em diferentes espaços sociais, pensando em suas necessidades e realidades, seria uma forma de desenvolver sua potencialidade e compensar sua deficiência e incapacidade. Todos os sujeitos podem desenvolver suas habilidades e competências, podem tornar-se sujeitos empresários de si mesmos, autônomos, capazes de se autogerenciar.

Com base nos apontamentos de Santos e Klaus (2013), o docente especializado acaba tornando-se um instrumento que corresponde a um método específico de governo de corpos. “Cada método possui um instrumento [corpo], suas modalidades, sua hierarquia de técnicas. É importante notar, sobretudo, que são técnicas que visam à ‘conduta de si e dos outros’ ou, em outras palavras, técnicas de governamentalidade que visam essencialmente a aumentar a eficácia” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 339-340). Esse aumento na produtividade e, conseqüentemente, a eficácia a respeito dos corpos PAEE, só se efetivará pelo interior das políticas educacionais de inclusão escolar e da formação do docente. Corroborando com a

afirmação de Dardot e Laval (2016), Nozu e Bruno (2016) argumentam serem técnicas gerais de uma governamentalidade. Os autores destacam que a formação de professores neste cenário reverbera em técnicas de dominação de si e dos outros dentro da lógica de inclusão como imperativo.

[...] o governo de si articula-se à condução da conduta do professor por ele próprio que, quando subjetivado pelo discurso inclusivo, passa a ter uma nova conduta, que, por sua vez, acaba por dirigir a conduta dos outros (alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação) com determinadas intencionalidades (NOZU; BRUNO, 2016, p. 189).

Essas determinadas intencionalidades a que acentuam Nozu e Bruno (2016) podem ser compreendidas como práticas de investimento sobre os corpos anormais. Isso porque o docente especializado não opera somente no adestramento desses sujeitos; sua conduta está, também, a produzir meios para a potencialização desses corpos. São esses investimentos, na perspectiva neoliberal, percorrendo todo o decurso da vida, que transformarão corpos anormais em uma competência-máquina. Para Schultz (1971), o investimento é um conceito chave para entender a ideia de capital humano. Segundo o autor o “estoque de capital é aumentado pelo investimento, e os serviços produtivos do capital adicional fazem aumentar a renda, o que assinala a essência do crescimento econômico” (SCHULTZ, 1971, p. 14). Desse modo, a razão neoliberal acha-se armada para conduzir práticas de investimento que podem aumentar as capacidades e as habilidades da força de trabalho humano e do Estado, por meio das políticas educacionais (SCHULTZ, 1971). É sobre essas práticas de investimento destinadas aos corpos das PAH/SD, realizadas pelo Estado e pela razão neoliberal através das políticas educacionais de formação continuada de professores, que tratarei a seguir.

4.1.3 Atendimento Educacional Especializado: prática de investimento e potencialização dos corpos superdotados

O ideal seria a formação profissional do docente e a do especialista se aproximarem de um perfil de personalidade correspondente, mais compatível com a natureza do alunado [com altas habilidades/superdotação] (BRASIL, 1995, p. 36).

Essa subseção tem o objetivo de apresentar, a partir dos documentos analisados (QUADROS 3; 4 e 5), o AEE como prática de investimento e de potencialização dos corpos das PAH/SD, o que o torna acionador de engrenagens biopolíticas. Essa prática nutre o governo dos corpos pela via do capital humano e os mantém ativos no jogo do mercado.

O escopo desta subseção não se concentra em posicionamentos favoráveis ou contrários ao AEE, mas em problematizar como essa prática de governo torna-se uma ferramenta de alto potencial e poder, guiada pelos rumos do mercado e da produtividade neoliberal. A partir das teorizações foucaultianas, entendo que o AEE inscreve-se como prática de normalização de corpos. O conceito de normalização se refere ao “processo de regulação da vida dos indivíduos e das populações”, além de “descreve[r] o funcionamento e a finalidade do poder” (CASTRO, 2009, p. 309). A prática de normalização do sujeito com AH/SD, no quadro da governamentalidade neoliberal, está na ênfase de potencialização de habilidades e não somente nas práticas regulatórias desses corpos.

Ao focalizar essa prática de governo nas políticas educacionais, é necessário ponderar que o AEE está inscrito como estratégia de investimento no capital humano, além de promover estratégias de formação continuada aos professores. Eunice Maria Lima Soriano de Alencar, pesquisadora da temática, argumenta, em um dos materiais instrucionais elaborado pelo NAAH/S (BRASIL, 2007b), que, no cenário nacional e internacional, houve “uma maior conscientização da necessidade de se *investir em programas para alunos com potencial elevado*, bem como disseminar informações relevantes a respeito de altas habilidades/superdotação e das condições que favorecem o seu reconhecimento” (BRASIL, 2007b, p. 9, grifo meu). Esse interesse em investir em alunos com AH/SD é alusivo à “emergência de um novo conceito de riqueza” na sociedade contemporânea (BRASIL, 2007b, p. 15), destacando que “esta nova fonte de riqueza depende diretamente do capital intelectual de mais elevado nível, que tem sido considerado, na atual sociedade do conhecimento, como o maior recurso a ser cultivado e aproveitado em favor da humanidade” (BRASIL, 2007b, p. 15).

Essa progressão de investimento no capital humano para e com o sujeito com AH/SD decorre da necessidade dos países em desenvolver recursos que assegurem seu potencial econômico e geopolítico ou, como afirma Schultz (1971, p. 12), “durante as décadas recentes, o ponto de vista predominante tem sido o de que a fonte da abundância moderna é a industrialização, a saber, as usinas de aço, as organizações para fabricar máquinas, a eletrificação e um punhado de indústrias leves complementares”. Porém, essa ideia tem se desmantelado conforme aponta o economista, ao considerar que a terra, o trabalho e o capital que adveio da economia clássica apresenta limitações no crescimento econômico moderno, fazendo com que se considerem outras fontes, como alternativa de ascensão no mercado financeiro e político. Os textos políticos (BRASIL, 2007b, p. 15) acabam reproduzindo o

discurso de Schultz (1971) ao afirmar que “os recursos naturais e o próprio capital financeiro vêm perdendo valor em relação aos recursos humanos”.

Ver o sujeito com AH/SD como um ser cujo capital humano é uma fonte inesgotável de recursos, passa a ser conveniente para o Estado e para os arranjos normativos do neoliberalismo, de tal forma que se acentuam os investimentos através de atendimentos específicos, como é o caso do AEE. Tal investimento encontra ancoradouro na possibilidade de esses sujeitos assegurarem a manutenção e/ou a expansão dos princípios neoliberais na Contemporaneidade, bem como manterem em funcionamento as relações de poder entre as nações. Com a intenção de buscar vantagens sobre essa fonte de riqueza – PAH/SD – a racionalidade neoliberal, a partir de 1990, concebe duas estratégias de investimento dentro das políticas educacionais, para o aproveitamento desse capital humano. A primeira é garantir e assegurar ambientes potencializadores para a ascensão do capital intelectual – AEE –, e a segunda, formar docentes especialistas e capacitados para atender e buscar, através de técnicas específicas, a potencialização desses recursos humanos. Na perspectiva neoliberal, o docente especialista exerce duas práticas de governo de corpos: a primeira mantém ênfase no adestramento e na normalização do corpo, para torná-lo dócil para as condições sociais em que se exige a obediência – pessoa com deficiência –, e a outra adestrar um corpo para o seu alto potencial humano – AH/SD. É nesta esteira que me debruçarei a analisar o AEE como uma ferramenta de potencialização humana – AH/SD, e de conduta do docente especialista.

Entende-se por AEE, a partir das políticas educacionais (BRASIL, 1996; 2008), um serviço que deverá ser ofertado de forma gratuita para as pessoas com deficiência e AH/SD, preferencialmente, na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) das instituições de ensino comum, no turno inverso a sua escolarização. No contexto das AH/SD, as Diretrizes Gerais para o Atendimento Educacional aos Alunos Portadores de Altas Habilidades/Superdotação e Talentos, de 1995 (BRASIL, 1995), trata o AEE como uma ferramenta que permitirá as PAH/SD, “[...] atuar no desenvolvimento técnico-científico, cultural e artístico do País, contribuindo para a *solução de problemas* e elevando o nível de vida dos cidadãos. Deste modo, poderão agilizar as transformações sociais” (BRASIL, 1995, p. 25, grifo meu). Outro argumento que as Diretrizes (BRASIL, 1995) sustentam, em sua normativa, é que o potencial humano é considerado no atual contexto político o melhor e o maior recurso de um país. “*Todo investimento usado para atendimento educacional do aluno portador de altas habilidades/superdotado e/ou talentoso terá alto retorno, trazendo benefícios recíprocos tanto para esse aluno quanto para a sociedade em que vive*” (BRASIL, 1995, p. 25, grifo meu). Esse discurso é replicado no III Seminário Catarinense de Altas Habilidades/Superdotação, que

ocorreu em 2018, e visava “*compreender a necessidade de investimentos na área das AH/SD*” (FCEE, 2018, s/p, grifo meu). Essas justificativas servem aos interesses neoliberais, que aspiram investir no AEE como ferramenta na maximização da máquina-competência, buscando o progresso sob as habilidades do sujeito com AH/SD.

Com o objetivo de dinamizar a implementação do AEE como forma de investimento no sistema de ensino, as Diretrizes (BRASIL, 1995), e outras políticas educacionais foram sendo elaboradas, para ampliar o AEE para AH/SD ao longo do tempo. Dentre elas, destaco: o Volume 1: Orientação a Professores – que compõe os materiais instrucionais do NAAH/S (BRASIL, 2007b); a Política Nacional Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008); a Resolução CNE/CEB nº 04/2009, que institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial (BRASIL, 2009), e; o Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências (BRASIL, 2011). Esse conjunto de políticas educacionais evidencia o AEE como ferramenta de potencialização de habilidades do sujeito com AH/SD, é o que mostro no quadro 13.

Quadro 13 – AEE como maquinaria a potencialização humana

A proposta de atendimento educacional especializado [...]. Tem como objetivo [...] a construção do processo de aprendizagem e ampliando o atendimento, com vistas ao pleno desenvolvimento das potencialidades desses alunos [altas habilidades/superdotação] (BRASIL, 2007b, s/p);

O atendimento educacional especializado identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas [...]. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (BRASIL, 2008, p. 16);

Art. 2º – O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem (BRASIL, 2009, p. 1); e

Art.2 § 1º Para fins deste Decreto, os serviços de que trata o caput serão denominados atendimento educacional especializado, compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas: II - suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2011, p. 1).

Fonte: Elaborado pela autora conforme os documentos analisados.

Ao analisar a compreensão das políticas expostas no quadro, é possível verificar concordância acerca da funcionalidade do AEE, apresentando-o como um serviço que pode ser prestado através da complementação ou da suplementação curricular. O atendimento com ênfase na suplementação refere-se aos sujeitos com AH/SD. Desse modo, fica estabelecido que “alunos com altas habilidades/superdotação têm direito a currículos enriquecidos e aprofundados de modo complementar ao currículo regular, ou seja, para além das atividades previstas para a classe regular em que esteja oficialmente matriculado” (BRASIL, 2007b, p. 37). Como orienta a Resolução nº 4, de 2009, em seu artigo 7 (BRASIL, 2009), os alunos com AH/SD

[...] terão suas atividades de enriquecimento curricular desenvolvidas no âmbito de escolas públicas de ensino regular em interface com os núcleos de atividades para altas habilidades/superdotação e com as instituições de ensino superior e institutos voltados ao desenvolvimento e promoção da pesquisa, das artes e dos esportes (BRASIL, 2009, p. 2).

Tendo em vista os aspectos observados, algumas práticas de investimento no capital humano são apresentadas nas políticas educacionais (BRASIL, 1996; 2001a; 2001b; 2007b; 2008), como alternativas para a potencialização dos corpos superdotados e reafirmadas pela literatura que envolve as AH/SD. Entre as estratégias de atendimento especializado, destacam-se: o enriquecimento intra e extracurricular; a suplementação; a adaptação; a flexibilização; a compactação curricular; o agrupamento; a aceleração; as monitorias; as tutorias; e as mentorias – todas compreendidas como possibilidades de atendimento dentro das instituições de ensino ou em espaços que desenvolvem atividades voltadas às AH/SD. Entretanto, essas estratégias não devem constituir modalidades conflitantes, ou serem adotadas de maneira exclusiva, uma vez que há entre elas pontos comuns (BRASIL, 2007b). Os documentos nacionais possibilitam uma oferta diversificada de atendimento ao sujeito com AH/SD, porém mantereí o enriquecimento extracurricular como foco de análise, devido à localização geográfica deste atendimento, ser nos centro de atendimentos, nos NAAH/S e nas SRM. Em SC, as SRM, no contexto das AH/SD, são chamadas de salas de atendimento ou Polos (SANTA CATARINA, 2021). Segundo Vieira (2014, p. 308), apesar de os alunos com AH/SD estarem matriculados no ensino comum não são reconhecidos e “nem têm suas necessidades educacionais satisfeitas, justificando, portanto, uma proposta de atendimento educacional especializado, o qual, em uma perspectiva da educação inclusiva, é necessário ir além da sala de recursos e remeter-se à complexidade da instituição escolar”.

Para que essa ação de suplementação e de enriquecimento extracurricular se materialize na esfera do AEE, é necessária a capacitação de recursos humanos, aspecto que as Diretrizes (BRASIL, 1995) já apontavam. Na busca por implementar o AEE, o documento está organizado em quatro eixos temáticos, entre eles, a valorização de recursos humanos. As Diretrizes (BRASIL, 1995, p. 37) ressaltam, no capítulo VIII – Capacitação e desenvolvimento de recursos humanos –, que “a preparação de recursos humanos para a implantação do atendimento específico às pessoas com altas habilidades/superdotados e/ou talentosos deve contemplar todos os agentes do processo educacional e os parceiros que com eles interagem”. Posto de outro modo, as Diretrizes (BRASIL, 1995) defendem que o sucesso do AEE para AH/SD é possível a partir de um movimento multissetorial de capacitação, abarcando gestores, especialistas, docentes e o aluno. A prática de capacitação multissetorial, anunciada pelas Diretrizes (BRASIL, 1995), rompe as linhas do campo educacional da Educação Básica em SC. Um exemplo disso está no público-alvo do II e do III Seminário Catarinense de Altas habilidades/Superdotação, realizados em 2016 e 2018, composto de “professores, assistentes técnicos e gestores educacionais das ADRs⁴¹ do Estado; *as agências formadoras (IES e Sistema S)*; [e] Conselhos de Educação da esfera estadual e municipal, *e demais entidades afins*” (FCEE, 2016; 2018, s/p, grifos meus). Com base nos documentos analisados (QUADRO 5) e nos objetivos dos Seminários citados, o Sistema S é convidado a compor a rede multissetorial de formação pela primeira vez. Ademais, voltou a ser mencionado mais recentemente no Encontro Regional de Altas Habilidades/Superdotação da Coordenadoria Regional de Educação de Maravilha, que aconteceu em 2022. O evento teve como alvo:

Profissionais da educação envolvidos no atendimento educacional especializado, gestores de escolas, responsáveis pela educação especial e os professores da rede regular estadual de ensino, professores das salas de AEE, responsáveis da CRE de Maravilha, as Universidades, *o Sistema S* e os representantes das secretarias da educação dos 20 municípios a que compõe (Romelândia, São Miguel da Boa Vista, Flor do Sertão, Iraceminha, Tigrinhos, Santa Terezinha do Progresso, Saltinho, Bom Jesus do Oeste, Serra Alta, Sul Brasil, União do Oeste, Pinhalzinho, Saudades, Modelo, Maravilha, Jardinópolis, Irati, Formosa do Sul, Santiago do Sul, Quilombo) (FCEE, 2022, s/p, grifo meu).

