

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

CARLA ROBERTA DALL'SOTO

DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE FORMAÇÃO
CONTINUADA DE PROFESSORES EM SANTA CATARINA

CHAPECÓ
2025

CARLA ROBERTA DALL'SOTO

**DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE FORMAÇÃO
CONTINUADA DE PROFESSORES EM SANTA CATARINA**

Projeto de Pesquisa apresentado ao curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação. Sob orientação da Profª. Drª. Patrícia Gräff.

CHAPECÓ

2025

Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS

Dall'Soto, Carla Roberta

DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE
FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM SANTA CATARINA /
Carla Roberta Dall'Soto. -- 2025.

111 f.

Orientadora: Doutora Patrícia Gräff

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da
Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação,
Chapecó, SC, 2025.

1. Políticas Educacionais; Formação Continuada;
Deficiência Intelectual; Discurso e Normalização. I.
Gräff, Patrícia, orient. II. Universidade Federal da
Fronteira Sul. III. Título.

CARLA ROBERTA DALL'SOTO

**DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE FORMAÇÃO
CONTINUADA DE PROFESSORES EM SANTA CATARINA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da
Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) como requisito parcial para obtenção
do grau de Mestre em Educação.

Este trabalho foi defendido e aprovado pela banca em 16/10/2025.

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 **PATRICIA GRAFF**
Data: 23/10/2025 11:04:43-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

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

Documento assinado digitalmente
 **ELIANA DA COSTA PEREIRA DE MENEZES**
Data: 23/10/2025 09:24:48-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof^a. Dr^a. Eliana da Costa Pereira de Menezes – UFSM
Avaliadora

Documento assinado digitalmente
 **ODAIR NEITZEL**
Data: 23/10/2025 11:00:48-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Odair Neitzel – UFFS
Avaliador

CHAPECÓ
2025

A escola, como instituição disciplinar, tem colocado em operação um rígido conjunto de normas que, ajustadas umas às outras, fazem operar a maquinaria escolar. **A classificação e a correção do corpo são exercícios constantes nessa engrenagem.** No entanto, **essas operações empurram muitas formas de vida para fora da escola, atribuindo o fracasso de seus percursos à sua condição corporal.** É o corpo imperfeito que não alcança os objetivos traçados pela escola, que é incapaz e, por isso, anormal, portanto não apresenta condições de escolarização [...] (Gräff; Pieczkowski, 2023, p. 05, grifos meus).

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus pais, Elma Maria Dall’Soto e Anter Julio Dall’Soto por todo o zelo e dedicação que sempre despenderam comigo, mesmo em outro plano sei que estão comigo! À minha filha Laura Dall’Soto, por todo companheirismo e sabedoria, te amo infinitamente.

Aos Professores que me possibilitaram acessar lugares e viver encontros neste processo de evolução, com toda dedicação, envolvimento e por todos os esforços empreendidos, à nós.

Aos colegas, grandes colegas, que tive a oportunidade de compartilhar momentos e viver toda a potência desta experiência que foi o mestrado em Educação da turma 2023 da UFFS.

À minha orientadora Professora Patrícia Gräff, que sempre esteve comigo neste percurso e nunca mediu esforços em me orientar para aquilo que estávamos nos propondo.

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo analisar as políticas de formação continuada de professores catarinenses, para a atuação com pessoas com deficiência intelectual. A investigação pretendeu responder à seguinte pergunta: *Como a deficiência intelectual é descrita nas políticas de formação continuada de professores em Santa Catarina?* Caracteriza-se como 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 o *discurso* e a *normalização* como ferramentas teórico-metodológicas. O *corpus* documental é constituído por políticas educacionais nacionais, do estado de Santa Catarina e por cursos de formação continuada para professores da Educação Básica, que atuam na rede comum, com ênfase na deficiência intelectual. O exercício analítico empreendido sobre os materiais possibilitou a compreensão de que as políticas educacionais de formação continuada de professores seguem sendo sustentadas pelo modelo clínico/médico de deficiência. O trabalho se constitui em dois focos de análise centrais: 1) a influência do modelo *clínico/médico na formação continuada de professores*. Esse foco se desdobra em três ênfases complementares: a) *a clínica na condução dos percursos formativos*, que faz referência aos achados das propostas formativas, que se aproximam de uma perspectiva clínica/médica sobre a deficiência intelectual; b) *Modelos clínico e social das deficiências*, que aborda os dois modelos de compreensão sobre a deficiência, na relação com a inclusão educacional, e; c) *A clínica e a primeira infância*, que analisa as propostas direcionadas, especificamente, para o trabalho de estimulação precoce. O segundo foco tematiza sobre 2) *Profissionais de Apoio e o Treinamento e controle: corpos com deficiência intelectual* problematizando a prescrição de práticas a serem, de alguma forma, trabalhadas com as pessoas com deficiência intelectual, a fim de minimizarem o que se entende como comprometimento intelectual destes corpos. Conclui-se que as políticas educacionais contemporâneas de formação continuada de professores, pouco percebem as pessoas com deficiência intelectual a partir de sua diferença como potência e buscam a normalização destes corpos. As políticas educacionais analisadas atuam como estratégias de poder que produzem não apenas o que se pode dizer sobre a deficiência, mas também quem pode falar e de que lugar.

Palavras-chave: Políticas Educacionais; Formação Continuada; Deficiência Intelectual; Discurso e Normalização.