O interesse que essas agências façam parte das capacitações sobre AH/SD em SC vai além de tornar a temática mais abrangente à sociedade, mas que essas instituições de poderes passem a investir e a injetar recursos financeiros nos corpos superdotados, de maneira que o

⁴¹ Início de nota. Agências de Desenvolvimento Regional (ADR) é um termo utilizado até 2019 para designar as secretarias de ensino das regionais de SC. Atualmente, usa-se a sigla CRE. Fim de nota.

gradativo investimento sobre o capital humano seja eficiente, bem como a entrada ao mercado de trabalho seja proveitosa aos interesses econômicos. Isso decorre porque o município de Maravilha e os demais municípios citados estão localizados em uma região agroindustrial no extremo oeste catarinense. O chamamento às instituições privadas está vinculado às atribuições da FCEE, como indicado pela Lei complementar nº 741, de 12 de junho de 2019 (SANTA CATARINA, 2019), compete à FCEE em seu artigo 68:

IV – *prestar, direta ou indiretamente, assistência técnica a entidades públicas ou privadas que mantenham qualquer vinculação com a pessoa com deficiência, condutas típicas e altas habilidades;*
 V – *promover a articulação entre as entidades públicas e privadas para formulação, elaboração e execução de programas, projetos e serviços integrados, com vistas ao desenvolvimento permanente do atendimento à pessoa com deficiência, condutas típicas e altas habilidades* (SANTA CATARINA, 2019, s/p, grifos meus).

É importante frisar que promover e estreitar as parcerias entre as instituições, sejam elas públicas ou privadas, também é atribuição do especialista do AEE em AH/SD, que está em “estabelecer parcerias com instituições (Universidades, profissionais de áreas específicas, instituições de ensino, cursos técnicos ou de artes, empresas etc.) [...]” (SANTA CATARINA, 2021, p. 224). Essas parcerias são justificadas pelas políticas educacionais (BRASIL, 1995; 2007b; SANTA CATARINA, 2018), pelas áreas de interesse que o estudante com AH/SD apresenta. Além disso, constituem uma forma de potencializar as habilidades desses sujeitos em espaços que concentram conhecimentos e saberes diversificados aos da sala de aula comum e da sala do AEE. O argumento e a ênfase que se dá ao termo parceria, apoia-se nas teorizações de Renzulli (2004, p. 104, grifo do autor), ao discorrer sobre as práticas de enriquecimento para a PAH/SD, ao qual o autor destaca que “cada tipo de enriquecimento pretende ser uma *alavancagem* para os outros tipos” de investimento no capital humano.

Em outra passagem, as Diretrizes (BRASIL, 1995, p. 36) afirmam que “os sistemas de ensino deverão organizar programas de capacitação com caráter sistemático e contínuo” para garantir o aperfeiçoamento profissional. Alguns efeitos dessa estratégia anunciada pelas Diretrizes (BRASIL, 1995) em referência aos programas de capacitação, podem ser percebidos nos cursos de aperfeiçoamento que foram promovidos pela FCEE e pelo NAAH/S de SC, no tocante ao AEE em AH/SD. Destaco o curso Atendimento Educacional Especializado na área das Altas Habilidades/Superdotação: Conceitos Básicos, Estrutura e Funcionamento (AEEAH/SD:CBEF), que ocorreu de forma presencial na cidade de Florianópolis em 2022 e contou com a presença de “mais de 100 professores de todos os 27

polos de Atendimento Educacional Especializado (AEE)” (FCEE, 2022, s/p, [SITE INSTITUCIONAL]). O objetivo “principal foi *capacitar professores* e formar agentes multiplicadores de conhecimento sobre *Atendimento Educacional Especializado de Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD)*” (FCEE, 2022, s/p, [SITE INSTITUCIONAL], grifos meus). Outro curso denominado de Atendimento Educacional Especializado para Altas Habilidades/Superdotação (AEEAH/SD) foi realizado nos anos de 2018 (1. ed.) e de 2019 (2. ed.). As respectivas edições do curso tiveram como propósito:

- i) *Apresentar estratégias de identificação* de estudantes com suspeita de Altas Habilidades/ Superdotação – AH/SD: Características cognitivas, afetivas e sociais;
- ii) *Apresentar instrumentos* para a avaliação de estudantes com suspeita de AH/SD;
- iii) *Problematizar questões pertinentes às especificidades dos estudantes com AH/SD* no contexto da Educação Inclusiva; e
- iv) *Apresentar conceitos e desmistificar* ideias equivocadas sobre estudantes com AH/SD; Contribuir para a prática de articulação entre os professores do AEE e os professores de sala de aula (FCEE, 2018; 2019, s/p, grifos meus).

O curso AEEAH/SD fixa agentes específicos para as práticas de subjetivação e de governamento, isso porque o foco é ampliar as salas e os Polos de AEE nas CREs no Estado. Como descrito em seu próprio documento em 2019, “o referido curso destina-se às 17 Gereds⁴²/Unidades de Atendimento que implantaram polos de AEE AH/SD” (FCEE, 2019, s/p). Foram destinadas vagas aos seguintes profissionais: “2 profissionais que atuam no Polo de AEE AH/S, o Orientador Educacional da Escola que recebeu esse serviço, e o profissional responsável pela Educação Especial nas Gereds/Unidades de Atendimento” (FCEE, 2018; 2019, s/p). Com base nos objetivos e, principalmente, no grupo-alvo dos cursos citados, é notável que as práticas de capitalização aferidas pela FCEE tivessem como foco um determinado corpo docente. Ou seja, esses corpos além de serem governados e subjetivados através dos conteúdos programáticos produzidos sobre os saberes e poderes que regem as políticas educacionais, desenvolvem ações de controle e de governamento sobre os outros corpos dentro do território em que atuam profissionalmente. Essa estratégia de capitalização ganha maior ênfase quando os cursos, em seu texto, impedem que outros profissionais ou interessados na temática passem a compor esses territórios de formação, como descrito no Curso de Capacitação em Altas Habilidades/Superdotação: Área Lógico-Matemática (CAH/SD:ALM) em sua 1ª edição (2021) e 2ª edição (2022): “*quem não for do público-alvo a inscrição será indeferida*” (FCEE, 2021, 1. ed. s/p, grifo meu). O indeferimento é o efeito da

⁴² Início da nota. Gerência Regional de Educação (GERED) termo utilizado para determinar as secretarias de ensino de cada regional de SC. Hoje, usa-se a sigla CRE. Fim da nota.

territorialização dos interesses neoliberais que conduzem as políticas educacionais no estado de SC, e o investimento no docente especialista. Essa demarcação de corpos, desdobra-se em outros cursos, aos quais destaco: o ERAH/SD: CRE de Maravilha (2022); o CAH/SD: RBA em sua 17ª e 18ª edição que aconteceram em 2022; e o curso IAAAH/SD na sua 2ª edição (2021) e 3ª edição (2022).

A prática de indeferimento que está sendo promovida em SC, vai na contramão do que está estabelecido nos textos políticos da FCEE (SANTA CATARINA, 2019) e do NAAH/S (BRASIL, 2006) no concerne às atribuições legais. Ambos os textos políticos salientam o dever de prestar assessorias técnicas e formação continuada aos profissionais da educação da rede de Educação Básica do ensino público, respectivamente. No entanto, isso não corresponde com as menções que os cursos fazem ao determinar o público-alvo. Um exemplo disso está presente no curso CAH/SD:RBA (FCCE, 2019, 10. ed. s/p, grifo meu) realizado em 2019, em sua 10ª edição, quando destaca: “[...] também serão disponibilizadas vagas para as *Gereds* de Jaraguá do Sul, pois há previsão de *implantação de polo de AEE AH/SD* nesse ano [2019] [...]”. Cabe destacar, a partir do fragmento, que o termo *polo* é a expressão utilizada nas políticas educacionais da rede estadual de ensino de SC, podendo ser percebida nas Diretrizes (SANTA CATARINA, 2021).

Conforme os cursos apresentados no quadro 5, há quatro estratégias de capacitação ofertadas pela FCEE e pelo NAAH/S de SC que tiveram como objetivo a expansão das salas ou Polos de AEE no Estado. Entre eles, estão: o Encontro Regional de Altas Habilidades/Superdotação da CRE (ERAH/SD-CRE) de Maravilha já citado; o ERAH/SD-CRE de Seara, em 2021; o ERAH/SD-CRE de Laguna, em 2021; e o ERAH/SD-CRE de Campos Novos, em 2018.

Os cursos tiveram como objetivo:

Capacitar os profissionais da educação envolvidos no atendimento educacional especializado, a gestão escolar, os responsáveis pela educação especial e os professores da rede regular estadual de ensino, os professores dos AEE e demais responsáveis da CRE de Maravilha.

Fortalecer as ações empreendidas na CRE de Maravilha com o serviço de Atendimento Educacional Especializado das AH/SD (ERAH/SD-CRE/MARAVILHA; FCEE, 2022, s/p, grifos meus).

Capacitar os professores da Coordenadoria Regionais de Educação - CRE de SEARA com vista a identificação e o atendimento de alunos com indicadores de altas habilidades/superdotação;

Promover a implantação do polo de AEE AH/SD da CRE de SEARA (ERAH/SD-CRE/SEARA; FCEE, 2021, s/p, grifos meus).

Capacitar os professores da Coordenadoria Regional de Educação (CRE) de

Laguna com vista à identificação e o atendimento de alunos com indicadores de altas habilidades/superdotação;
Promover a implantação do polo de AEE AH/SD da CRE de Laguna (ERAH/SD-CRE/LAGUNA; FCEE, 2021, s/p, grifos meus).

Capacitar os professores e demais profissionais da área envolvidos na implantação e no atendimento nesse Serviço.
Descentralizar os serviços de avaliação e atendimento dos alunos com AH/SD; (ERAH/SD-CRE/CAMPOS NOVOS; FCEE, 2018, s/p, grifos meus).

A estratégia de expansão do Polo impactou também no aumento de alunos com AH/SD cadastrados no Censo Escolar. Se compararmos os dados publicados em 2014, com 217 alunos identificados, e os dados de maio de 2023 com 735 alunos (SANTA CATARINA, 2023, s/p)⁴³, houve um aumento de 238,71% nos registros na rede estadual de ensino, conforme os dados do Censo Escolar para o estado de SC. O crescente número de alunos identificados na rede estadual pode ser considerado resultado, também, da capacitação docente oferecida ao longo desses oito anos.

Diferentemente do que ocorreu em outras capacitações, em 2019 o CAH/SD:RBA, em sua 11ª edição, teve a finalidade de “*capacitar os professores das escolas que registraram no censo escolar* alunos com indicadores de AH/SD” (FCEE, 2019, 11.ed., grifo meu). Essa capacitação justifica-se pela Lei nº 13.234, de 29 de dezembro de 2015 (BRASIL, 2015c, s/p, grifo meu), que “dispõe sobre a identificação, o cadastramento e o atendimento, na educação básica e na educação superior, de alunos com altas habilidades ou superdotação”. Em seu artigo 59-A, a Lei argumenta que o cadastramento nacional de alunos com AH/SD, seja na Educação Básica ou na Educação Superior, fomenta “[...] a execução de políticas públicas destinadas ao desenvolvimento pleno das potencialidades desse alunado” (BRASIL, 2015c, s/p). O interesse, especialmente nesta edição do curso, não está centrado na identificação dos comportamentos de um sujeito com AH/SD nas escolas da rede estadual de ensino, mas quantificar esses corpos em uma escala maior de eficiência e, obviamente, impulsionar maiores investimentos do Estado sobre tais capitais humanos, além de validar as estratégias de investimento na formação do especialista *expert* em AH/SD que foram ou estão sendo produzidas no estado de SC. Esses dados, convertidos em estatísticas, são utilizados como forma de convencimento no cenário educacional, e como aponta Rech (2013, p. 31) “a

⁴³ Início de nota. “A Secretaria de Estado da Educação (SED), em parceria com o Centro de Informática e Automação do Estado de Santa Catarina (CIASC), desenvolveu em 2019 o sistema de inteligência de dados ‘Educação na Palma da Mão’. A iniciativa inclui vários painéis que tornam as informações sobre a educação catarinense mais dinâmicas, detalhadas e transparentes, agrupando uma grande quantidade de dados para consulta personalizada a partir dos filtros” (SANTA CATARINA, 2023, s/p). Disponível em: <https://www.sed.sc.gov.br/informacoes-educacionais/30945-educacao-na-palma-da-mao>. Acesso em: 27 jun. 2023. Fim de nota.

estatística utilizada para apresentar a proposta de inclusão proporciona certa realidade, que passa a ser considerada uma construção social, ou seja, é vista como algo conquistado a partir do desenvolvimento e das mudanças da população [...]”. O aumento de alunos identificados com AH/SD mostra, de alguma maneira, que o investimento na capacitação docente no Estado tem surtido efeitos em uma escala de eficiência, na busca por dar visibilidade a esses sujeitos.

Mais que dados estatísticos, outro aspecto a ponderar na consolidação do serviço de AEE, seja ele Polo ou sala, não limita-se apenas aos ERAH/SD das CRE do Estado. A estratégia de ampliar o número desse serviço em SC também aparece em outros cursos, através do conceito *Fortalecer*. O primeiro registro dessa estratégia da expansão/consolidação do Polo se deu no ano de 2018, pelo curso *Capacitação em Altas Habilidades/Superdotação: Rompendo as barreiras do Anonimato* (CAH/SD:RBA), na sua 8ª edição. Dentre as finalidades, estava: “*fortalecer* as ações empreendidas nas ADRs que já contam com o serviço de Atendimento Educacional Especializado na área das AH/SD” (FCEE, 2018, 8. ed. s/p, grifo meu). Este objetivo passa a ser firmado em outras edições do CAH/SD:RBA, a saber: na 9ª edição (2018); na 10ª edição (2019); na 12ª e na 13ª edição (2020); e na 15ª e na 16ª edição (2021). Outro curso que apresentou a estratégia de ampliação através do conceito *fortalecer* foi o *Curso de Altas Habilidades/Superdotação II* em sua 4ª e 5ª edição, que aconteceu em 2021 e 2022.

“*Fortalecer as ações empreendidas nas CRE*” de todo o Estado (CAH/SD:RBA; FCEE, 2018, 8. ed. s/p, grifo meu), nada mais é que criar uma rede de segurança para que as práticas de governo sobre os corpos especialistas sejam efetivadas. As estratégias de fortalecimento do AEE como ferramenta de potencialização dos corpos superdotados, se materializa exclusivamente na capacitação docente, *i. e.*, uma estratégia biopolítica de *capacitar para governar!*

Em relação às estratégias biopolíticas de capacitação que o estado de SC promove em parceria e por intermédio da FCEE, é necessário pontuar que os cursos analisados e citados até então mantiveram um foco muito específico, principalmente ao determinar quais corpos seriam objeto das práticas de governo e de subjetivação. Ao longo deste capítulo, percebeu-se a menção frequente de pelo menos três tipos de corpos, que estão direta ou indiretamente envolvidos no campo da educação especial com ênfase na temática das AH/SD, aos quais destaco: o professor do serviço de AEE; coordenadores ou integradores das CRE; e gestores e equipe pedagógica das instituições escolares. Todos compõem uma tríade

importante e necessária para que o AEE em AH/SD se constitua uma ferramenta de grande potencial aos corpos superdotados, promovendo e assegurando os interesses econômicos.

Outro elemento a sublinhar, considerando os cursos que integram o quadro 5, é que apenas quatro (12,5%) deles não estavam direcionados à rede estadual de ensino especificamente, como podem ser analisados a partir dos seguintes trechos: “*Aberto a Comunidade Catarinense*” (CAH/SD:RBA; FCEE, 2020, 14. ed., s/p, grifo meu); “*Professores da Rede Regular de Ensino de Santa Catarina*” (CAH/SD:RBA; FCEE, 2020, 13.ed., s/p, grifo meu); e “*Professores da Educação Básica de Santa Catarina e demais profissionais de áreas afins*” (CRESA:EP; FCEE, 2021, 2. ed., s/p, grifo meu); (CAH/SD-Nível II; FCEE, 2021; 2022, 4. ed., 5. ed., s/p, grifo meu). Ao mencionar tais corpos, outro aspecto que deve ser ponderado, a partir das análises dos cursos de formação continuada oferecidos pelo Estado e pela FCEE, é o tensionamento e a preferência que os cursos dão aos profissionais e aos especialistas da rede estadual de ensino. Isso porque a expansão e a ampliação de salas ou polos de AEE em AH/SD é uma política da rede estadual de ensino de SC. A seleção desses corpos antecede os objetivos específicos do Caderno Técnico: Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação de SC publicado em 2022, ao se referir à unidade de atendimento ao aluno. Segundo o documento, um dos objetivos específicos desta unidade é “avaliar indicadores de AH/S[D] em estudantes do ensino fundamental e ensino médio *prioritariamente da rede estadual de ensino*” (SANTA CATARINA, 2022, s/p, grifo meu). Verifica-se, dessa forma, parcialidade na oferta de políticas educacionais para a formação continuada por parte da FCEE, uma vez que os cursos analisados nesta pesquisa estão fortemente vinculados ao campo da rede estadual de ensino. O Estado não deixa de oportunizar aos profissionais da Educação Básica de SC, capacitação e aperfeiçoamento, porém, suas estratégias ocupam-se especialmente no corpo especialista na rede estadual de ensino, *excluídos* profissionais e interessados de outras redes de ensino da Educação Básica. Ao selecionar tais estudantes, selecionam-se também professores.

As estratégias biopolíticas que estão sendo colocadas em funcionamento em SC pelo interior dos cursos certificam o efeito da governança compartilhada entre o Estado e a FCEE, especialmente a última, ao exercer um saber-poder na operacionalização das políticas educacionais inclusivas. Além disso, os cursos de formação continuada são efeitos das negociações e dos acordos que foram produzidos entre os atores envolvidos na expansão do AEE em AH/SD no Estado (LOPES; MACEDO, 2011). Outro elemento a destacar, em relação ao interesse maciço pelos especialistas da rede estadual de ensino, pode estar vinculada à entrada desses sujeitos precocemente no mercado de trabalho, uma vez que a

LDB (BRASIL, 1996, s/p, grifo meu), em seu artigo 10 inciso VI⁴⁴ institui que os Estados deverão “assegurar o ensino fundamental e oferecer, com *prioridade, o ensino médio* a todos que o demandarem”. Isso justificaria em parte o oferecimento dos cursos voltados a áreas específicas do conhecimento, uma vez que as oficinas “exploratórias” – o que não se configura regra –, estariam, em sua grande parte, associadas a estudantes do Ensino Fundamental. Essa propensão dada à rede estadual – Ensino Médio –, vai em direção ao movimento de “fazer fluir para fazer sair” (RECH, 2013, p. 39) e, ocasionalmente, no ingresso ao mercado de trabalho de forma prematura.

No exercício de promover amarrações finais, o intuito do capítulo foi apresentar algumas estratégias biopolíticas de potencialização ao corpo-espécie, através das políticas educacionais de formação continuada. A partir das análises empreendidas nos documentos, percebi duas estratégias de investimento no capital humano, presentes nos textos políticos. O primeiro investimento no capital humano, é aquele feito pelo próprio sujeito, exposto na subseção 4.1.1 *Autogestão: foco, responsabilidade, organização, determinação e persistência – competências para o século XXI*. Nessa forma de investimento, o docente já subjetivado pela ideia do corpo como empresa, *toma* para si a responsabilidade de adquirir e capitalizar aptidões e competências necessárias para atuar sobre os sujeitos pertencentes à instituição escolar e, principalmente, para manter-se *vivo* nas regras do jogo econômico. A conduta do empresário de si é traduzida nas políticas educacionais através de termos, que foram sendo evidenciados ao longo dos textos políticos, com maior destaque à *valorização*. Contudo, essa conduta só é possível pela constituição de uma superfície de insegurança e de precarização na qual o docente está imerso, e, como alegam Foucault (2008) e Veiga-Neto (2018), o território de instabilidade econômica é necessário para a subjetivação da conduta do empresário de si.

O segundo investimento no capital humano é o proferido pelo Estado. Nela, o Estado engendra o capital humano com interesses particulares, orientados pelas demandas da constituição governo de si (empresário de si) e dos outros (sujeito com AH/SD). Essa estratégia de investimento se dá: 1) na categorização das funções e atribuições do docente com o sujeito anormal. Essa tipificação – conceito que assumi na pesquisa –, é estabelecida em virtude das práticas que devem ou que deverão ser produzidas com os sujeitos anormais ao longo da jornada da Educação Básica, na tentativa de extrair habilidades/riquezas que são fundamentais no contexto político e econômico do Estado contemporâneo; 2) é a constituição

⁴⁴ Início de nota. O inciso VI do artigo 10 foi alterado pela Lei nº 12.061, de 27 de outubro de 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L12061.htm#art2. Acesso em: 13 jun. 2023. Fim de nota.

do especialista *expert* (4.1.2 – *Esse sujeito anormal é de responsabilidade de quem?*), e a potencialização do corpo-espécie com AH/SD, na esfera do AEE (4.1.3 – *Atendimento Educacional Especializado: prática de investimento e potencialização dos corpos superdotados*). A intervenção do Estado na ação de investir, fomentar e produzir corpos especialistas *experts* não se configura particularmente no atendimento educacional para e com os sujeitos com AH/SD, mas sim em tornar o AEE, através do *expert*, uma ferramenta de alto potencial político e econômico, constituindo-se uma maquinaria. Legitima-se, assim, a política de ampliação e de implementação das salas ou polos para AH/SD em SC, mediante os cursos de formação continuada, que se configuram como instrumentos para o alcance do governo de si e dos outros dentro no campo das AH/SD, em SC.

5 ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: UM SUJEITO ANORMAL COM ALTO POTENCIAL HUMANO

In-te-li-gên-ci-a (*sf*) Faculdade de conhecer, compreender e aprender. Capacidade de compreender e resolver novos problemas e conflitos e de adaptar-se a novas situações (HOUAISS; VILLAR, 2009, p. 1094).

Po-ten-ci-al (*adj. s.m*) Conjunto de qualidades inatas de um indivíduo (HOUAISS; VILLAR, 2009, p. 1532).

Na sociedade contemporânea, podemos encontrar diferentes saberes – teorizações e concepções – sobre AH/SD que nos ajudam a pensar sobre as características e os comportamentos que um indivíduo pode apresentar ao longo da sua vida. Ao assumirmos uma concepção de AH/SD, também assumimos um entendimento sobre inteligência. O conceito de *inteligência* é amplo e complexo, e sua definição pode estar atrelada ao campo da psicologia ou da filosofia. Além disso, condicionada às questões históricas e culturais de cada país, justificando, assim, o aparecimento de novos conceitos, definições e teorias sobre as AH/SD ao longo da história da humanidade. Conforme discorre Vieira (2014, p. 310), “a definição da concepção de inteligência que subsidia o atendimento é importante, pois além de dar sustentação ao conceito de altas habilidades/superdotação, definirá em conjunto com esse último conceito as formas de identificação” e as práticas de atendimento educacional.

Mas de que habilidades exatamente estamos falando ao tratar sobre o sujeito com AH/SD no cenário das políticas educacionais brasileiras? E por que esses sujeitos se tornam interessantes a razão neoliberal? Para responder a ambas as perguntas, organizei este capítulo a partir de dois argumentos, o primeiro sobre os conceitos e definições que as políticas educacionais brasileiras assumem em relação às AH/SD; e o segundo sobre possíveis conexões com a teoria dos Três Anéis (RENZULLI, 2004), bem como a teoria do capital humano (FOUCAULT, 2008; SCHULTZ, 1971), amparada nos cursos de formação continuada (QUADRO 5), que abordarei a partir de agora.

5. 1 ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: CONCEITOS E DEFINIÇÕES A PARTIR DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

A partir do compromisso firmado pelo Brasil em Jomtien, na Tailândia, em 1990, ações foram tomadas no cenário político com o objetivo de atender a um público, até então invisível nas políticas educacionais brasileiras. Essa articulação rendeu avanços importantes,

principalmente na construção da identidade de PAH/SD, dentro do campo político. A primeira nomenclatura utilizada para conceituar AH/SD foi a expressão *excepcional*⁴⁵, termo usado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, hoje em desuso. Com a alteração para a Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, o termo utilizado passou a ser *superdotado*, terminologia essa empregada pelo período de 25 anos no cenário das políticas educacionais. No entanto, a atual Lei de Diretrizes e Bases, nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, faz referência à expressão Altas Habilidades/Superdotação, adotada por influência do relatório de Marland, de 1972, formulado pelo Departamento de Saúde, Educação e Bem-Estar dos Estados Unidos, por considerar uma perspectiva multidimensional, em relação à teoria das Inteligências Múltiplas de Howard Gardner. Essa teoria é apresentada no livro *Estruturas da Mente* (1994) e auxilia no diálogo e na definição do conceito de inteligência. Para Gardner (1994, p. 10), “a inteligência é a capacidade de resolver problemas ou de criar produtos que sejam valorizados dentro de um ou mais cenários culturais” (GARDNER, 1994, p. 10). A compreensão de Gardner (1994) se apoia em dois argumentos, o primeiro porque o autor entende que a inteligência envolve criatividade e, como explica Virgolim (2007, p. 54), “na medida em que ela é de fundamental importância para o desenvolvimento de produtos em uma sociedade ou para solucionar problemas que aparecem em um contexto”. Outro argumento é que “algumas inteligências são mais valorizadas em uma cultura do que em outra e, portanto, o indivíduo só pode ser considerado inteligente se o seu contexto for levado em consideração” (VIRGOLIM, 2007, p. 54). Junto às questões culturais de cada país, é necessário destacar que as relações econômicas e geopolíticas também contribuem para a constituição de uma escala hierárquica entre as inteligências.

Ao tratar sobre o conceito de inteligência, Gardner (1994) questiona, em primeira medida, os testes de inteligência ou instrumentos de verificação de capacidade ou potencial humano. Esse incômodo fez com que Gardner (1994) desenvolvesse uma série de estudos em relação à cognição humana, e as pesquisas incluíram o “estudo da inteligência nos savants, autistas e crianças prodígios, em pessoas com lesões cerebrais e em culturas diferentes” (VIRGOLIM, 2007, p. 54). A partir dos seus estudos sobre inteligência, Gardner (1994) propôs oito inteligências, sobre as quais não me deterei para análises, sendo elas: *lógico-matemática, linguística, corporal-cinestésica, musical, espacial, interpessoal, intrapessoal e naturalista*.

⁴⁵ Início de nota. Termo utilizado para caracterizar pessoas com deficiência e aquelas que apresentavam inteligência acima da média, a partir dos anos de 1980, resultado de discussões de caráter pedagógico. Fim de nota.

Ao desenvolver a teoria das Inteligências Múltiplas, Gardner (1994) possibilitou, além do entendimento de inteligência, práticas de atendimento especializado. Isso porque muitos espaços que atendem o sujeito com AH/SD organizam seus trabalhos a partir das áreas de interesse ou das inteligências em que foram identificados. Um exemplo é o que acontece no NAAH/S de SC. Conforme informações publicadas pelos portais do NAAH/S e do Portal da Superdotação de SC, os atendimentos organizam-se através de oficinas, sendo elas: Oficina Exploratória I e II; Oficina de Artes Plásticas/Visuais; Oficina de Leitura e Produção Textual; Oficina de Lógica e Matemática; e Oficina de Robótica Educacional⁴⁶. Essa dinâmica de atendimentos também acontece nos Polos e salas do AEE. As oficinas se constituem através das habilidades apresentadas nos processos de identificação e no decurso dos atendimentos.

As oficinas ofertadas aos alunos com AH/SD em SC correspondem, em parte, aos cursos desenvolvidos pela FCEE e pelo NAAH/S de SC, na capacitação dos profissionais para esse atendimento especializado. A saber, o Curso de Capacitação em Altas Habilidades/Superdotação: Área Lógico-Matemática (CAH/SD:ALM), ofertado em 2021 (1. ed.) e 2022 (2. ed.); e o Curso de Robótica Educacional como Suplementação Acadêmica: Estratégias e Práticas (CRESA:EP), realizado em 2020 e 2021. Conforme os documentos analisados do curso CAH/SD-ALM teve como objetivo em sua 1ª e 2ª edição:

Desmistificar os conceitos limitados que norteiam as AH/SD;
Fomentar a identificação de alunos com indicadores de AH/SD na área da lógico-matemática;
Conhecer os conceitos e características que envolvem os alunos com indicadores de AH/SD na área lógico-matemática;
Disseminar a prática pedagógica no que tange à suplementação na área lógico-matemática para o desenvolvimento das habilidades dos alunos;
Apresentar recursos pedagógicos diversificados para a identificação, avaliação e atendimento dos alunos com indicadores de AH/SD na área lógico-matemática; e
Promover um ambiente que propicie a aprendizagem cooperativa (FCEE, 2021; 2022, 1. ed.; 2. ed. s/p).

Ambas as edições tiveram como público-alvo “profissionais que atuam com alunos com indicadores de AH/SD no estado de Santa Catarina” (CAH/SD:ALM; FCEE, 2021; 2022, 1. ed.; 2. ed. s/p). Cabe ressaltar que o curso visava a “fomentar a identificação de alunos com indicadores de AH/SD na área da lógico-matemática” e “conhecer os conceitos e características que envolvem os alunos com indicadores de AH/SD na área lógico-matemática” (CAH/SD:ALM; FCEE, 2021; 2022, 1. ed.; 2. ed. s/p). Tais objetivos concentram-se na intencionalidade de criar a longo prazo dentro do estado de SC, um conjunto de capitais humanos, que, através de suas habilidades, consigam desenvolver

⁴⁶ Início de nota. As oficinas correspondem às informações retiradas no site em abril de 2023. Fim de nota.

produtos com finalidade no campo político e econômico do Estado, posto que as pessoas com a inteligência lógico-matemática são aquelas que têm facilidade em “usar e avaliar relações abstratas, calcular, quantificar, considerar proposições e hipóteses e realizar operações matemáticas complexas (como o fazem os matemáticos, os analistas financeiros, contadores, engenheiros, [programadores de computador e cientistas])” (VIRGOLIM, 2007, p. 55), a oferta de cursos direcionados a inteligência lógico-matemática demarca aquilo que Gardner (1994) salientava como preponderante dentro do entendimento e da concepção de inteligência que os Estados assumem em relação às AH/SD e, conseqüentemente, na formação continuada de professores. Outro aspecto a ponderar em relação aos cursos dispostos no quadro 5 é a não oferta de cursos nas áreas artística e linguística, tampouco a oferta de oficinas para os estudantes com inteligência corporal-cinestésica. A ausência de capacitação nesses campos de inteligência valida os interesses econômicos neoliberais, ao tempo que as estratégias que são colocadas em operação pelo Estado, negam o próprio campo de saber (GARDNER, 1994; RENZULLI, 2004) que subsidia as práticas de atendimento, ao defenderem que todas as inteligências devem ser enriquecidas. Conforme a própria política afirma, “para o autor [Gardner] todas as inteligências são igualmente importantes e devem ser contempladas especialmente no contexto educacional” (BRASIL, 2007b, p. 45).

Já o CRESA:EP teve como escopo:

Disseminar a prática pedagógica no que tange à suplementação na área de robótica educacional para o desenvolvimento das habilidades dos alunos;
Fomentar a identificação de alunos com indicadores de AH/SD na área da robótica educacional;
Desmistificar os conceitos limitados que norteiam essa temática;
 Apresentar recursos pedagógicos diversificados para a elaboração de projetos;
 Criar estratégias pedagógicas criativas, servindo como suporte para estimular o raciocínio lógico, a criatividade, a organização e o trabalho em equipe;
 Oportunizar um novo ambiente de aprendizagem capaz de integrar conceitos de diversas áreas do conhecimento;
 Promover um ambiente que propicie a aprendizagem cooperativa (FCEE, 2020, 2021, 1. ed.; 2. ed., s/p, grifos meus).