ABSTRACT

This research aims to analyze continuing education policies for teachers in Santa Catarina, Brazil, who work with people with intellectual disabilities. The research aimed to answer the following question: How is intellectual disability described in continuing education policies for teachers in Santa Catarina? This research is characterized by a post-critical epistemological approach, with a qualitative approach, using bibliographical and documentary research as research support. The analyses undertaken are based on Foucaultian studies in education, highlighting discourse and standardization as theoretical and methodological tools. The documentary corpus consists of national educational policies from the state of Santa Catarina and continuing education courses for Basic Education teachers working in the regular school system, with an emphasis on intellectual disability. The analytical exercise undertaken on the materials enabled the understanding that continuing education policies for teachers continue to be supported by the clinical/medical model of disability. The work consists of two central focuses of analysis: 1) the influence of the clinical/medical model on continuing teacher education. This focus unfolds into three complementary emphases: a) clinical practice in the management of training pathways, which references the findings of training proposals, which approximate a clinical/medical perspective on intellectual disability; b) clinical and social models of disabilities, which addresses the two models of understanding disability in relation to educational inclusion; and c) clinical practice and early childhood, which analyzes proposals specifically directed at early stimulation work. The second focus addresses 2) Support Professionals and Training and Control: bodies with intellectual disabilities problematizing the prescription of practices to be, in some way, worked with people with intellectual disabilities, in order to minimize what is perceived as their intellectual impairment. It is concluded that contemporary educational policies for continuing teacher education barely recognize people with intellectual disabilities based on their difference as potential and seek to normalize these bodies. The educational policies analyzed act as power strategies that produce not only what can be said about disability, but also who can speak and from what place.

Keywords: Educational Policies; Continuing Education; Intellectual Disability; Discourse and Normalization.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 01 - Pesquisas Seleccionadas	25
Quadro 02 - Documentos nacionais	34
Quadro 03 - Documentos estaduais	38
Quadro 04 - Propostas catarinenses de formação continuada, que tenham relação com a deficiência intelectual e que contemplam a rede comum de ensino	39
Gráfico 01 - Percentual de alunos com deficiência intelectual matriculados por etapa de ensino em SC	81

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AAIDD	<i>American Association on Intellectual and Developmental Disabilities;</i>
ABL	Academia Brasileira de Letras;
ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas;
ACP	Abordagem Ciclo de Políticas;
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações;
BNC(Formação)	Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica;
BNCC	Base Nacional Comum Curricular;
CAPES	Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior;
CNE	Conselho Nacional de Educação;
CP	Conselho Pleno;
DI	Deficiência Intelectual;
DIEN	Diretoria de Ensino;
DSM	Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais: DSM-5;
EAD	Educação à Distância;
EJA	Educação de Jovens e Adultos;
ES	Espírito Santo;
FCEE	Fundação Catarinense de Educação Especial;
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística;
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira;
MEC	Ministério da Educação;
PEE	Plano Estadual de Educação;
PIBID	Programa Institucional de Iniciação à Docência;
PNE	Plano Nacional de Educação;
PNEEPEI	Política Nacional Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva;
PNS	Pesquisa Nacional de Saúde;
PPC	Projeto Pedagógico do Curso;
PPGE	Programa de Pós-graduação em Educação;
SC	Santa Catarina;
SED	Secretaria de Estado da Educação;
SEE	Sistema Estadual de Ensino;
SISGESC	Sistema de Gestão Escolar de Santa Catarina;
UESC	Universidade Estadual de Santa Cruz;
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo;
UFFS (U1)	Universidade Federal da Fronteira Sul;
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte;
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos;
UNESP	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho;
UNOCHAPECÓ (U2)	Universidade Comunitária Regional de Chapecó;
UNOESC (U3)	Universidade do Oeste de Santa Catarina;

SUMÁRIO

INICIANDO...	11
1 CAMINHO METODOLÓGICO ...	20
1.1 O MOVIMENTO FEITO ATÉ AQUI: O QUE MOSTRAM AS PESQUISAS	23
1.1.1 No Rastreo Bibliográfico: Deficiência Intelectual	31
1.2 CONTINUANDO O MOVIMENTO: PESQUISA DOCUMENTAL	33
1.2.1 Políticas Educacionais Brasileiras	34
1.2.2 Contextualizando os Espaços Governamentais - SED e FCEE	36
2 PROPOSTAS FORMATIVAS, CONVERSANDO COM A LEGISLAÇÃO E A BIBLIOGRAFIA	42
2.1 A CLÍNICA NA CONDUÇÃO DOS PERCURSOS FORMATIVOS	52
2.1.1 Modelos Clínico e Social das Deficiências	54
2.1.2 A Clínica e a Primeira Infância	69
2.2 CONCEITUANDO DEFICIÊNCIA INTELECTUAL	73
3 FORMAÇÃO E FOCO NAS ESPECIALIDADES: PROFISSIONAIS DE APOIO	78
3.1 FORMAÇÃO E CONTROLE: CORPOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL	90
4 REFLEXÕES FINAIS: ALGUMAS CONCLUSÕES E MUITAS PERGUNTAS	98
REFERÊNCIAS	102

INICIANDO...

Acreditamos que a experiência da deficiência e a vida precária por ela delineada fazem emergir um percurso ético e estético, pois, a despeito de toda a dor envolvida no trabalho de autoconstituição de si, é possível ver desabrochar uma estilização da existência que coexiste com a vida precária. É como se, mediante a impossibilidade de superar sua condição de déficit, as referidas crianças produzissem “uma linha de deriva e de fuga aos modos de existência e de governamentalidade imperantes, criando outros, pouco visíveis, mas nem por isso menos potentes” (Pagni, 2017, p. 1455).

O excerto que abre esse texto me ajuda a pensar sobre a deficiência, posta em jogo dentro de uma ordem discursiva que a cria como FALHA, como déficit, e sobre as formas de vida possíveis. Leva-me a pensar, também, que a deficiência ainda carece de muitas pesquisas e aqui, especificamente, a deficiência intelectual, considerando que existem corpos, em nossa sociedade, que são levados a criar “linhas de deriva, de fuga” (Pagni, 2017, p. 1455). Diante deste cenário me coloco nesse exercício, tomando a deficiência intelectual como objeto de análise. Isso me motiva a colocar essa pesquisa em curso. Tensionando a epígrafe acima, que sugere a existência desta vida precarizada “mas nem por isso menos potente” e olhando para esse outro, a quem foi atribuída esta condição de déficit, que lhe informa a falta de algo para ser considerado completo, entendo que esta pode ser uma importante pauta de análise e estudo.

Para Judith Butler (2019), em “Vida precária: os poderes do luto e da violência”, é possível visualizar essa precarização da vida e da existência, quando outros, de forma muitas vezes unilateral, justificam a violação das vidas de algumas pessoas. “A percepção de que podemos ser violados, de que outros podem ser violados, de que estamos sujeitos à morte pelo capricho de outrem: todos esses são motivos de medo e luto” (Butler, 2019, p. 04).