Ao considerar que a intencionalidade do curso CRESA:EP é disseminar e fomentar a identificação nesta área de conhecimento; e apresentar recursos pedagógicos aos estudantes com AH/SD, que visem a, sobretudo, desenvolver a criatividade e o raciocínio lógico-matemático, é oportuno que o público deste curso sejam “professores do Atendimento Educacional Especializado – AEE-Altas Habilidades/Superdotação de Santa Catarina”, em um primeiro momento, e “professores da Educação Básica de Santa Catarina e demais profissionais de áreas afins”, no segundo momento. Ao selecionar tais corpos para as práticas

de governamento, busca-se capacitar os profissionais envolvidos diretamente com o atendimento, e aqueles que passem a alimentar e injetar corpos nos espaços demarcados como territórios que fabricam/produzem capitais humanos em alto potencial.

Em se tratando dos aspectos históricos, “a educação dos superdotados teve início no século XIX, quando as primeiras intenções de atendimento baseavam-se na capacidade intelectual e financeira dos estudantes que cursavam o ensino superior” (FAVERI; HEINZLE, 2019, p.4). Conforme Renzulli (2004) salienta, a educação para o superdotado⁴⁷ emerge de maneira ampla nos Estados Unidos da América (EUA), no final da década de 1960, por dois motivos: o primeiro é em virtude do lançamento do satélite *Sputnik* pela Rússia em 1957, colocando em xeque o poderio espacial dos EUA. Essa disputa pela hegemonia política contra a Rússia direciona os olhares do governo norte-americano para a PAH/SD, com o objetivo de “suprir as fileiras de cientistas, matemáticos, físicos e pesquisadores que assegurariam a supremacia do norte” (PÉREZ, 2004, p. 27). Essa *corrida* pela supremacia resulta no segundo motivo, a produção do Relatório Marland, em 1972. O relatório foi uma encomenda realizada pelo Departamento de Saúde e Bem-Estar dos EUA, a fim de reconhecer e estudar as crianças com AH/SD (PÉREZ, 2004). As primeiras políticas educacionais e estratégias para as PAH/SD estão voltadas para a construção e a hegemonia de poderes em uma ordem política e econômica de um Estado, considerando que na esfera internacional não haviam movimentos expressivos, até a década de 1970, em relação à Educação enquanto campo de saber, discutida no capítulo três. Notoriamente, o interesse pelas AH/SD está condicionado a construir potenciais governamentais hegemônicos, o que a insere em uma dada ordem de poder. “À medida que o movimento crescia em tamanho e influência, a comunidade em torno da educação para superdotados se engajava numa quase desesperada busca para estabelecer uma identidade que mostrasse como a educação para superdotados diferia da educação geral” (RENZULLI, 2004, p. 92). Na ocasião, o relatório destacava, nas palavras de Pérez e Freitas (2014, p. 629).

[...] o enorme número de alunos superdotados existente no país e a pequena fração deles efetivamente atendida na Educação; a reduzida prioridade outorgada ao atendimento especializado por parte das autoridades federais, estaduais e municipais; a ineficácia das legislações existentes; a falta de recursos destinados à educação de alunos com AH/SD [...].

⁴⁷ Início de nota. O termo é utilizado pelo autor em concordância à *Concepção de Superdotação – Três Anéis* (RENZULLI, 2004). Discurso sobre a concepção de *superdotação* na página 134. Fim de nota.

Segundo Renzulli (2004), a literatura para AH/SD sinalizava dois objetivos para oferecer a Educação Especial na ocasião e que ainda se mantém para esses sujeitos. “A primeira finalidade é fornecer aos jovens oportunidades para um maior crescimento cognitivo e autorrealização, através do desenvolvimento e expressão de uma área de desempenho ou uma combinação delas, nas quais o potencial superior pode estar presente” (RENZULLI, 2004, p. 81). O segundo motivo estava direcionado a “aumentar a reserva social de pessoas que ajudarão a solucionar os problemas da sociedade contemporânea, tornando-se produtores de conhecimento e arte e não apenas consumidores das informações existentes” (RENZULLI, 2004, p. 81). Para Renzulli (2004), a criação de programas para o superdotado se fundamentava no discurso da *cura do câncer*, o que entendia ser “especialmente útil para o apoio legislativo e financeiro” de cada país (RENZULLI, 2004, p. 81). Sem relacionar as AH/SD com a perspectiva neoliberal, Renzulli (2004) nos apresenta uma finalidade muito específica por parte desta razão em desenvolver programas e políticas que tivessem por objetivo identificar e, principalmente, potencializar determinadas habilidades, que seriam úteis ao mercado. Dito em outras palavras, o interesse por esses corpos anormais, emergiu especialmente da capacidade desse sujeito em manter as engrenagens da economia em funcionamento e no fortalecimento dos saberes-poderes das grandes potências geopolíticas. Para que esses poderes se mantivessem em funcionamento eram necessários investimentos, e, como assegura Renzulli (2004, p. 82), “a interação destes dois objetivos da educação de superdotados, é seguro concluir que o atendimento especial e os gastos públicos suplementares deveriam orientar-se, principalmente, a aumentar a reserva social de adultos criativos e produtivos”, o que culminou em estratégias biopolíticas.

Assim como nos EUA, no Brasil, o aparecimento das AH/SD nas políticas educacionais também se deu na mesma década. Porém, os estudos e os atendimentos a PAH/SD, segundo Pérez e Freitas (2014), deram-se muito antes da primeira lei de diretrizes e bases da educação brasileira, isso devido à chegada de Helena Antipoff, psicóloga e educadora russa ao Brasil, em 1929. Os trabalhos iniciaram no Instituto Pestalozzi no Rio de Janeiro, no ano de 1945, por meio de encontros com grupos de estudantes que apresentavam “potencial superior para estudar literatura, teatro e música” (FAVERI; HEINZLE, 2019, p. 6). A presença de Antipoff no Brasil foi importante para a constituição de novas perspectivas sobre a compreensão das AH/SD no contexto das políticas educacionais. De acordo com Favari e Heinzle (2019), os estudos de Antipoff e os programas de atendimento nos EUA, influenciaram ações políticas no cenário educacional do Brasil e, conseqüentemente, resultaram no fortalecimento de novas propostas de atendimento à PAH/SD.

Muito embora as políticas educacionais brasileiras apresentassem terminologias diferentes para a PAH/SD (excepcional; superdotado), apenas a Portaria CENESP/MEC nº 69, de 28 de agosto de 1986, apresentava as características desse sujeito até a década de 1990, o que, em alguma medida, impediu o avanço das políticas educacionais para formação docente para o atendimento desse público. O primeiro documento a apresentar uma definição dos comportamentos das AH/SD, após os anos de 1990, foi a Política Nacional de Educação Especial, de 1994, que define “[...] notável desempenho e elevadas potencialidades em qualquer dos seguintes aspectos isolados ou combinados: capacidade intelectual geral, aptidão acadêmica específica, pensamento criativo ou produtivo, capacidade de liderança, talento especial para artes e capacidade psicomotora” (BRASIL, 1994, p. 7). Já as Diretrizes Gerais para o Atendimento Educacional aos Alunos Portadores de Altas Habilidades/Superdotação e Talentos de 1995, ao considerar os diferentes elementos do campo teórico e também político, assume a seguinte expressão: “neste documento, considerou-se oportuno usar os termos: ‘Altas Habilidades’ (Conselho Europeu); ‘Superdotação’ ou ‘Talentos’ (Conselho Mundial)” (MEC/SEESP, 1995, p. 13).

Posteriormente, o Parecer CNE/CEB nº 17, de agosto de 2001a (BRASIL, 2001a), e a Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001b (BRASIL, 2001b), em seu artigo 5º, inciso III, consideram alunos com AH/SD aqueles que apresentam “grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente os conceitos, os procedimentos e as atitudes” (BRASIL, 2001a, p. 18; BRASIL, 2001b, p. 02). Somando-se a esses documentos, em 2005, em instância federal, foram implantados os NAAH/S. O documento que orienta a sua implantação trata dos conceitos utilizados e das recomendações no campo da Educação Especial, no que refere ao Censo Escolar.

O conceito de Altas habilidades/superdotação que consta da LDBEN e que deve ser registrada no Censo Escolar diz que: crianças superdotadas e talentosas as que apresentam notável desempenho e elevada potencialidade em qualquer dos seguintes aspectos, isolados ou combinados: capacidade intelectual geral, aptidão acadêmica específica, pensamento criador ou produtivo, capacidade de liderança, talento especial para as artes e capacidade psicomotora (BRASIL, 2006, p. 26).

Tanto a Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1994) e os NAAH/S são políticas educacionais que têm assumido a concepção da Teoria dos Três Anéis de Joseph S. Renzulli, para orientar suas práticas em relação ao estudante com AH/SD. Estudioso e psicólogo norte-americano, Renzulli desenvolveu, na década de 1970, a Teoria dos Três Anéis, difundida mundialmente. Gostaria de sublinhar dois aspectos importantes sobre o

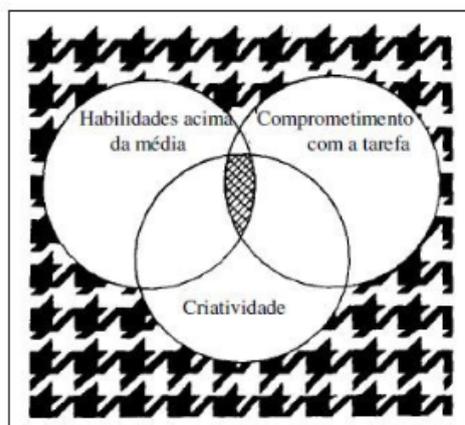
conceito elaborado por Renzulli (2004) a respeito da superdotação, antes de adentrar propriamente em suas particularidades. Primeiro, mesmo o autor (RENZULLI, 2004) não realizando conexões em suas pesquisas com a racionalidade neoliberal, é notório que a construção e a reformulação de sua teoria se deu no quadro dessa razão. Como afirma o pesquisador, os investimentos que seriam destinados para o aumento da reserva social, fez com que o levasse a propor dois tipos de superdotação – acadêmica e produtivo-criativo (RENZULLI, 2004). Essa diferenciação, por assim dizer, sustenta, em uma primeira análise, que essa teoria estivesse a serviço dos interesses do neoliberalismo. Segundo, as teorias que foram sendo construídas naquele cenário – 1960 – deveriam contemplar tanto as características, como as práticas educacionais que estimulassem a promoção e o aprofundamento das habilidades desses sujeitos. Se rastrearmos as teorias que versam sobre AH/SD, perceberemos que todas inscrevem suas concepções, no campo das características e comportamentos, bem como em práticas de potencialização das inteligências – atendimento.

Ao apurar esses elementos, surge outra inquietação, e me pergunto: tornar a PAH/SD um sujeito anormal, seria uma estratégia biopolítica da governamentalidade neoliberal para justificar investimentos para esses corpos? Talvez a resposta seja sim, se considerarmos que um dos princípios neoliberais é o de incluir todos. Isso já remeteria a identificar e a tipificar quem são os sujeitos que estão fora do círculo da economia, compreendidos também como sujeitos anormais. Ao identificar esse sujeitos, identificam-se habilidades superiores com fim de elaborar e produzir determinados produtos, ou como destaca Virgolim (2007, p. 15, grifo meu), “o século XXI nasce como o prenúncio de uma nova era, em que cada vez mais as nações percebem que os *talentos humanos são seus bens mais preciosos*”.

Com base nos estudos e análises empreendidas até aqui (FOUCAULT, 2008; SCHULTZ, 1971; DARDOT; LAVAL, 2016; LAVAL, 2019, 2020; SANTOS; KLAUS, 2013; RECH, 2013), compreendo que os sujeitos anormais, sob a perspectiva neoliberal mereceriam maiores investimentos em relação aos sujeitos normais, podendo ser aferido na Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020, que trata do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). Segundo a política, ao PAEE que é atendimento no AEE será admitida dupla matrícula (BRASIL, 2020), tese que se sustenta também nas políticas educacionais (BRASIL, 1996; 2007b; 2008) que investem em práticas de atendimento especializado, como o AEE, a aceleração, as práticas de enriquecimento e entre outras estratégias. Além disso, podemos identificar a tipificação docente e especialista *expert*, como formas de investimento também sobre esses corpos (SANTA CATARINA, 1995; 2018; 2021).

Para Renzulli (2004), há um conjunto de traços que compõem as características de superdotação, são eles: habilidade acima da média, comprometimento com a tarefa e criatividade. Os traços devem estar interligados, podendo, cada um deles, apresentar maior ou menor amplitude do que outro. Isso se deve às condições ambientais e sociais, em que a PAH/SD está inserida. O autor salienta que nenhum traço é mais ou menos importante, mas que todos merecem a mesma atenção. Além desses fatores, outros aspectos podem influenciar na extensão desses anéis, sendo as condições de estímulo a que esse sujeito é submetido ou o estado de personalidade. Esses fatores, destacados por Renzulli (2004) em sua teoria, podem contribuir positiva ou negativamente no desenvolvimento dos comportamentos. Esses elementos estão representados na figura 1, em um fundo de *pied-de-poule*. A intersecção dos três traços é o que Renzulli (2004, p. 91) determina como superdotação, sendo que “[...] as influências de personalidade e ambientais [...] contribuem para a manifestação dos três anéis”. A figura 1 representa a concepção teórica de Renzulli (2004).

Figura (1). Representação gráfica da Concepção dos Três Anéis. Fonte: Renzulli (1986, p. 8)



Descrição da imagem: Representação gráfica da definição de Superdotação de Renzulli (1986). A figura está no formato de um retângulo na cor preta e branca. Ao centro da imagem há três círculos que estão entrelaçados. A intersecção dos três círculos está preenchida por pequenos traços na cor preta. O primeiro círculo está localizado no lado superior esquerdo e, ao centro do círculo, está escrito “Habilidades acima da média”, na cor preta. O segundo círculo está localizado ao lado superior direito e, ao centro do círculo, está escrito “Comprometimento com a tarefa”, na cor preta. Abaixo dos dois círculos citados, está o terceiro círculo e, ao centro, está escrito “Criatividade”, na cor preta. Ao fundo dos três círculos, está a estampa de *pied-de-poule* (xadrez) na cor preta. Fim descrição.

A primeira característica apresentada na concepção dos Três Anéis é a habilidade acima da média, entendida por Renzulli (2004) como habilidades gerais e específicas. Para

contribuir com a perspectiva de Renzulli (2004), Virgolim (2007) trata das habilidades gerais e específicas da seguinte maneira:

A habilidade geral consiste na capacidade de utilizar o pensamento abstrato ao processar informação e de integrar experiências que resultem em respostas apropriadas e adaptáveis a novas situações. Em geral, essas habilidades são medidas em testes de aptidão e de inteligência, como raciocínio verbal e numérico, relações espaciais, memória e fluência verbal. Habilidades específicas consistem na habilidade de aplicar várias combinações das habilidades gerais a uma ou mais áreas especializadas do conhecimento ou do desempenho humano, como dança, fotografia, liderança, matemática, composição musical, etc. (VIRGOLIM, 2007, p. 36-37).

Outro anel é o comprometimento com a tarefa, ligado à motivação e à “energia que o indivíduo investe em uma área específica de desempenho” (VIRGOLIM, 2007, p. 37). O comprometimento com a tarefa está associado com os aspectos da inteligência produtivo-criativa e apresenta traços de dedicação, autoconfiança e perseverança. Esse segundo anel destaca “aspectos da atividade e do envolvimento humanos nos quais se incentiva o desenvolvimento de idéias, produtos, expressões artísticas originais e áreas do conhecimento que são propositalmente concebidas para ter um impacto sobre uma ou mais platéias-alvo (target audiences)” (RENZULLI, 2004, p. 83).

E o último anel a compor a teoria é a criatividade, que, segundo Virgolim (2007, p. 37), “tem sido apontada como um dos determinantes na personalidade dos indivíduos que se destacam em alguma área do saber humano”. A criatividade refere-se à originalidade, à flexibilidade e à capacidade em adaptar-se às novas condições e desafios.

Ao aproximarmos a teoria dos Três Anéis (RENZULLI, 2004) e a teoria do capital humano (FOUCAULT, 2008), percebemos que ambas têm afinidades no que se refere ao comportamento do sujeito na Contemporaneidade. Isso porque os traços que compõem a teoria de Renzulli (2004) vão ao encontro daquilo que a racionalidade neoliberal deseja e produz sobre os indivíduos na Contemporaneidade, a partir do autoinvestimento e que Foucault (2008) chama de *capital humano*. Para Foucault (2008) e Schultz (1971), o capital humano é constituído por dois elementos, um é o herdado e o outro adquirido. “O capital humano inato ou herdado é aquele que está ligado às potencialidades genéticas de um indivíduo, enquanto o adquirido tem a ver com ações estratégicas empreendidas por um sujeito para potencializar esse capital herdado e/ou para transmitir novo capital⁴⁸”

⁴⁸ Início de nota. Texto original: “El capital humano innato o heredado es el que viene ligado a las potencialidades genéticas de un individuo, mientras que el adquirido tiene que ver con acciones estratégicas emprendidas por un sujeto para potenciar ese capital heredado y/o para transmitir nuevo capital”. Fim de nota.

(CASTRO-GÓMEZ, 2010, p. 205). Contudo, argumenta López-Ruiz (2008, p. 129) para “os teóricos do capital humano [Schultz], todas as capacidades úteis dos habitantes, sejam elas herdadas ou adquiridas, conformam o capital humano de uma população, embora para os efeitos do cálculo econômico sejam as adquiridas as que mais interessam”. Embora López-Ruiz (2008) e Schultz (1971) não tenham se debruçado em estabelecer aproximações com a econômica e a temática da AH/SD – tampouco Foucault (2008) –, é necessário evidenciar que a sociedade contemporânea não tem evidenciado essa preferência por habilidades inatas ou adquiridas, o que se observa, é um acentuado acréscimo de políticas educacionais que tratam dos processos de identificação e de atendimento a PAH/SD. Em tese, toda a habilidade deve ser investida e capitalizada. Como alega López-Ruiz (2008, p. 130), “é importante analisar alguns dos desdobramentos que esse tipo de pensamento pode ter hoje quando as mudanças tecnológicas e, em particular, os avanços da genética parecem mudar o quadro descrito por Schultz algumas décadas atrás”.

Isso porque as características apresentadas por Renzulli (2004) acabam tornando-o esse sujeito importante para a governamentalidade neoliberal, principalmente no que condiz sobre o alto grau cognitivo, criatividade e motivação na resolução de problemas ou na elaboração de produtos. De acordo com o caderno Volume 1 Orientação a professores, material elaborado pelo NAAH/S (BRASIL, 2007b), “a criatividade, entendida como um processo gerador de novas ideias, produtos e ações, está associada ao talento e capacidade do homem para encontrar respostas originais para seus problemas”, comportamentos esses supervalorizados na sociedade contemporânea. A criatividade e a inovação devem ser tratadas como sinônimos no quadro da razão neoliberal, pois, “para os neoliberais, a inovação não é algo que resulta simplesmente da índole dos capitalistas nem da situação de concorrência permanente, mas é o retorno de um certo investimento, o rendimento de um investimento feito em capital humano” (MOTA, 2021, p. 245). Outras políticas educacionais (BRASIL, 1995; 2001a; 2007b) também apresentam indicativos de um sujeito superdotado, entre elas, estão: alto grau de curiosidade; boa memória; persistência; liderança; vocabulário avançado para sua idade cronológica; obstinação em procurar informações sobre tópicos de seu interesse; e facilidade de aprendizagem (BRASIL, 2007b), as quais são desejadas pelos arranjos neoliberais sobre o sujeito contemporâneo. Virgolim (2007, p. 15) afirma que “a inteligência, a criatividade, o entusiasmo e a habilidade das crianças constituem-se não só no bem maior de uma nação, como também são uma fonte revigorante, duradoura e infindável” na Contemporaneidade.

Na medida em que as políticas educacionais assumem a concepção dos Três Anéis (RENZULLI, 2004), elas acabam reproduzindo um foco de saber em relação às AH/SD, ao mesmo tempo atribuindo um foco de poder, passando a operar, dentro do sistema educacional, estratégias de agenciamento e controle tanto dos docentes como dos estudantes. Essa estratégia de controle e as práticas de subjetivação que envolvem a teoria de Renzulli (2004) podem ser visualizadas nos cursos que compõem o quadro analítico desta pesquisa. Os saberes-poderes são notificados através dos conceitos *disseminar e desmistificar*, fazendo referência aos comportamentos e características da PAH/SD. Os cursos Capacitação em Altas Habilidades/Superdotação: Rompendo as barreiras do Anonimato (CAH/SD:RBA), em sua 13ª e 14ª edição, que aconteceu em 2020; Capacitação em Altas Habilidades/Superdotação: Área Lógico-Matemática (CAH/SD:ALM), em 2021 (1. ed.) e 2022 (2. ed.); e Robótica Educacional como Suplementação Acadêmica: Estratégias e Práticas (CRESA:EP), em 2020 (1. ed.) e 2021 (2. ed.) também assumiram os conceitos de disseminar e desmistificar. Como pode ser verificado no objetivo do curso CAH/SD:ALM que foi “*desmistificar os conceitos limitados que norteiam as AH/SD*” (FCEE, 2022; 2021, 1. ed.; 2. ed., s/p, grifo meu). Assim como aconteceu no curso *Atendimento Educacional Especializado para Altas Habilidades/Superdotação* (AEEAH/SD), em 2018 e 2019, “*iv) apresentar conceitos e desmistificar ideias equivocadas sobre estudantes com AH/SD*” (FCEE, 2018; 2019, s/p, grifo meu).

Conforme o dicionário Houaiss (2009), a palavra desmistificar tem como significado a ação de desfazer e denunciar algo. Neste contexto de análise, sua atribuição é desvelar saberes tidos como equivocados e errôneos sobre as AH/SD, que foram sendo constituídos no decurso da humanidade. Já “disseminar” acompanha o conceito “desmistificar”, com o objetivo de ampliar, deslocar, mover os saberes-poderes das AH/SD, para os diferentes territórios do Estado. Ambos os conceitos são instrumentos que operam como práticas de subjetivação e governamento sobre o corpo docente.

Dando sequência às análises sobre a definição de AH/SD, destaco a PNEEPEI, de 2008 (BRASIL, 2008). Seu texto materializa a compreensão de que os estudantes

com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (BRASIL, 2008, p. 15).

A definição materializada pela PNEEPEI (BRASIL, 2008) sobre as AH/SD, é fortemente influenciada pela perspectiva teórica de Renzulli (2004), definição essa que passa a orientar outras políticas educacionais de atendimento a PAH/SD e a formação docente, especialmente no Estado de Santa Catarina. A Resolução CNE/CEB nº 4/2009 (BRASIL, 2009) e a Nota Técnica nº 04/2014/MEC/SECADI/DPEE (BRASIL, 2014), utilizam-se da mesma descrição para compreender o conceito de AH/SD. Fazendo uso da seguinte definição: “alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade” (BRASIL, 2009, p. 1; BRASIL, 2014, p. 4). Porém, Pérez e Freitas (2014) chamam a atenção para a retomada das definições empregadas nas políticas educacionais. Segundo as autoras, “embora as leis educacionais brasileiras sejam muito avançadas no contexto internacional, é necessário revisar (e refletir sobre) que pressupostos teóricos e que princípios determinam as ações e programas que concretizam, na prática, as políticas públicas brasileiras” (PÉREZ; FREITAS, 2014, p. 630). Outro fator importante a ser ponderado é que AH/SD não são determinadas pela Classificação Internacional de Doenças (CID), como acontece com outros integrantes alvo da Educação Especial, estabelecida em lei (BRASIL, 1996), por não serem consideradas um transtorno, mas um estado de desenvolvimento humano, que apresenta condições próprias do sujeito, como facilidade cognitiva em uma ou mais inteligências.

Mesmo que as políticas educacionais brasileiras tenham assumido a teoria de Renzulli (2004) para fundamentar suas estratégias de saber e de poder dentro do sistema educacional, é necessário ponderar que as definições/compreensões em relação à temática não se esgotam aqui. A exemplo, podemos destacar a Teoria Triárquica de Inteligência de Robert Sternberg e o Modelo Diferenciado de Dotação e Talento (*Modelo Diferenciado de Dotación y Talento – DMGT*), de François Gagné. Ambas as teorias são utilizadas no Brasil no desenvolvimento de pesquisas e no atendimento da PAH/SD.

Certamente, a disseminação das características que compõem as AH/SD – que, por sua vez, são muitas – contribui para o esclarecimento da comunidade civil e acadêmica, das entidades escolares, bem como no direcionamento de ações para a efetivação de políticas educacionais para identificação e atendimento PAH/SD. “E, é por meio do que preconizam as políticas que essa população começa a ganhar visibilidade e destaque nas ações a serem contempladas junto a esse campo de diversidade” (BRANCO et al, 2017, p. 37). À medida que as políticas educacionais assumem uma definição clara e concisa das características das

AH/SD, elas contribuem para o gerenciamento de etapas, procedimentos, aplicabilidade e, principalmente, nas políticas de formação continuada dos profissionais da Educação Básica.

O que tem se constituído enquanto desafio no atual contexto contemporâneo não se limita apenas à conceitualização do termo AH/SD, mas a aplicabilidade de políticas educacionais que ampliem as discussões a respeito do tema, tanto em nível de formação continuada aos profissionais da educação, como na organização de ambientes escolares que possibilitem a discussão e criem condições de identificação e atendimento. Outro aspecto, a ponderar com base em Rech (2013), Santos e Klaus (2013) e Lopes (2009), é que as políticas educacionais inclusivas passam a ser estratégias biopolíticas essencialmente importantes para o controle da população e, sobretudo, na constituição do empresário de si e do capital humano na Contemporaneidade. O que está em jogo, considerando o objeto de investigação desta pesquisa, é movimentar dois corpos-espécie, dentro do campo do empresariamento humano, de um lado o especialista *expert*, que já subjetivado e governado pelos saberes-poderes, passa a governar e operar sobre os corpos identificados como superdotados. O corpo com AH/SD passa a movimentar e produzir novos saberes e poderes que são necessários à manutenção dos interesses neoliberais.

Em tese, o zelo sobre esses corpos é compatibilizado com interesses de dois grupos aparentemente distintos. De um lado, temos pesquisadores (RENZULLI, 2004; PÉREZ, FREITAS, 2010; VIRGOLIM, 2007) que defendem e asseveram a importância dos investimentos sobre esses sujeitos em todas as áreas do conhecimento, principalmente aqueles voltados às adaptações curriculares, a formação continuada de professores e os atendimentos especializados. Por hora, esse entendimento expresso pelos pesquisadores não é ilustrado em sua totalidade nos cursos de formação continuada, como mencionado nesta pesquisa. De maneira oposta, o que se observou durante o exercício analítico empreendido neste capítulo, é o estado de SC e a FCEE assumindo a concepção de superdotação de Renzulli (2004), como campo de saber, na estratégia de torná-lo instrumento de subjetivação, e de convencimento da importância dos processos de identificação e, principalmente, a necessidade dos atendimentos. Entretanto, o Estado acaba contrariando o próprio campo de saber que subsidia suas ações, pois o que ocorre na prática são outras formas de saber-poder sobre o corpo especialista, que não são compactuados pela literatura que envolve as AH/SD, mas pelos interesses econômicos. Isso se justifica, particularmente, pelas formações continuadas manterem-se centralizadas em algumas áreas de conhecimento.

Do outro lado, encontramos demandas contemporâneas, alinhadas à produção de conhecimento e à manutenção de poderes governamentais, sobre a ordem econômica e

tecnológica. Isso porque as habilidades/competências intelectuais passam a ser entendidas, pela racionalidade neoliberal, como fonte do capital financeiro, nas palavras de Schultz (1971). O que se observou nas políticas educacionais analisadas são interesses do campo teórico/acadêmico e da razão neoliberal se entrelaçando, as quais podem ser notificadas em trechos políticos aqui expostos, principalmente ao afirmar que a sociedade contemporânea tem “[...] necessidade de constante inovação, que compreende o domínio e a conquista de novas habilidades, o desenvolvimento e aperfeiçoamento de talentos e a urgência de se agir e pensar com maior criatividade” (BRASIL, 2007b, p. 15).

O perfil de capital humano tão desejado e cobiçado pelos interesses econômicos contemporâneos é encontrado facilmente nos sujeitos com AH/SD, e principalmente por suas habilidades (intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes) serem superiores à média da população. Como reiteram os documentos “o mundo de hoje clama por boas ideias, por mudanças em nossas noções pré-concebidas, principalmente quando os velhos hábitos já não resolvem novos problemas” (BRASIL, 2007b, p. 15). Olhar e reconhecer o sujeito com AH/SD pela via da racionalidade neoliberal é entendê-lo como mecanismo de salvação, ao qual reforça e projeta altos investimentos ao longo do decurso da Educação Básica desses indivíduos, mas especialmente em espaços onde essas habilidades podem ser ainda mais lapidadas e refinadas. Obviamente que a instituição escolar, o AEE e o especialista *expert* assumem a tarefa de tornar isso possível.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Não me pergunte quem eu sou e não me diga para permanecer o[a] mesmo[a]”

(FOUCAULT, 1987, p. 20).

Início essa etapa final da pesquisa epigrafando Foucault (1987), especialmente porque as palavras ditas pelo autor correspondem aos efeitos da imersão que empreendi ao longo do curso de Mestrado. Ao mergulhar no campo dos estudos Foucaultianos, até então desconhecido para mim, passei a movimentar e deslocar meus pensamentos, minhas inquietações e, principalmente, minhas percepções sobre as políticas educacionais para a formação continuada de professores e a temática das altas habilidades/superdotação. Ao final desta escrita, percebi que esses deslocamentos intelectuais me serviram de lente para olhar outras possibilidades de discussões acerca das AH/SD e da formação continuada de professores.

Essas idas e vindas só foram possíveis ao pinçar a *biopolítica* como conceito ferramenta analítico e, principalmente, por filiar-me às teorizações de Foucault (2008) e demais autores, que contribuíram na mobilização do pensamento sobre a temática de investigação (as políticas educacionais de formação continuada de professores na Educação Básica) e o objeto de pesquisa (a formação de professores para Atendimento Educacional Especializado em Altas Habilidades/Superdotação). A *biopolítica*, como conceito foucaultiano, se pauta na ideia de gestão de uma política de vida (REVEL, 2005; CASTRO, 2011), no quadro da razão neoliberal. Ela emerge, portanto, como um dispositivo de governamento humano e das relações que os sujeitos estabelecem consigo e com os outros, edificando comportamentos específicos, como o *empresário de si* – que acabou se tornando o fio condutor de minhas problematizações, assim como a teoria do capital humano. Como salienta Gros (2011, p. 115), a biopolítica é um “conjunto de solicitações através das quais o indivíduo, no nível de suas forças vitais, é submetido a orientações determinadas a fim de intensificar a produção de riquezas, o poder do Estado ou as duas ao mesmo tempo”.