Parece-me que as pessoas com deficiência intelectual são levadas a fazerem movimentos alternativos em suas vidas, à medida que, neste trabalho de “autoconstituição de si”, constroem formas outras de existência que coexistem com a vida precária. Para muitos de nós é inimaginável esta condição de precisar agir nas periferias e criar caminhos ainda não conhecidos e alternativos, na busca de espaço para somente viver, existir, com uma condição diferente de vida.

Neste vasto espaço de tensionamentos que é o campo da educação, que está constantemente atravessado por vários conceitos, interesses, normas e diferentes forças, iniciei minhas experiências de trabalho com pessoas com deficiências, mais

especificamente, pessoas com deficiência intelectual, por volta do ano de 2002. Sempre foi para mim uma vivência profissional e pessoal muito importante e muito potente enquanto percurso formativo da minha história. Assim, este contato com as pessoas com deficiência me oportuniza (re)construir muitas experiências e (re)aprender conceitos que se deslocam em movimentos diferentes, sempre atravessados pelo tenso exercício do poder. Nessa direção, fui instigada e motivada a buscar por formação profissional voltada para a temática da deficiência intelectual.

Nos diferentes espaços e funções exercidas, como professora da Fundação Catarinense de Educação Especial - FCEE, atuei como professora, coordenadora pedagógica e gestora nos Centros de Atendimento Educacionais Especializados - CAESPs. Além disso, também trabalhei na CRE de Itapiranga/SC por alguns períodos. Na minha percepção, muitos colegas da área da educação, anseiam por conhecimentos específicos sobre deficiências e muito sobre deficiência intelectual. Ouço, de modo recorrente, falas como: O que eu faço com este aluno? Ele(a) não é alfabetizado! Ele(a) não fica sentado! Eu não tive formação para trabalhar com estes alunos! Eu tenho 26 alunos na sala e mais um da inclusão! Quando vai ser contratado o segundo professor? Sem fazer julgamentos ou culpabilizar estes colegas professores, percebo que estas são questões que traduzem algum desconforto nos momentos em que atuam, pedagogicamente, com pessoas com deficiência intelectual. A partir destas falas é possível perceber que há um cenário que não traduz um ambiente escolar inclusivo, que pode ser produzido por diferentes fatores, mas acredito, que uma das principais influências seja a falta de formação adequada quanto à inclusão educacional ou a precarização dos processos de formação inicial e continuada. Por consequência, existem profissionais despreparados, que integram um sistema educacional que (re) produz processos de in/exclusão (Veiga-Neto; Lopes, 2011), em suas diferentes formas.

Para acrescentar outros elementos que mostram a relevância do tema deficiência intelectual, trago alguns dados do último censo escolar. De acordo com a sinopse do censo escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP (2014 - 2023), o número de alunos com deficiência intelectual, matriculados na Educação Básica em 2023 chegou 952.904, o que representa 53,7% das matrículas do público da Educação Especial. Os dados nos apresentam a evolução no número de matriculados, fato que merece fazer parte do debate acadêmico, por meio de pesquisas e teorizações.

Ao mesmo tempo em que os números de matrículas crescem, merece destaque uma aparente ausência dessa temática nos cursos de formação inicial para professores, seja no formato de componentes curriculares, dentro das matrizes dos cursos, ou nas ementas dos componentes curriculares. Para dar alguns contornos para esse cenário, realizei um breve levantamento nas matrizes curriculares de algumas universidades da região oeste de Santa Catarina (para o que interessa aos propósitos desta introdução, codificadas como U1, U2 e U3), o que me permitiu identificar que nas matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia dessas instituições, os componentes curriculares voltados à Educação Especial abordam a temática de forma generalista, podendo desta maneira, pouco abranger às necessidades da formação inicial para o trabalho com as deficiências.

Neste rastreo, identifiquei que a U1 realiza o curso somente presencial e a U2 e a U3 realizam o curso de graduação de forma presencial e EAD. Cabe destacar que tive acesso às ementas da U1, quanto às U2 e U3 não localizei as ementas das disciplinas nos sites das universidades. Destaco que a temática da deficiência intelectual, especificamente, deve fazer parte dos currículos das diferentes licenciaturas, assim como as outras deficiências e transtornos também, pois as pessoas com deficiências são parte do conjunto de alunos que estão nas escolas e que participam dos processos de escolarização.

Conforme breve análise da matriz curricular e do ementário, na U1 foi possível identificar, na 7ª fase, um componente curricular com o nome Educação Especial e Diversidade, com carga horária de 60 horas aula e, de acordo com o Proposta Curricular - PPC do curso, para este componente como ementa informa,

Aspectos históricos, políticos e legais da diversidade e inclusão; Escola, práticas pedagógicas e relações étnico-raciais; Dimensões culturais e identidades; Saberes e Práticas de inclusão; Caracterização das deficiências. Estratégias de ensino para alunos com necessidades educacionais especiais (UFFS, 2019, p. 137).

Já, na 9ª fase *Educação Inclusiva*, com 60 horas aula contempla como ementa,

Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Aprendizagem e deficiências. Aprendizagem e transtornos globais do desenvolvimento. Aprendizagem e altas habilidades/superdotação. Plasticidade cerebral e aprendizagem. Recursos de comunicação aumentativa e alternativa. Recursos pedagógicos acessíveis (UFFS, 2019, p. 153).

Considerando uma análise muito breve, a U1 traz aspectos e elementos importantes da Educação Especial. Sobre a deficiência intelectual, parece estar contemplada nas descrições *caracterização das deficiências e aprendizagem e deficiências*, contudo, não é possível conhecer maiores detalhes sobre como esses elementos da ementa são abordados nos referidos componentes curriculares.

A U2 contempla três componentes curriculares voltados ao tema da Educação Especial, inclusão e atendimento especializado sendo, no 3º período o componente “Educação especial e inclusão”, com 40 horas aula; no 4º período “Trabalho Pedagógico com Pessoas com Deficiências”, com 80 horas aula e no 5º período “Trabalho Pedagógico com Pessoas com Deficiências II e Atendimento Educacional Especializado”, com 40 horas aula. Notamos uma maior carga horária destinada às questões que envolvem a Educação Especial, embora a ausência de informações sobre a ementa não permita uma análise sobre os focos temáticos que dão contornos para as aulas.

Por fim, a U3, na sua matriz curricular, prevê dois componentes curriculares, ambos no 3º período, voltados para a temática da educação especial, sendo: “Fundamentos da Educação Especial e Ensino Inclusivo” com 72 horas aula e “Práticas em Educação Especial” com 32 horas aula.

Olhando para este cenário, quanto às propostas de formação inicial, é possível visualizar que existe uma fragilidade importante nas abordagens sobre as temáticas voltadas à Educação Especial e aqui a deficiência intelectual, especificamente. Esse sobrevoo panorâmico sobre esses três cursos, embora não constitua parte do movimento analítico da pesquisa, demonstra, mais uma vez, a importância do tema deficiência intelectual, enquanto objeto de pesquisa. Esta brevíssima análise dos cursos de graduação em Pedagogia, parece-me mostrar a insuficiência das discussões sobre a deficiência intelectual na formação inicial. Assim, a formação continuada pode contribuir potencialmente ao provocar debates sobre a deficiência intelectual e suas formas de existência.

Tomando esses elementos iniciais, esta pesquisa tem como objetivo analisar as políticas de formação continuada de professores catarinenses, para a atuação com pessoas com deficiência intelectual. Para Menezes e Castro (2016, p. 36), “quando o olhar destinado a esses alunos buscar, em primeiro lugar, conhecê-los como sujeitos de aprendizagem, as práticas desenvolvidas poderão incentivar o alcance consciente e voluntário de seus comportamentos nos grupos sociais em que

se desenvolvem”. As relações educacionais com as pessoas com deficiência intelectual, à medida que investem na potência de seus corpos, garantem o direito dessa parcela da população à educação e, sobretudo, à aprendizagem, podendo proporcionar um espaço para o desenvolvimento de forma consciente e voluntária nos seus grupos sociais, pois o contrário disso pressupõe uma relação que reforça o capacitismo, ao direcionar o foco da atuação pedagógica para a deficiência, antes de perceber a pessoa cujo corpo é marcado por esta condição. Para Pagni (2023, p. 35), apoiado nas discussões empreendidas pelo filósofo francês Michel Foucault,

[...] a anormalidade seria não apenas certo estado patológico do organismo, em razão do qual seria julgado inapto socialmente, na medida em que extrapola as normas e afronta a normalidade estabelecida como um registro. Seria também – e, principalmente – um campo de inscrição habitado pelo movimento ou devir produzido pela inadaptação do organismo singular ao meio (físico, ambiental, social) às normas (científicas, técnicas, sociais), com sua consequente busca por uma melhor relação de equilíbrio aprimorado, derivando daí sua potência como desvio normativo e o reconhecimento dessa sua força mestra.

A afronta às regras e ao “sistema” é percebida como contraconduta ao regime normativo, causando estranhamento e sendo identificada como desvios, a depender dos discursos que se produzem a partir de tais ações. A potência identificada nestes corpos considerados são inaptos e invalidados socialmente, pode trazer ameaça e provocar abalos nas estruturas cristalizadas pelas normas.

Todas estas questões me inquietam há tempos e tornaram-se motivo potente para a busca por pesquisa sobre esse objeto. Nessa esteira, a pesquisa pretendeu responder a seguinte pergunta:

Como a deficiência intelectual é descrita nas políticas de formação continuada de professores em Santa Catarina?

E, como objetivo geral, buscou analisar as políticas de formação continuada de professores catarinenses para a atuação com pessoas com deficiência intelectual. Compreender as influências nacionais e estaduais na produção das políticas educacionais; estudar o conceito de deficiência intelectual, desde uma compreensão histórica; analisar as propostas estaduais de formação continuada de professores, para a deficiência intelectual, constituíram os objetivos específicos da pesquisa.

Esta pesquisa tem um caráter qualitativo e empreendeu a análise de um conjunto de documentos e bibliografias, a partir da base epistemológica das Teorias Pós-críticas em Educação. Dentro dela, a pesquisa se filia ao campo dos Estudos

Foucaultianos. Deste campo, pincei o *discurso* e a *normalização* como conceitos-ferramenta para as análises que movimentaram o exercício investigativo sobre a superfície analítica selecionada.

Para o Filósofo Michel Foucault, o discurso é percebido como um conjunto de práticas, normas e regras que estruturam o conhecimento e as formas que orientam o que podemos falar, pensar ou fazer, a partir de uma realidade geográfica e historicamente situada. Além disso, o discurso vai além de um simples conjunto de palavras ou expressões, se refere ao modo como certos enunciados regulam a verdade, construindo realidades e determinando o que é aceitável, legítimo ou verdadeiro em uma dada sociedade ou período histórico.

Para analisar os discursos, segundo a perspectiva de Foucault, precisamos antes de tudo recusar as explicações unívocas, as fáceis interpretações e igualmente a busca insistente do sentido último ou do sentido oculto das coisas – práticas bastante comuns quando se fala em fazer o estudo de um “discurso”. Para Michel Foucault, é preciso ficar (ou tentar ficar) simplesmente no nível de existência das palavras, das coisas ditas (Fischer, 2001, p. 198).

Nesta perspectiva, os discursos não são apenas formas de comunicação, mas práticas sociais que estruturam as relações de poder e conhecimento. O discurso define o que é possível saber, dizer e fazer, e está sempre entrelaçado com as relações de poder em uma sociedade. Ainda, a maquinaria discursiva pode pôr em prática ações de normalização sendo que, para Michel Foucault (2008, p. 75), “a operação da normalização disciplinar consiste em procurar tornar as pessoas, os gestos, os atos conformes a esse modelo, sendo normal precisamente quem seja capaz de se conformar a essa norma e o anormal quem não é capaz”. A inclusão da pessoa com deficiência intelectual é, nesta conceituação, uma ação de normalização, pois ao dar possibilidades de frequentarem espaços comuns, a norma se expande e o anormal passa a ser normalizado pela sua condição de estar com. “A sociedade moderna encontrou na normalização uma maneira de regulamentar o corpo espécie ou a vida da população com padrões científicos, supostamente universais, apoiando-se no desenvolvimento da Medicina Social e, particularmente das práticas clínicas do século XIX” (Pagni, 2023, p. 30).