Desse modo, iniciei o itinerário da pesquisa, com o seguinte problema: como as políticas educacionais de formação continuada para o atendimento educacional especializado em altas habilidades/superdotação têm sido engendradas na Contemporaneidade? Com base na pergunta, orientei o processo investigativo pelo objetivo geral: compreender os efeitos da racionalidade neoliberal sobre as políticas de formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado em altas habilidades/superdotação, sob o imperativo

da inclusão. Compreendendo a amplitude analítica da pesquisa, sua importância e, principalmente, no exercício de responder a problemática da investigação, estabeleci quatro objetivos específicos, sendo eles: i) analisar a constituição da educação como dispositivo no entrelaçamento das políticas educacionais e dos interesses do mercado, na Contemporaneidade; ii) analisar as políticas educacionais para formação continuada de professores na Educação Básica, com ênfase no atendimento educacional especializado; iii) analisar as propostas de formação continuada de professores na temática das altas habilidades/superdotação ofertadas em Santa Catarina, e; iv) analisar como o sujeito com altas habilidades/superdotação se constitui um corpo-espécie passivo de investimento no capital humano a partir dos interesses da racionalidade neoliberal na Contemporaneidade.

Na primeira etapa da pesquisa, busquei, no campo das políticas educacionais internacionais, identificar como as teorias do capital humano e do empresário de si foram sendo instituídas dentro dos textos políticos selecionados para o *corpus* documental. A partir das análises empreendidas através dos textos, afirmei, ao longo do capítulo três – *Saberes e poderes que sustentam as políticas educacionais* –, que as políticas educacionais contemporâneas engendram a educação como campo do saber conformado a uma matriz de experiência inclusiva, inscrita na governamentalidade neoliberal. Nessa esteira, debrucei-me sobre os eixos dos saberes e dos poderes – através de fragmentos das políticas educacionais – que conjugam os interesses da racionalidade neoliberal sobre os corpos-espécies e como isso influencia na constituição do ser docente, através do que Dardot e Laval (2016) chamam de *governança híbrida*. Ao final dessa etapa, percebi que as teorias do capital humano e do empresário de si passam a ser uma ferramenta de subjetivação e de norma de um dispositivo biopolítico – políticas educacionais – que rege as relações que o sujeito mantém consigo e com outros, datadas de um tempo histórico que tem início na década de 1990. Isso é possível porque a educação constitui um território rico, a partir da perspectiva neoliberal, para a subjetivação da conduta do empresário de si, principalmente porque a educação dentro das instituições escolares, torna-se também uma prática de investimento sobre os corpos, alinhadas aos interesses econômicos. Em tese, as políticas educacionais internacionais operam por meio dos seus textos políticos, a ideia de capital humano e a conduta do empresário de si em todo o tecido social.

No capítulo quarto, *Políticas educacionais para a formação docente na perspectiva inclusiva*, centralizei esforços de análise nas políticas educacionais nacionais e do estado de Santa Catarina. No exercício de responder ao segundo e ao terceiro objetivos específicos desta pesquisa, percebi duas práticas na composição das estratégias de investimento no capital

humano, que foram sendo constituídas após nos anos de 1990, no Brasil. A primeira prática de investimento no capital humano diz respeito àquelas habilidades/competências produzidas pelo sujeito ao longo da vida. Os investimentos empreendidos no capital humano decorrem da autorresponsabilização docente, comportamento que Foucault (2008) nomina como empresário de si, dentro do jogo neoliberal, tendo como princípio a concorrência e a competitividade. Nessa esteira, o sujeito é inteiramente responsável pela sua formação profissional, e como ressaltam Dardot e Laval (2016, p. 333, grifo dos autores) procura investir em seu capital humano “[...] em todos os campos, que não procura apenas projetar-se no futuro e calcular ganhos e custos como o velho homem econômico, mas que procura sobretudo *trabalhar a si mesmo* como o intuito de transformar-se continuamente, a aprimorar-se, tornar-se sempre mais eficaz”. O movimento de maximizar o capital ressoa nas políticas educacionais através dos termos: *valorização, aperfeiçoamento, formação em serviço, necessidade/carência e habilidades/competências*. Esses termos, que evidenciei no decorrer da pesquisa, nomeiam estratégias biopolíticas de potencialização da vida, sobretudo como fonte de produção de riqueza para o Estado neoliberal. Dessa forma, as estratégias que são colocadas em operação pelas políticas educacionais de formação continuada fazem com que o docente passe a capitalizar e investir em saberes, na tentativa falaciosa de retirá-los do território de insegurança empregatícia e financeira. Essa conduta da aprendizagem ao longo da vida, que se atribui ao docente contemporâneo, movimenta e mantém a consolidação dos interesses do mercado neoliberal em funcionamento.

A segunda prática de investimento no capital humano, presente nas políticas, é aquela instituída por intervenção do Estado. Nessa prática de investimento, percebi que as políticas educacionais ao tempo que incitam a conduta do empresário de si no docente, passam a categorizar as atribuições e, conseqüentemente, as formas de investimentos sobre esses corpos. O primeiro movimento se caracteriza por delimitar quem é responsável pelos sujeitos anormais nas instituições de ensino – especialista; o segundo movimento é desenvolver estratégias biopolíticas refinadas aos corpos especialistas, por meio dos cursos de formação continuada que foram sendo destacados ao longo desta pesquisa. Verifiquei, desse modo, que o estado de SC, através das políticas educacionais, movimenta os investimentos no capital humano por meio de cursos que são ofertados pela FCEE – instituição responsável pela operacionalização das políticas da educação especial. O escopo dessa estratégia é tornar o especialista um *expert* na temática das AH/SD. Essa prática é instituída porque os sujeitos com AH/SD são entendidos pelos arranjos econômicos neoliberais, como corpos com alto potencial para o capital humano, devido às suas características e por serem fontes inesgotáveis

de produção de riquezas, na compreensão da racionalidade neoliberal. Para a constituição e a eficiência do especialista *expert*, é necessária a constituição de espaços ou serviços que primem pela potencialização das habilidades consideradas importantes ao neoliberalismo e circunscritas pelas políticas educacionais de AEE.

A funcionalidade do AEE para as AH/SD está centralizada na suplementação dos processos de ensino e de aprendizagem para a formação de estudantes com AH/SD. Em Santa Catarina, o AEE assume a função de maquinaria de potencialização da vida. Isso porque o Estado, através de suas normativas, cria uma política de descentralização do NAAH/S com o objetivo de ampliar os processos de investigação e de atendimento em todo o território catarinense. Na prática de ampliar o AEE, o Estado acaba escolhendo quais corpos serão capitalizados a tornarem-se *expert* em AH/SD, e a escolha pelos especialistas que atuam na rede estadual de ensino justifica-se devido ao Estado ter a obrigatoriedade da oferta do ensino Ensino Médio, etapa em que os estudantes estão mais próximos a entrarem no mercado de trabalho, comparado aos sujeitos do Ensino Fundamental.

Por fim, no capítulo cinco, *Altas habilidades/superdotação: um sujeito anormal com alto potencial humano*, busquei estabelecer conexões entre a teoria do capital humano (FOUCAULT, 2008) e a concepção de superdotação (REZZULLI, 2004), problematizações que se mantiveram ancoradas a partir das definições que as políticas educacionais assumem em relação das AH/SD, respondendo ao quarto objetivo. Ao identificar as correlações entre as duas teorias e, principalmente, sobre qual cenário a concepção de superdotação de Renzulli (2004) emergiu, passo a compreender e identificar os movimentos que são produzidos pelas políticas educacionais e os cursos de formação continuada em SC. Em tese, o Estado compreende o sujeito com AH/SD, um corpo-espécie que apresenta habilidades inatas e adquiridas, necessárias para a sustentação das engrenagens econômicas.

Tendo em vista os elementos levantados e analisados ao longo desta pesquisa, meu anseio final é que ela sirva de inspiração para novas escritas e problematizações, bem como para (re)pensar as políticas educacionais para a formação continuada de professores no AEE em AH/SD, no território de SC. E, principalmente, que a Educação para o sujeito com AH/SD, encontre brechas que impulsionem uma resistência à servidão aos interesses econômicos e geopolíticos, por várias vezes aqui destacados. Finalmente, outro aspecto importante sob o ponto de vista das políticas educacionais do estado de SC é que os cursos ofertados pela FCEE e pelo NAAH/S não se limitem apenas – ou em grande parte – à rede estadual de ensino, mas que as discussões sobre a temática sejam alargadas para toda a Educação Básica e outras dependências administrativas.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, Míriam Matos. Políticas Públicas de formação continuada de professores para a Educação Inclusiva no Brasil: O que temos para hoje? **Revista Educação, artes e inclusão**. vol. 13, n, 3, set/dez. 2017. ISSN: 1984-3178.
- BALL, Stephen John. **Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação**. Currículo sem Fronteiras, v.1, n.2, p. 99-116, jul-dez 2001. ISSN 1645-1384 (online).
- BALL, Stephen John; MAINARDES, Jefferson. **Políticas educacionais: questões e dilemas/ Stephen J. Ball, Jefferson Mainardes (organizadores)**. São Paulo: Cortez, 2011.
- BALL, Stephen John. **Aprendizagem ao longo da vida, subjetividade e a sociedade totalmente pedagogizada. Educação** (Porto Alegre, impresso), v. 36, n. 2, p. 144-155, maio/ago. 2013.
- BALL, Stephen John. **Educação Global S.A.: novas redes políticas e o imaginário neoliberal**. Tradução de Janete Bordon. Ponta Grossa: UEPG, 2014.
- BENEVIDES, Pablo Severiano; NASCIMENTO, Paulo Henrique Albuquerque do; PRESTES, Túlio Kércio Arruda. **Aprendizagem 24/7: A nova linguagem educacional do neoliberalismo**. Disponível em: https://www.academia.edu/81632034/APRENDIZAGEM_24_7_A_NOVA_LINGUAGEM_EDUCACIONAL_DO_NEOLIBERALISMO. Acesso em: 17 out. 2022.
- BRANCO, Ana Paula Silva Cantarelli. *et al.* Breve histórico acerca das altas habilidades/ superdotação: políticas e instrumentos para a identificação. **Educação**, Batatais, v. 7, n. 2, p. 23-41, jan-jun., 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Política Nacional de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 1994.
- BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes gerais para o atendimento educacional aos alunos portadores de altas habilidades: superdotação e talentos**. Ministério da Educação e do Desporto. Brasília: MEC/SEESP, 1995. 50p.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1996.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB Nº 17/2001a. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Homologado Despacho do Ministro em 15/08/2001, publicado no Diário Oficial da União de 17/08/2001. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017_2001.pdf. Acesso em: 23 fev. 2022.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001b. **Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC; SEESP. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Documento Orientador: Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação**. Brasília: MEC, 2006.

BRASIL. **Programa de formação continuada de professores na educação especial**. 2007. Edital nº. 02 de 26 de abril de 2007a.

BRASIL, **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação: volume 1**. Orientação a professores/organização: Denise de Souza Fleith. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007. 80 p.: 2007b.

BRASIL, Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL, Resolução CNE/CEB nº4/2009. **Institui Diretrizes Operacionais para o AEE na Educação Básica, modalidade Educação Especial**. Diário oficial da União, Brasília, 5 de outubro de 2009. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_rceb00409.pdf?query=diretrizess%20curriculares%20complementares. Acesso em: 23 fev. 2022.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 7/2010**, aprovado em 7 de abril de 2010. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. 2010

BRASIL. **Decreto nº 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. 2011.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei nº 12.796**, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial [da] União, Brasília, DF, 05 abr. 2013a. Seção 1. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/d8752.htm. Acesso em: 21 abr. 2022.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Diretoria de Políticas de Educação Especial. Nota Técnica Nº 04/2014a. **Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar**. Brasília, DF: MEC /SECADI/DPEE. Disponível em: [Http://Portal.Mec.Gov.Br/Index.Php?Option=Com_docman&View=Download&Alias=15898-Nott04-Secadi-Dpee-23012014&Category_slug=Julho-2014-Pdf&Itemid=30192](http://Portal.Mec.Gov.Br/Index.Php?Option=Com_docman&View=Download&Alias=15898-Nott04-Secadi-Dpee-23012014&Category_slug=Julho-2014-Pdf&Itemid=30192). Acesso em: 23 fev. 2022.

BRASIL, Ministério da Educação. Censo da Educação Superior. **Ensino a distância se confirma como tendência**. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias_1/ensino-a-distancia-se-confirma-como-tendencia. Acesso em: 02 jul. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014b. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 2/2015**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica; 2015a. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17625-parecer-cne-cp-2-2015-aprovado-9-junho-2015&category_slug=junho-2015-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 02 fev. 2023.

BRASIL. **Resolução nº 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. 2015b.

BRASIL. **Lei nº 13.234, de 29 de dezembro de 2015**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a identificação, o cadastramento e o atendimento, na educação básica e na educação superior, de alunos com altas habilidades ou superdotação. 2015c. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13234.htm. Acesso em: 06 mai. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 6.755**, de 29 de Janeiro de 2009, foi revogado pelo Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016, que trata sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica.

BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino a distância se confirma como tendência**.

Disponível em:

https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias_1/ensino-a-distancia-se-confirma-como-tendencia. Publicado em 23/10/2020 11h14. Acesso em: 02 jun. 2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1**, de 27 de outubro de 2020. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a 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).

BROWN, Wendy. Revisando Foucault: homo politicus e homo oeconomicus/terceiro capítulo de Undoing the Demos: Neoliberalism's Stealth Revolution (Nova Iorque: Zone Books/MIT Press, 2015). **Dois Pontos**, v. 14, n. 1, 26 nov. 2017. Disponível em:

<https://revistas.ufpr.br/doispontos/article/view/48108>. Acesso em: 8 mar. 2023.

BROWN, Wendy. **Nas ruínas do neoliberalismo**. Tradução de Mario A. Marino, Eduardo Altheman C. Santos. São Paulo: Editora Filosófica Politeia, 2019, 256 p. Inclui bibliografia e índice, ISBN 978-85-94444-07-3.

CAMPOS, Eri Cristina dos Anjos. **Formação Continuada e Permanente de Professores do Atendimento Educacional Especializado para Práticas Pedagógicas Inclusivas**. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Planalto Catarinense. Lages, 2016.

CARVALHO, Alexandre Filordi de. **A escola: uma maquinaria biopolítica de rostidades?** Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação. n. 20, mai-out/2013, p. 04-29.

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault**: Um percurso pelos seus temas, conceitos e autores/Edgardo Castro; tradução Ingrid Müller Xavier; revisão técnica Alfredo Veiga-Neto e Walter Omar Kohan. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. **Historia de la gubernamentalidad: razón de Estado, liberalismo y neoliberalismo em Michel Foucault**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Pontificia Universidad Javeriana – Instituto Pensar; Universidad Santo Tomás de Aquino, 2010.

COSTA, Sylvio de Sousa Gadelha. **Governamentalidade neoliberal, Teoria do Capital Humano e Empreendedorismo**. Educação & Realidade, vol. 34, núm. 2, mai-ago, 2009, pp. 171-186. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3172/317227054011.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2023.

COUTINHO, Lediane. **Trabalho e formação docente das professoras do serviço de atendimento educacional especializado na rede estadual de ensino de Joinville**. Lediane Coutinho; orientadora Dra. Aliciene Fusca Machado Cordeiro. – Joinville: UNIVILLE, 2017. 121 f. : il. ; 30 cm Dissertação (Mestrado em Educação – Universidade da Região de Joinville).

CUNHA, Viviane Gualter Peixoto da; SOUZA, Maria Inês G. F. Marcondes de. **Desenvolvimento de discursos de políticas educacionais ao longo do tempo**: subsídios epistemológicos para análise do processo de recontextualização em textos oficiais. Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 9, n. 2, p. 503-530, jul./dez. 2014. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em: 06 set. 2022.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. Tradução Mariana Echalar. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

FAVERI, Fanny Bianca Mette de; HEINZLE, Marcia Regina Selva. **Altas Habilidades/Superdotação**: políticas visíveis na educação dos invisíveis. Revista Educação Especial | v. 32 | 2019 – Santa Maria. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial>. Acesso em: 18 de jan. 2022.

FOUCAULT, Michel, 1926-1984. **Nascimento da biopolítica**: curso dado no College de France (1978-1979)/Michel Foucault; edição estabelecida por Michel Senellart; sob a direção de Françoise Ewald e Alessandro Fontana; tradução Eduardo Brandão; revisão da tradução Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2008. (Coleção tópicos).