Parece-me que, para as pessoas com deficiência intelectual, a normalização poderia ter como objetivo, pretender que estas pessoas aprendam a socializar, a se comportarem em ambientes públicos, ou seja, se regularem socialmente, o que faz a normalização operar como dispositivo de segurança. A normalização disciplinar,

segundo Foucault (2008, p. 75) “consiste em primeiro colocar um modelo, um modelo ótimo, que é construído em função de certo resultado, e a operação da normalização disciplinar consiste em tornar as pessoas, os gestos e os atos, conformes a este modelo [...]”.

A partir deste ancoradouro teórico, a pesquisa documental foi constituída por políticas educacionais nacionais e do estado de Santa Catarina, além de cursos de formação continuada para professores, com ênfase na deficiência intelectual. A análise de documentos relativos às políticas de formação continuada para professores da rede comum de ensino, para atuação com pessoas com deficiência intelectual, constituiu um caminho profícuo na produção de dados, na busca por respostas para a questão de pesquisa.

Nesse trabalho de pesquisa/escrita percebo a deficiência a partir do princípio da diferença em sua radicalidade ontológica, ancorando-me em Michel Foucault, que percebe as realidades sociais, culturais e históricas, a partir de práticas discursivas. A radicalidade ontológica em Foucault, nesse sentido, envolve o questionamento das estruturas de poder que conduzem a produção do conhecimento e da verdade. Foucault ([1970] 1996) desafia as categorias de verdade e subjetividade. Conforme Pagni (2017), a deficiência percebida como diferença, se sustenta na possibilidade de que as formas éticas de vida deficientes decorrem de acidentes que não são escolhas destes corpos deficientes.

Para Carvalho (2015), o convívio com a vida deficiente nos provoca a desconstruir e a reconstruir saberes e *expertises*, nos convoca a ampliar nossas experiências no e com o mundo e a desconstruir práticas normativas e padronizadoras. Assim, o olhar não moderno da deficiência, conforme Pagni (2017), vislumbra que esta é uma das faces da condição humana e que a diferença se constitui como tal.

Na seção seguinte apresento as bases metodológicas sobre as quais me apoiiei para o desenvolvimento da pesquisa, de maneira que inicio com o rastreio bibliográfico sobre o que já foi produzido em relação ao tema, buscando apoio para a produção do meu trabalho de pesquisa. Além disso, realizei um rastreio documental nacional e estadual das políticas educacionais, olhando para os textos a partir dos conceitos de *discurso* e *normalização*, que se constituíram como minhas lentes teóricas e conduziram o meu olhar sobre a superfície analítica escolhida.

Para responder à questão de pesquisa e aos objetivos deste trabalho, o texto está organizado em três capítulos, encerrando com as considerações finais. O capítulo um, discorre sobre o movimento metodológico, trazendo os tipos de pesquisa empreendidos - documental e bibliográfica -, a opção teórica pós-crítica, a partir dos estudos Foucaultianos e as formas de rastreio dos documentos com os principais achados. Além disso, está dividido em *1.1 O movimento feito até aqui: o que mostram as pesquisas*, que aborda uma análise preliminar sobre a materialidade selecionada a partir do rastreio bibliográfico. A seção *1.1.1 No rastreio bibliográfico: deficiência intelectual* continua o movimento de investigação bibliográfica em uma seção dedicada às pesquisas relacionadas à deficiência intelectual, mais especificamente. Já as seções *1.2 Continuando o movimento: pesquisa documental* e *1.2.1 Políticas Educacionais Brasileiras*, descrevem a materialidade dos documentos encontrados, tanto no que refere às políticas educacionais Nacionais e do Estado de Santa Catarina, quanto à legislação da Educação Especial e que tenham relação com a deficiência intelectual.

O capítulo dois, está dedicado às análises das propostas formativas catarinenses a partir dos achados documentais e está organizado da seguinte forma: *Propostas Formativas, Conversando com a Legislação e o Rastreio Bibliográfico*; aqui o espaço está dedicado a uma abordagem mais geral do capítulo se caracterizando como introdução para as seções. A seção *2.1 A clínica na condução dos percursos formativos* faz referência aos achados das propostas formativas, que se aproximam de uma perspectiva clínica/médica da deficiência intelectual. Já a seção *2.1.1 Modelos Clínico e Social das Deficiências*, aborda as diferentes perspectivas entre cada um deles e como operam sobre as questões da inclusão, ainda o subtítulo *2.1.2 A clínica e a primeira infância* segue nesta perspectiva da abordagem clínica, porém analisando as propostas que se voltam especificamente para o trabalho de estimulação precoce. Para finalizar esse capítulo, a seção *2.2 Conceituando Deficiência Intelectual* visa trazer o conceito de deficiência intelectual a partir de uma perspectiva social e abordando o que a clínica tem dito em relação ao tema.

O capítulo três aborda como se dá a formação continuada no país e em Santa Catarina e traz, a partir dos achados documentais, o foco na formação de especialistas, pouco dialogando com os professores regentes da turma. Esse capítulo tem como título *Formação e foco nas especialidades: profissionais de apoio*.

Como seção 3.1 *Treinamento e controle: corpos com deficiência intelectual* aborda as propostas que dão ênfase nas abordagens formativas às questões de prescrição de práticas a serem, de alguma forma, trabalhadas com as pessoas com deficiência intelectual, a fim de “minimizarem” o que se entende como comprometimento intelectual destes corpos.

1 CAMINHO METODOLÓGICO...

Uma metodologia de pesquisa é sempre pedagógica porque se refere a um como fazer, como fazemos ou como faço minha pesquisa. Trata-se de caminhos a percorrer, de percursos a trilhar, de trajetos a realizar, de formas que sempre têm por base um conteúdo, uma perspectiva ou uma teoria (Meyer; Paraíso, 2021, p. 17).