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber/Michel Foucault**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 3.ed. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1987. (Coleção “Campo teórico”). 239 p.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. 3. ed. Trad. L. F. de A. Sampaio. São Paulo: Edições. Loyola, 1996

FUNDAÇÃO CATARINENSE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. **Sobre a FCEE**. Disponível em: <https://fcee.sc.gov.br/institucional/sobre-a-fcee>. Acesso em: 20 jun. 2022.

FUNDAÇÃO CATARINENSE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. **Atendimento Educacional Especializado para Altas Habilidades/Superdotação, 2018; 2019**. Cursos e capacitações.

Cursos em andamento/finalizados. Disponível em:
<https://www.fcee.sc.gov.br/institucional/editais/cursos-e-capacitacoes>. Acesso em: 23 abr. 2023.

FUNDAÇÃO CATARINENSE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. **Atendimento Educacional Especializado na área das Altas Habilidades/Superdotação: Conceitos Básicos, Estrutura e Funcionamento**. 2022. Sala de imprensa. Notícias. Disponível em:
<https://www.fcee.sc.gov.br/sala-de-imprensa/noticias/todas-as-noticias>. Acesso em: 06 abr. 2022.

FUNDAÇÃO CATARINENSE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. **Capacitação em Altas Habilidades/Superdotação: Rompendo as barreiras do Anonimato**. 8. ed. 2017. Cursos e capacitações. Cursos em andamento/finalizados. Disponível em:
<http://www.fcee.sc.gov.br/institucional/editais/cursos-e-capacitacoes>. Acesso em: 23 abr. 2023.

FUNDAÇÃO CATARINENSE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. **Capacitação em Altas Habilidades/Superdotação: Rompendo as barreiras do Anonimato**. 9. ed. 2018. Cursos e capacitações. Cursos em andamento/finalizados. Disponível em:
<https://www.fcee.sc.gov.br/institucional/editais/cursos-e-capacitacoes>. Acesso em: 23 abr. 2023.

FUNDAÇÃO CATARINENSE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. **Capacitação em Altas Habilidades/Superdotação: Rompendo as barreiras do Anonimato**. 10. ed. e 11. ed. 2019. Cursos e capacitações. Cursos em andamento/finalizados. Disponível em:
<https://www.fcee.sc.gov.br/institucional/editais/cursos-e-capacitacoes>. Acesso em: 23 abr. 2023.

FUNDAÇÃO CATARINENSE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. **Capacitação em Altas Habilidades/Superdotação: Rompendo as barreiras do Anonimato**. 12. ed., 13. ed. e 14. ed. 2020. Cursos e capacitações. Cursos em andamento/finalizados. Disponível em:
<https://www.fcee.sc.gov.br/institucional/editais/cursos-e-capacitacoes>. Acesso em: 23 abr. 2023.

FUNDAÇÃO CATARINENSE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. **Capacitação em Altas Habilidades/Superdotação: Rompendo as barreiras do Anonimato**. 15. ed. e 16. ed. 2021. Cursos e capacitações. Cursos em andamento/finalizados. Disponível em:
<https://www.fcee.sc.gov.br/institucional/editais/cursos-e-capacitacoes>. Acesso em: 23 abr. 2023.

FUNDAÇÃO CATARINENSE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. **Capacitação em Altas Habilidades/Superdotação: Rompendo as barreiras do Anonimato**. 17. ed. 2022. Cursos e capacitações. Cursos em andamento/finalizados. Disponível em:
<https://www.fcee.sc.gov.br/institucional/editais/cursos-e-capacitacoes>. Acesso em: 23 abr. 2023.

FUNDAÇÃO CATARINENSE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. **Capacitação em Altas Habilidades/Superdotação: Rompendo as barreiras do Anonimato**. 18. ed. 2023. Cursos e capacitações. Cursos em andamento/finalizados. Disponível em:
<https://www.fcee.sc.gov.br/institucional/editais/cursos-e-capacitacoes>. Acesso em: 23 abr.

2023.

FUNDAÇÃO CATARINENSE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. **Curso Básico de Altas Habilidades/Superdotação: Ampliando Conceitos**. 2016. Cursos e capacitações. Cursos em andamento/finalizados. Disponível em:
<https://www.fcee.sc.gov.br/institucional/editais/cursos-e-capacitacoes>. Acesso em: 23 abr. 2023.

FUNDAÇÃO CATARINENSE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. **Curso de Altas Habilidades/Superdotação** – Nível II – EaD – 2. ed. 2018. Cursos e capacitações. Cursos em andamento/finalizados. Disponível em:
<https://www.fcee.sc.gov.br/institucional/editais/cursos-e-capacitacoes>. Acesso em: 23 abr. 2023.

FUNDAÇÃO CATARINENSE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. **Curso de Altas Habilidades/Superdotação** – Nível II – EaD – 3. ed. 2019. Cursos e capacitações. Cursos em andamento/finalizados. Disponível em:
<https://www.fcee.sc.gov.br/institucional/editais/cursos-e-capacitacoes>. Acesso em: 23 abr. 2023.

FUNDAÇÃO CATARINENSE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. **Curso de Altas Habilidades/Superdotação** – Nível II – EaD – 4. ed. 2021. Cursos e capacitações. Cursos em andamento/finalizados. Disponível em:
<https://www.fcee.sc.gov.br/institucional/editais/cursos-e-capacitacoes>. Acesso em: 23 abr. 2023.

FUNDAÇÃO CATARINENSE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. **Curso de Altas Habilidades/Superdotação** – Nível II - EaD – 5. ed. 2022. Cursos e capacitações. Cursos em andamento/finalizados. Disponível em:
<https://www.fcee.sc.gov.br/institucional/editais/cursos-e-capacitacoes>. Acesso em: 23 abr. 2023.

FUNDAÇÃO CATARINENSE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. **Curso de Capacitação em Altas Habilidades/Superdotação: Área Lógico-Matemática**. 1. ed. 2021. Cursos e capacitações. Cursos em andamento/finalizados. Disponível em:
<https://www.fcee.sc.gov.br/institucional/editais/cursos-e-capacitacoes>. Acesso em: 23 abr. 2023.

FUNDAÇÃO CATARINENSE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. **Curso de Capacitação em Altas Habilidades/Superdotação: Área Lógico-Matemática**. 2. ed. 2022. Cursos e capacitações. Cursos em andamento/finalizados. Disponível em:
<https://www.fcee.sc.gov.br/institucional/editais/cursos-e-capacitacoes>. Acesso em: 23 abr. 2023.

FUNDAÇÃO CATARINENSE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. **Encontro Regional de Altas Habilidades/Superdotação da ADR de Campos Novos**. 2018. Cursos e capacitações. Cursos em andamento/finalizados. Disponível em:
<https://www.fcee.sc.gov.br/institucional/editais/cursos-e-capacitacoes>. Acesso em: 23 abr. 2023.

FUNDAÇÃO CATARINENSE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. **Encontro Regional de Altas Habilidades/Superdotação da Coordenadoria Regional de Educação de Laguna.** 2021. Cursos e capacitações. Cursos em andamento/finalizados. Disponível em: <https://www.fcee.sc.gov.br/institucional/editais/cursos-e-capacitacoes>. Acesso em: 23 abr. 2023.

FUNDAÇÃO CATARINENSE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. **Encontro Regional de Altas Habilidades/Superdotação da Coordenadoria Regional de Educação de Seara.** 2021. Cursos e capacitações. Cursos em andamento/finalizados. Disponível em: <https://www.fcee.sc.gov.br/institucional/editais/cursos-e-capacitacoes>. Acesso em: 23 abr. 2023.

FUNDAÇÃO CATARINENSE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. **Encontro Regional de Altas Habilidades/Superdotação da Coordenadoria Regional de Educação de Maravilha.** 2022. Cursos e capacitações. Cursos em andamento/finalizados. Disponível em: <https://www.fcee.sc.gov.br/institucional/editais/cursos-e-capacitacoes>. Acesso em: 23 abr. 2023.

FUNDAÇÃO CATARINENSE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. **Identificação e Avaliação de alunos com indicadores de AH/SD.** 1. ed. 2020. Cursos e capacitações. Cursos em andamento/finalizados. Disponível em: <https://www.fcee.sc.gov.br/institucional/editais/cursos-e-capacitacoes>. Acesso em: 23 abr. 2023.

FUNDAÇÃO CATARINENSE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. **Identificação e Avaliação de alunos com indicadores de AH/SD.** 2. ed. 2021. Cursos e capacitações. Cursos em andamento/finalizados. Disponível em: <https://www.fcee.sc.gov.br/institucional/editais/cursos-e-capacitacoes>. Acesso em: 23 abr. 2023.

FUNDAÇÃO CATARINENSE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. **Identificação e Avaliação de alunos com indicadores de AH/SD.** 3. ed. 2022. Cursos e capacitações. Cursos em andamento/finalizados. Disponível em: <https://www.fcee.sc.gov.br/institucional/editais/cursos-e-capacitacoes>. Acesso em: 23 abr. 2023.

FUNDAÇÃO CATARINENSE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. **Robótica Educacional como Suplementação Acadêmica: Estratégias e Práticas.** 1. ed. 2020. Cursos e capacitações. Cursos em andamento/finalizados. Disponível em: <https://www.fcee.sc.gov.br/institucional/editais/cursos-e-capacitacoes>. Acesso em: 23 abr. 2023.

FUNDAÇÃO CATARINENSE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. **Robótica Educacional como Suplementação Acadêmica: Estratégias e Práticas.** 2. ed. 2021. Cursos e capacitações. Cursos em andamento/finalizados. Disponível em: <https://www.fcee.sc.gov.br/institucional/editais/cursos-e-capacitacoes>. Acesso em: 23 abr. 2023.

FUNDAÇÃO CATARINENSE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. **II Seminário Catarinense de Altas Habilidades/Superdotação.** 2. ed. 2016. Cursos e capacitações. Cursos em

andamento/finalizados. Disponível em:
<https://www.fcee.sc.gov.br/institucional/editais/cursos-e-capacitacoes>. Acesso em: 23 abr. 2023.

FUNDAÇÃO CATARINENSE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. **III Seminário Catarinense de Altas Habilidades/Superdotação**. 3. ed. 2018. Cursos e capacitações. Cursos em andamento/finalizados. Disponível em:
<https://www.fcee.sc.gov.br/institucional/editais/cursos-e-capacitacoes>. Acesso em: 23 abr. 2023.

GADELHA, Sylvio. **Biopolítica, governamentalidade e educação**: introdução e conexões, a partir de Michel Foucault. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

GADELHA, Sylvio. **Empresariamento da sociedade e governo da infância pobre**. Revista Colombiana de Educación. n. 65. ISSN 0120-3916. Segundo semestre de 2013. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/pdf/rcde/n65/n65a12.pdf>. Acesso em: 17 out. 2022.

GADELHA, Sylvio. Empresariamento da sociedade e da educação: o complexo corpo-subjetividade do homo economicus neoliberal, o imperativo da alta performance e seus efeitos, 2018, p. 227- 247. *In*: RESENDE, Haroldo de (Org). **Michel Foucault: a arte neoliberal de governar e a educação**. Organização de Haroldo de Resende. São Paulo: Intermeios; Brasília: Capes/Cnpq, 2018.

GARDNER, Howard. **Estruturas da mente**: a teoria das inteligências múltiplas. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1994. 340 p.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. (org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008. Disponível em:
<https://ayanrafael.files.wordpress.com/2011/08/gil-a-c-mc3a9todos-e-tc3a9nicas-de-pesquisa-social.pdf>. Acesso em: 30 out. 2021.

GRÄFF, Patrícia; MEDEIROS, Daniela. (2016). **Inclusão escolar**: Atendimento Educacional Especializado, expertise e normalização. Santa Maria | v. 41 | n. 1 | p. 197-208 | jan./abr. 2016 | educação. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984644414450>. Acesso em: 01 mai. 2023.

GROS, Frédéric. Direito dos governados, biopolítica e capitalismo. *In*: NEUTZING, Inácio; RUIZ, Castor M. M. Bartolomé. **O (des)governo biopolítico da vida humana**. Inácio Neutzing; Castor M. M. Bartolomé Ruiz (Orgs.) São Paulo: Casa Leiria, 2011.

GUINDANI, Yáscara Michele Neves Koga; GUINDANI, Evandro Ricardo. Reflexões sobre política de formação e valorização do professor na contemporaneidade brasileira. **Revista Exitus**, vol. 10, e020092, 2020. Universidade Federal do Oeste do Pará, Instituto Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Disponível em:
<http://ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/1048/906>. Acesso em: 01 dez. 2022.

HADDAD defende a valorização por mérito dos professores. Veja, Notícias: Educação, 17 fev. 2010. Disponível em:
<http://veja.abril.com.br/noticia/educacao/haddad-defende-valorizacao-merito-professores>.
 Acesso em: 01 dez. 2022.

HARLOS, Franco Ezequiel. **Formação de professores para educação especial no Paraná:** cursos de pedagogia, pós-graduações lato sensu e políticas públicas, São Carlos: UFSCar, 2015. 1. 65 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de São Carlos, 2015.

HOUAISS, Antônio (1915-1999); VILLAR, Mauro de Salles (1939-). **Dicionário Houaiss da língua portuguesa.** Elaborado pelo Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia e Banco de Dados da Língua Portuguesa S/C. Ltda. 1.ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

INSTITUTO IUNGO. **Formação de professores na parceria com o governo de SC.** Disponível em:
<https://iungo.org.br/parceria-iungo-e-secretaria-de-estado-da-educacao-de-santa-catarina/>.
 Acesso em: 11 mar. 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb)**, [s.d]. Brasília: MEC. Disponível em:
<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb>.
 Acesso em: 06 jul. 2022.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa:** o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Christian Laval; tradução de Maria Exalar. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

LAVAL, Christian. **Foucault, Bourdieu e a questão neoliberal.** Tradução de Márcia Pereira Cunha, Nilton Ken Ota. São Paulo: Elefante, 2020. 320 p.

LOCKMANN, Kamila. Medicina e inclusão escolar: estratégias biopolíticas de gerenciamento do risco. *In:* FABRIS, Eli Terezinha Henn; KLEIN, Rejane Ramos. **Inclusão e biopolítica.** Eli Terezinha Henn Fabris, Rejane Ramos Klein, (organizadoras). Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

LOCKMANN, Kamila. As reconfigurações do imperativo da inclusão no contexto de uma governamentalidade neoliberal conservadora. **Pedagogía y Saberes n.º 52 Universidad Pedagógica Nacional Facultad de Educación.** 2020. pp. 67–75. Disponível em:
<http://www.scielo.org.co/pdf/pys/n52/0121-2494-pys-52-67.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2022.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO Elizabeth. Contribuições de Stephen Ball para o estudo de políticas de currículo. *In:* BALL, Stephen John; MAINARDES, Jefferson. **Políticas educacionais:** questões e dilemas. Stephen J. Ball, Jefferson Mainardes (organizadores). São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, Maura Corcini. Políticas de inclusão e governamentalidade. **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 34, n. 2, 2009. Disponível em:
<https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/8297>. Acesso em: 01 jun. 2023.

LOPES, Maura Corcini. *et al.* **Inclusão e biopolítica**. Caderno IHU Ideias, ano 8, n. 144, 2010.

LOPES, Maura Corcini; LOCKMANN, Kamila; HATTGE e Morgana Domênica. **A articulação entre inclusão e biopolítica**. Caderno IHU Ideias, Edição 344 | 21 Setembro 2010. Disponível em:
<https://www.ihuonline.unisinos.br/artigo/3530-maura-corcini-lopes,-kamila-lockmann-e-morgana-domenica-hattge>. Acesso em: 15 jun. 2022.