O percurso metodológico de uma pesquisa demonstra uma possibilidade de caminho a ser percorrido. Este caminho auxilia, nós pesquisadores, a olhar o nosso trabalho de pesquisa como um todo e visualizar suas etapas, de modo a construir os argumentos que darão sustentação ao texto. Ao leitor, possibilita perceber como este trabalho foi estruturado e produzido como trabalho de pesquisa. Minayo (2001 p. 16) “entende [...] por metodologia o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade. Neste sentido, a metodologia ocupa um lugar central no interior das teorias e está sempre referida a elas”.

O pesquisador tem a oportunidade de olhar para a pesquisa, tendo como linha central seu objeto, buscando considerar trabalhos que antecederam sua pesquisa, procurando aprender com estes movimentos já realizados, com todo respeito e consideração ao que já foi produzido sobre a temática. Além disso, temos a possibilidade de (des)construir formas de ver e fazer as coisas, desconfiando daquilo que está posto como “esperado”.

Afastamo-nos daquilo que é rígido, das essências, das convicções, dos universais, da tarefa de prescrever e de todos os conceitos e pensamentos... Movimentamo-nos para impedir a "paralisia" das informações que produzimos e que precisamos descrever-analisar. Movimentamo-nos, em síntese, para multiplicar sentidos, formas e lutas (Meyer; Paraíso, 2021, p. 16-17).

Neste capítulo, apresento alguns movimentos realizados para a construção deste trabalho de pesquisa. A partir das aulas do Programa de Mestrado em Educação, das dinâmicas construídas neste movimento com professores e colegas e considerando minhas experiências pessoais, que dialogam com os conteúdos das disciplinas, com minha linha de pesquisa, com a ancoragem teórica da minha orientadora, professora Patrícia Gräff, que me orientou neste percurso, me apresentando as teorias pós-críticas em educação e as teorizações do filósofo Michel Foucault, apresento, primeiramente, os trabalhos que foram revisados, quais os principais achados e como contribuíram para a escolha do objeto desta pesquisa,

sendo que estes textos serão melhor detalhados ao longo do desenvolvimento do trabalho investigativo.

Ainda, realizei movimentos investigativos para pesquisa buscando publicações relacionadas a temática da deficiência intelectual em páginas oficiais do Ministério da Educação - MEC, da Secretaria de Estado da Educação - SED/SC e na Fundação Catarinense de Educação Especial - FCEE, onde encontrei grande parte da materialidade da pesquisa. Nestas investigações, que foram acompanhadas de movimentos de leituras e algumas análises, foi se delineando a estrutura do *corpus* documental do trabalho, que também contou com o auxílio da banca de qualificação, para escolha adequada do material analítico.

Procurei manter o foco no meu objeto de investigação, a deficiência intelectual, neste percurso, a fim de não me deslocar da centralidade do trabalho e conseguir objetividade nas ações da pesquisa, visto que busquei responder a questão de pesquisa e atender aos objetivos propostos. Outro ponto importante que quero mencionar, foi o cuidado com a coerência teórica, buscando teorizações que estivessem relacionadas aos estudos pós-críticos.

Nesta investigação empírica, houve a intenção de encontrar produções acadêmicas que se ocupassem da pesquisa sobre a deficiência intelectual e as pessoas com deficiência intelectual, em suas relações nos espaços educacional e escolar, a partir do que é projetado para elas com as propostas formativas oferecidas. Além disso, busquei compreender quais investimentos nos corpos com deficiência intelectual são projetados e quais propostas de aprendizagem são produzidas para esses sujeitos.

A temática das políticas educacionais para deficiência intelectual, no que tange à formação continuada para professores que atuam no ensino comum, a meu ver, se constituem como um importante foco de pesquisa, cuja relevância se justifica nos âmbitos educacional e social.

Para a organização deste trabalho de pesquisa, escolhi a perspectiva qualitativa, pois não é possível quantificar as abordagens e as relações humanas que se desencadeiam a partir e a exemplo das políticas educacionais.

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não

podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (Minayo, 2001, p. 22).

Para o desenvolvimento deste trabalho vi, nos estudos pós-críticos, a possibilidade de combinar diversas e diferentes variáveis e contextos, para compor a pesquisa. O texto pode incluir muitas experiências, de diferentes naturezas e espaços, não há algo definitivo e acabado. Entendo que, neste caso, eu, como pesquisadora, sou atravessada por minhas experiências, pelas leituras que já fiz, pelo momento histórico e pelo contexto geográfico em que me encontro. Desta forma, estar atenta à outras possibilidades, (re)inventando caminhos de maneira que seja possível problematizar temáticas que nos inquietam, “...é uma prática extremamente importante nas metodologias pós-críticas [para] ressignificar as práticas existentes e inventar novos percursos com base nas necessidades trazidas pelo problema de pesquisa que formulamos” (Meyer; Paraíso, 2021, p. 44).

Ainda, as pesquisas pós-críticas, se organizam com algumas premissas e pressupostos, a saber: *nosso tempo vive mudanças significativas na educação; educamos e pesquisamos em um tempo diferente*; “todas as concepções e práticas deste tempo atestam a existência dos diferentes, que povoam nossas casas e ruas, salas de aula e pátios de recreio, dias e noites” (Corazza, 2005, p. 17); *a verdade é uma invenção, uma criação; o pressuposto de que o discurso tem uma função produtiva naquilo que diz* (Meyer; Paraíso, 2021).

Ao olharmos para o nosso tempo é possível ver que temos assumido práticas e verdades que não tínhamos há pouco tempo, a exemplo de sabermos e acreditarmos hoje, que o cérebro assume uma possibilidade de plasticidade, as neurociências têm avançado muito ao longo dos últimos anos e esses conhecimentos contribuem para a produção de outras formas de compreensão sobre a deficiência, sobretudo a intelectual - o que produz efeitos sobre a educação à medida que for necessária uma adaptação a um novo contexto, ao qual for submetido, ou seja, uma invenção, um discurso deste tempo que é tido como verdade, para este tempo. Sendo assim, os estudos pós-críticos, nos remetem a perceber que os discursos produzem verdades e as estruturam a partir e pelo que dizem.

Este trabalho de pesquisa, como dito, está relacionado ao campo dos estudos pós-críticos, e se apoiou nas teorizações foucaultianas, pois esta abordagem teórica permitiu uma movimentação e uma liberdade interessantes, quanto aos achados e

suas interpretações, de modo que consideram pessoas, olhares e lugares de fala, não descontextualizados. “O que importa em síntese, é movimentar-se sempre para dissolução de formas. Afinal, sempre que se instaura uma forma se divide e classifica” (Meyer; Paraíso, 2021, p. 44).

Temos como premissa, em primeiro lugar, que este nosso tempo vive mudanças significativas na educação porque mudaram as condições sociais, as relações culturais, as racionalidades. Mudaram os espaços, a política, os movimentos sociais e as desigualdades. Mudaram também as distâncias, as geografias, as identidades e as diferenças. Mudaram as pedagogias e os modos de ensinar e aprender (Meyer; Paraíso, 2021, p. 26).

A palavra mudança pressupõe “trocar de lugar” e como sinônimo temos (permuta, troca, metamorfose, transformação, alteração, diferença, modificação...), assim, temos a ideia de movimento, de que as coisas, as pessoas, os lugares, os conhecimentos, as verdades se modificam. Podemos falar dos procedimentos que podem ser utilizados nos estudos pós-críticos como, *articular e brincar; montar, desmontar e remontar; compor, decompor e recompor; perguntar e interrogar; analisar as relações de poder*, entre outros, de acordo com Meyer e Paraíso (2021). Assim, as possibilidades na pesquisa podem ser múltiplas e dão liberdade ao pesquisador nesta jornada de produção de um trabalho, que nem por isso, é menor e menos rigoroso epistemologicamente.

Utilizei, como ferramentas centrais para as análises, os conceitos de *normalização e discurso*, discutidos por Foucault (2008), de modo a olhar para os documentos, tomando-os como lentes. A partir desses conceitos, caminhei metodologicamente neste trabalho, olhando para a temática da deficiência intelectual, entendendo que possa ser vista e revista sob outras lentes, à luz de outras possibilidades e (res)significações. Esta pesquisa tem caráter bibliográfico e documental, sendo que em primeiro momento é caracterizada pela revisão bibliográfica e, na sequência, pela análise documental.

Na próxima seção, farei um relato sobre os achados bibliográficos, citando os descritores utilizados e os repositórios de pesquisa consultados. Ainda, farei um breve relato, a partir da leitura dos textos e suas relações com meu trabalho de pesquisa. Convido ao leitor a acompanhar.

1.1 O MOVIMENTO FEITO ATÉ AQUI: O QUE MOSTRAM AS PESQUISAS

Com o ingresso no Programa de Mestrado em Educação - PPGE da UFFS, no ano de 2023, comecei o trabalho de investigação em busca de produções acadêmicas, em importantes e reconhecidos repositórios de pesquisas do nosso país, que alocam trabalhos científicos e pesquisas de diversas áreas, como a Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD e o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. Com isso, tinha pela frente a tarefa de rastrear e olhar o que já foi produzido/escrito/pesquisado sobre as políticas de formação continuada de professores, quanto à deficiência intelectual.

A revisão bibliográfica, que exercitei no trabalho de construção desta pesquisa e que me auxiliou na delimitação da temática, foi um movimento muito interessante e que me possibilitou algumas experiências, como ter contato com algumas produções sobre deficiência intelectual, enquanto objeto de estudo, bem como visualizar as possibilidades de pesquisas e de fazer um debate teórico relacionado ao tema. Neste trabalho de revisão da bibliografia utilizei descritores que pudessem ter alguma relação com a temática da deficiência intelectual, que foram me auxiliando nesta trajetória a fim de perceber, nos textos consultados, se a minha ideia de pesquisa já havia sido trabalhada ou, ao menos, com a mesma delimitação de espaço e objetivos aos quais eu me lancei a pesquisar.

Este rastreio bibliográfico se constituiu em um importante exercício, pois me deu possibilidades de olhar para as produções e ver se há relevância acadêmica na pesquisa e se, de alguma forma, esta contribuição pode tensionar e (re)construir outros olhares.

A pesquisa bibliográfica é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados (Severino, 2013, p. 106).

Utilizei alguns descritores de busca bibliográfica, considerando que fiz uma associação de denominações, tendo em vista sempre a deficiência intelectual e a formação de professores. Com o descritor “Formação de professores e deficiência intelectual”, no portal da CAPES apareceram 96 produções relacionadas, sendo 57 Dissertações e 24 Teses. Importante destacar aqui que as produções que apareceram, na grande maioria, eram trabalhos mais antigos, anteriores a

Plataforma Sucupira. Já com o descritor “Políticas de formação e deficiência intelectual”, no portal da CAPES, localizei 29 resultados, sendo 22 Dissertações e 05 Teses. Ainda, com o descritor “deficiência intelectual”, o que se torna bastante abrangente, no repositório da Biblioteca Nacional - BDTD encontrei 1.483 resultados, sendo 923 Dissertações e 314 Teses.

Após a triagem, que consistiu na leitura dos títulos e dos resumos encontrados nas primeiras páginas de amostra das plataformas pesquisadas - considerando que foram escolhidos trabalhos relacionados à educação e que tivessem maior proximidade em termos de objeto de estudo -, selecionei 07 trabalhos, descritos no quadro a seguir, com base em focos temáticos que os aproximam, quais sejam: Formação de professores e deficiência intelectual; Políticas de Formação e Deficiência Intelectual; e Deficiência Intelectual

Quadro 01- Pesquisas Selecionadas

Autor/a	Título	Universidade	Tipo	Ano
Formação de professores e deficiência intelectual				
Ana Lucia Sodre de Oliveira	A formação continuada de professores e a inclusão de alunos com deficiência intelectual nos anos finais do ensino fundamental	UFES	Dissertação	2022
Fabricia Zanelato Bertolde	Formação continuada e a didática para o ensino e aprendizagem de estudante com deficiência intelectual	UESC	Dissertação	2021
Patrícia Tanganelli Lara	Professor na área da deficiência intelectual: análise da formação na perspectiva docente	UNESP	Tese	2017
Políticas de formação e Deficiência Intelectual				
Isabella Delamain Fernandes Olmos	Perspectivas de professores de ciências sobre a atuação com estudantes com deficiência intelectual na EJA	UFSCAR	Dissertação	2020
Brisa Gama Jungo	A formação de professores de matemática para atender alunos com deficiência intelectual: uma análise dos microdados do censo escolar	UFSCAR	Dissertação	2020
Deficiência Intelectual				

Rogério Alves dos Santos	A voz dos estudantes com deficiência intelectual: rebatimentos dos tempos de escola na construção identitária	UFRN	Dissertação	2017
--------------------------	---	------	-------------	------

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Com o descritor “Formação de professores e deficiência intelectual”, três textos foram selecionados para a leitura, com maior atenção aos objetivos, à abordagem teórica e metodológica e aos resultados da pesquisa.