LOPES, Maura Corcini; RECH, Tatiana Luiza. **Inclusão, biopolítica e educação**. Educação (Porto Alegre, impresso), v. 36, n. 2, p. 210-219, maio/ago. 2013. Disponível em:
<https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/faced/article/view/12942/9452>. Acesso em: 14 fev. 2022.

LÓPEZ-RUIZ, Osvaldo. **A técnica como capital e o capital humano genético**. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/nec/a/9Yt3VwKcXRZty9KjX3sgvGB/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 mar. 2023.

LOPES, Maura Corcini; MORGENSTERN, Juliane Marschall. **Inclusão como matriz de experiência**. Pro-Posições | v. 25, n. 2 (74) | p. 177-193 | mai/ago. 2014. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/pp/a/9xL6GKqrfSmFqshfCCBkSnJ>. Acesso em: 17 jul. 2022.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47- 69, jan./abr. 2006.

MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, Maria Inês. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação & Sociedade**, v. 30, n. 106, p.303-318, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 24 out. 2021.

MAINARDES, Jefferson; FERREIRA, Márcia dos Santos; TELLO, César. Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. *In*: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson. (Org.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011. cap. 6, p. 143-172.

MASCARENHAS, Leonardo Balbino. Biopolítica, Educação e Resistência na Contemporaneidade. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 4, p. 1537-1554, out./dez. 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623675587>. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/edreal/a/g4cb9shV8JgbML8sjGtWFfG/?format=pdf>. Acesso em: 01 jul. 2022.

MOTA, Thiago. **Neoliberalismo e capital humano em Foucault**: o que nos faz pensar. Rio de Janeiro, v. 29, n. 49, p. 227-255, jul.-dez. 2021. Disponível em:
<http://oquenosfazpensar.fil.puc-rio.br/index.php/oqnfp/article/view/773/687>. Acesso em: 14 mar. 2023.

NOGUERA-RAMÍREZ, Carlos Ernesto. **O governo pedagógico**: da sociedade do ensino para a sociedade da aprendizagem. Orientador: Alfredo José da Veiga-Neto. Porto Alegre, 2009. 266 f. Disponível em:

<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/18256/000727608.pdf?sequence=1>. Acesso em: 17 out. 2022.

NOGUERA-RAMÍREZ, Carlos Ernesto. **Pedagogia e governamentalidade ou da Modernidade como uma sociedade educativa**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

NOGUERA-RAMÍREZ, Carlos Ernesto. **A biopolítica educacional e a conversão dos sujeitos em indivíduos**. IHU On-Line. Edição 472 | 14 Setembro 2015. Disponível em: <https://www.ihuonline.unisinos.br/artigo/6121-carlos-ernesto-noguera-ramirez>. Acesso em: 15 out. 2022.

NÓVOA, Antonio. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002. ISBN 972-8036-48-5.

NOZU, Washington Cesar Shoiti; BRUNO, Marilda Moraes Garcia. Formação de professores em “tempos de inclusão”: estratégia para o governo de si e dos outros. *In*: MARQUES, Eugenia Portela de Siqueira; GOMES FILHO, Miguel. **Educação, diversidade e inclusão: os desafios para a Docência**. Eugenia Portela de Siqueira Marques, Miguel Gomes Filho (org.), Campo Grande, MS: Life Editora, 2016. 200p.

NOZU, Washington Cesar Shoiti; ICASATTI, Albert Vinicius; BRUNO, Marilda Moraes Garcia. Educação inclusiva enquanto um direito humano. **Inc.Soc.**, Brasília, DF, v.11 n.1, p.21-34, jul./dez. 2017.

OLIVEIRA, Antonio Cardoso; CÓSSIO, Maria de Fátima. **As políticas educacionais e as contribuições da abordagem do ciclo de políticas como metodologia de análise**. Congresso Nacional de Educação (23; 2013 set. 23-26: Curitiba,PR). Anais do XI Congresso Nacional de Educação – EDUCERE (recurso eletrônico) II Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação – SIRSSE/IV Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente – SIPD UNESCO: formação docente e sustentabilidade: um olhar transdisciplinar/ organizado por Dilmeire Sant’ Anna Ramos Vosgerau, Romilda Teodora Ens e Marilda Aparecida Behrens – Curitiba: Champagnat, 2013. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/8126_4719.pdf. Acesso em: 21 nov. 2021.

PAGNI, Pedro Angelo. **Biopolítica, deficiência e educação**: outros olhares sobre a inclusão escolar [online]. São Paulo: Editora Unesp Digital, 2019, 173 p. ISBN: 978-85-9546-333-2.

PARAÍSO, Marlucy Alves. **Pesquisas pós-críticas em Educação no Brasil**: esboço de um mapa. Cadernos de pesquisa, v. 34, n. 122, p. 283-303, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/JrF5H8r96wRTvTDLSzhYpcM/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 jan. 2022.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. *In*: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (Orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

PÉREZ, Susana Graciela Pérez Barrera. **Gasparzinho vai à escola**: um estudo sobre as características dos alunos com altas habilidades/superdotação produtivo-criativos. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica, Porto Alegre, 2004.

PÉREZ, Susana Graciela Pérez Barrera; FREITAS, Soraia Napoleão. Políticas públicas para as Altas Habilidades/Superdotação: incluir ainda é preciso. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 27, n. 50, p. 627–640, 2014. DOI: 10.5902/1984686X14274. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/14274>. Acesso em: 15 jan. 2022.

RECH, Tatiana Luiza. A inclusão educacional como estratégia biopolítica. *In*: FABRIS, Eli Terezinha Henn; KLEIN, Rejane Ramos. **Inclusão e biopolítica**/Eli Terezinha Henn Fabris, Rejane Ramos Klein, (organizadoras). Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

RENZULLI, Joseph Salvatore. O que é esta coisa chamada Superdotação e como a desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. **Educação**, v. 27, n. 1, 5 set. 2006. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/375>. Acesso em: 18 jan. 2022

RENZULLI, Joseph Salvatore (2016). The three-ring conception of giftedness: A developmental model for promoting creative productivity. *In*: S. M. Reis (Ed.). **Reflections On Gifted Education** (pp. 173-192). Waco, TX: Prufrock Press. Disponível em: https://gifted.uconn.edu/wp-content/uploads/sites/961/2019/11/The_Three-Ring_Conception_of_Giftedness_2.pdf. Acesso em: 18 jan. 2022.

RESENDE, Haroldo. A educação por toda a vida como estratégia de Biorregulação neoliberal. 2018, p. 77-94. *In*: RESENDE, Haroldo de (Org). **Michel Foucault: a arte neoliberal de governar e a educação**. Organização de Haroldo de Resende. – São Paulo: Intermeios; Brasília: Capes/Cnpq, 2018.

REVEL, Judith. **Michel Foucault: conceitos essenciais**. Tradução Maria do Rosário Gregolin, Nilton Milanez, Carlo Piovesani. São Carlos: Claraluz, 2005. 96 p.; 21 cm

SABER INCLUIR. **Streaming oferece mais de 100h de conteúdo sobre inclusão por menos de R\$ 1 por dia**. Mensagem recebida por <saber-incluir@mail.klicksend.com.br> em 28 mai. 2022.

SALGADO, Aline Rinco Dutra. **Política pública municipal de educação para alunos com altas habilidades ou superdotação: proposta para Juiz de Fora-MG**./Aline Rinco Dutra Salgado - Niterói: [s. n], 2017. 142f. Dissertação (Mestrado Profissionalizante em Diversidade e Inclusão) - Universidade Federal Fluminense, 2017.

SANTA CATARINA. **Lei complementar nº 170**, de 07 de agosto de 1998. Disponível em: http://leis.alesc.sc.gov.br/html/1998/170_1998_Lei_complementar.html. Acesso em: 18 jan. 2023.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. Fundação Catarinense de Educação Especial. **Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina**: Coordenador Sergio Otavio Bassetti, São José: FCEE, 2006, 52 p.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. Fundação Catarinense de Educação Especial. **Programa Pedagógico**. São José, SC: FCEE, 2009. 20 p.

SANTA CATARINA. **Lei nº 16.794**, de 14 de dezembro de 2015a. Aprova o Plano Estadual de Educação (PEE) para o decênio 2015-2024. Disponível em: http://leis.alesc.sc.gov.br/html/2015/16794_2015_Lei.html. Acesso em: 18 jan. 2023.

SANTA CATARINA. **Lei complementar nº 668**, de 28 de dezembro de 2015b. Dispõe sobre o quadro de pessoal do Magistério Público Estadual. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/sc/lei-complementar-n-668-2015-santa-catarina-dispoe-sobre-o-quadro-de-pessoal-do-magisterio-publico-estadual-instituido-pela-lei-complementar-n-1139-de-1992-e-estabelece-outras-providencias>. Acesso em: 08 dez. 2022.

SANTA CATARINA. **Resolução CEE/SC n° 100**, de 13 de dezembro de 2016. Estabelece normas para a Educação Especial no Sistema Estadual de Educação de Santa Catarina. 2016.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. **Política de educação especial**. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2018.

SANTA CATARINA. **Lei complementar nº 741**, de 12 de junho de 2019. Dispõe sobre a estrutura organizacional básica e o modelo de gestão da Administração Pública Estadual, no âmbito do Poder Executivo, e estabelece outras providências. Disponível em: http://leis.alesc.sc.gov.br/html/2019/741_2019_lei_complementar.html. Acesso em: 03 mai. 2022.

SANTA CATARINA. Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE). **Diretrizes para o atendimento educacional especializado (AEE) na rede regular de ensino de Santa Catarina** [livro eletrônico] / Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE). São José/SC: FCEE, 2021.

SANTA CATARINA. **Indicadores educacionais catarinenses de 2021**. Disponível em: <https://online.anyflip.com/dgybz/fdkh/mobile/>. Acesso em: 28 mar. 2023.

SANTA CATARINA. Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE). **Caderno Técnico: Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação**. {livro eletrônico}/- São José: 2022. Modo de acesso: digital 30 MB: PDF. ISBN: 978.65-88572-26-9.

SANTA CATARINA. Educação na palma da mão/**Educação especial rede estadual de ensino**. Disponível em: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiOTE3YjBjMGItNTAwZS00MTFhLWI4ZTUtZmJiMGFmMDFiZWY3IiwidCI6ImExN2QwM2ZjLTRiYWVtNGI2OC1iZDY4LWUzOTYzYTJlYzRlNiJ9>. Acesso em: 26 jun. 2023.

SANTOS, João de Deus dos. **Formação continuada: cartas de alforria & controles reguladores**/João de Deus dos Santos. - Porto Alegre: UFRGS, 2006. 170f. Tese (doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2006.

SANTOS, Camila de Fátima Soares. **A formação docente no PNE 2014-2024: desafios para a produção de políticas de formação e valorização de professores no Brasil**. 2017a. 150f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI, Campus de Frederico Westphalen, Rio Grande do Sul.

SANTOS, Iolanda Montano dos; KLAUS, Viviane. A inclusão e o sujeito empresário de si. *In*: FABRIS, Elí Terezinha Henn; KLEIN, Rejane Ramos. **Inclusão e biopolítica**/Eli Terezinha Henn Fabris, Rejane Ramos Klein, (organizadoras). Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

SANTOS, Vivian. **Avaliação da política de inclusão escolar em um município na perspectiva de professores**. 2020b. 424f. Tese de Doutorado. Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos.

SANTOS, Arlete Ramos dos; RAMALHO, Mara Lúcia; NOZU, Washington Cesar Shoiti. Políticas e gestão da educação básica em contextos iberoamericanos. **RIAAE**–Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 16, n. esp. 2, p. 1029-1038, maio 2021. e-ISSN: 1982-5587 DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v16iesp2.15113>.

SCHULTZ, Theodore William. **O Capital humano**: investimentos em educação e pesquisa, Tradução de Marco Aurélio de Moura Matos. Rio de Janeiro. Editor: Zahar Ed. 1971. 253p.

SHIROMA, Eneida Oto; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso; CAMPOS, Roselane Fátima. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 427-446, jul./dez. 2005. Disponível em: <http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>. Acesso em: 07 jul. 2022.

SHIROMA, Eneida Oto; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso; CAMPOS, Roselane Fátima. Conversão das “almas” pela liturgia da palavra: uma análise do discurso do movimento Todos pela Educação. *In*: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson. (Org.). **Políticas educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011. cap. 9, p. 222-247.

SILVA, Maria Marisa da Silva; MELLO, Vanessa Scheid Santanna de. Escola e saúde: uma parceria produtiva. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. p. 147-163. *In*: FABRIS, Elí Terezinha Henn; KLEIN, Rejane Ramos. **Inclusão e biopolítica**. Eli Terezinha Henn Fabris, Rejane Ramos Klein, (organizadoras). – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

SOLER, Rodrigo Diaz de Vivar y. *et al.* **Michel Foucault, a Educação e o Neoliberalismo**. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/download/2433/4139/4300>. Acesso em: 04 jun. 2022.

SOUZA, Amanda Rodrigues de. **Formação de pedagogos para a atuação com pessoas dotadas e talentosas**. 2017a. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017.

STIVAL, Monica Loyola. O sujeito do (neo)Liberalismo. *In*: RESENDE, Haroldo de (Org.). **Michel Foucault**: a arte neoliberal de governar e a educação. Organização de Haroldo de Resende. São Paulo: Intermeios; Brasília: Capes/Cnpq, 2018. p. 157-169.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Conferência Ações de Responsabilidade Social em Educação**: Melhores Práticas na América Latina 2006 – Todos pela Educação. Disponível em: https://todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/144.pdf. Acesso em: 24 mai. 2022.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Todos Pela Educação 2006-2009**. Disponível em: https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/144.pdf. Acesso em: 24 mai. 2022.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem Jomtien, 1990. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por. Acesso em: 24 mai. 2022.

UNESCO. **Declaração de Nova Delhi sobre Educação para Todos**, Nova Delhi, 6 de dezembro de 1993. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139393?posInSet=1&queryId=N-EXPLORE-3dfb4520-0471-4839-9a53-1383be663e08>. Acesso em: 24 mai. 2022.

UNESCO. **Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais**: acesso e Qualidade, 1994a. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>. Acesso em: 24 mai. 2022.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**: sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, 1994b. Disponível em: [https://pnl2027.gov.pt/np4/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=1011&fileName=Declaracao_Salamanca.pdf](https://pnl2027.gov.pt/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=1011&fileName=Declaracao_Salamanca.pdf). Acesso em: 24 mai. 2022.

UNESCO. **Educação para todos**: o compromisso de Dakar. Dakar, Senegal: 2000.

UNESCO. **Fórum Mundial de Educação**, 2015. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233137_por. Acesso em: 24 mai. 2022.

UNESCO. **Educação 2030**: Declaração de Incheon e Marco de Ação, rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos, 2016. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243278_por. Acesso em: 24 mai. 2022.

VEIGA-NETO, Alfredo. Situando Foucault. *In*: VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 15-32.

VEIGA-NETO, Alfredo. Governamentalidades, neoliberalismo e educação. Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. p. 21-31. *In*: BRANCO, Guilherme Castelo; VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault filosofia & política**. Guilherme Castelo Branco Alfredo Veiga-Neto, (Organizadores). –Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011 (Coleção Estudos Foucaultianos).

VEIGA-NETO, Alfredo. Neoliberalismo e Educação: Os desafios do precariado. *In*: RESENDE, Haroldo de (Org). **Michel Foucault**: a arte neoliberal de governar e a educação. Organização de Haroldo de Resende. São Paulo: Intermeios; Brasília: Capes/Cnpq, 2018. p. 33-44.

VIEIRA, Nara Joyce Wellausen. Altas Habilidades/Superdotação. *In*: SILUK, Ana Cláudia Pavão (org.). **Atendimento Educacional Especializado**: contribuições para a prática pedagógica. 1.ed.,1. reimpr. – Santa Maria: UFSM, CE, Laboratório de Pesquisa e Documentação, 2014.

VIRGOLIM, Ângela Magda Rodrigues. **Altas habilidades/superdotação**: encorajando potenciais. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/altashab1.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2022.