O primeiro trabalho acessado, foi a Dissertação “A formação continuada de professores e a inclusão de alunos com deficiência intelectual nos anos finais do ensino fundamental”, da autora Ana Lúcia Sodre de Oliveira, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo - UFES. Sua pesquisa está relacionada à formação continuada de professores e à inclusão de alunos com deficiência intelectual nos anos finais do Ensino Fundamental. Se caracterizou por um estudo de caso da rede municipal de ensino de Vitória/ES, que analisou um curso de formação continuada denominado “Práticas pedagógicas inclusivas: desafios e perspectivas”, desenvolvido entre os anos de 2016 e 2018.

Pela leitura do trabalho e considerando falas da autora, um dos desafios postos, e que pode dificultar o processo de inclusão de alunos com deficiência intelectual, está ligado ao direcionamento das formações continuadas, que abordam a temática da inclusão aos professores especializados, o que não envolve os professores que atuam na rede comum, precarizando e fragilizando o percurso formativo desses professores. Mesmo abordando algumas questões sobre a deficiência intelectual, a pesquisa traz elementos da formação de professores como prática, de uma maneira bem generalista enquanto educação especial e pouco se discute sobre políticas educacionais, quanto à ações formativas voltadas para a deficiência intelectual, demonstrando a pertinência de abordar a questão das políticas educacionais de formação de professores voltadas à deficiência intelectual, pois conforme nos apresentam os dados da sinopse do censo escolar (2014-2023), temos mais de 952.904 estudantes com deficiência intelectual matriculados na Educação Básica (Brasil, 2024, s/p).

O segundo trabalho consultado é uma Dissertação, de Fabrícia Zanelato Bertolde, ligada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Santa Cruz - UESC, com o título “Formação continuada e a didática

para o ensino e a aprendizagem de estudante com deficiência intelectual”. De acordo com Bertolde (2021), o estudo objetivou “compreender como a formação continuada para o(a) professor(a) da sala de aula regular é capaz de contribuir para uma prática pedagógica direcionada para o ensino e aprendizagem dos(as) alunos(as) com deficiência intelectual” (Bertolde, 2021, p. 20). Se constituiu em um estudo de caso durante encontros de planejamentos.

Evidencio algumas falas da autora descritas no resumo do seu trabalho, para me auxiliar a pensar como as políticas educacionais de formação de professores, e sobretudo quanto à deficiência intelectual, são necessárias para o cenário de formação continuada e como podem ser uma importante via, para uma educação equitativa e plural.

Os dados revelam que os(as) professores(as) não se sentem preparados para trabalhar com o público-alvo da Educação Especial, contudo percebemos que a formação continuada de professores(as) pode garantir uma prática pedagógica que busque suprir as especificidades dos(as) alunos(as). A partir da construção desta pesquisa, entendemos que não existe uma receita pronta para tornar efetiva a educação inclusiva para os(as) alunos(as) com deficiência intelectual, nem mesmo para qualquer outro(a) educando(a) (Bertolde, 2021, p. 06).

Desta forma, primeiramente, a autora registra que a formação continuada de professores pode garantir práticas mais inclusivas e, segundo, que mesmo com a formação continuada não haverá “receita pronta”. Isso nos aponta que as crianças aprendem de diferentes maneiras, em diferentes momentos e ritmos, não há que buscar a maneira correta, mas a mais adequada, considerando as subjetividades e os tempos de cada criança. Fazendo a leitura mais atenta do trabalho, o qual selecionei pelo título ter me chamado atenção, percebo que se refere mais a um contexto de prática docente e não faz relação com as políticas educacionais de formação continuada para o trabalho com pessoas com deficiência intelectual, desta forma reforçando a necessidade de pesquisas que se direcionam às políticas educacionais que busquem contemplar a formação continuada de professores quanto à deficiência intelectual.

O terceiro trabalho acessado com o descritor “Formação de professores e deficiência intelectual”, foi uma Tese de Patrícia Tanganelli Lara, publicada no ano de 2017, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP) e que teve como título “Professor na área da deficiência intelectual: análise da formação na perspectiva docente”, que

pesquisou no âmbito da educação pública municipal de São Paulo. A autora concentrou seu estudo em um curso de pós-graduação Lato Sensu, intitulado: “Formação dos Professores em Educação Especial nas Áreas das Deficiências Auditiva, Física, Mental e Visual”, da mesma Universidade do seu Doutorado. O referido curso foi oferecido pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo aos professores em exercício para o atendimento e apoio aos estudantes com deficiência, inseridos nas salas de aula comuns.

Verificou-se, segundo a perspectiva dos professores, que uma sólida formação continuada auxilia na mudança de práticas pedagógicas sedimentadas historicamente nas escolas comuns para práticas novas e recursos práticos que se aprendem como formas operativas que devem fundamentar uma educação inclusiva (Lara, 2017, p. 08).

Desta forma, até esta etapa da revisão bibliográfica, encontrei trabalhos que, especificamente, se relacionam a formação de professores como prática, mas não há uma correlação com políticas de formação continuada e que tensionam a prática educativa como contexto diverso e plural, com práticas que deem oportunidade para os professores ressignificarem seus olhares, a partir dos diferentes contextos em que estão inseridos, eles e seus alunos. Que não sejam vistos como “alunos da inclusão”, que terão um método diferenciado de ensino e que isso será a solução.

Não se trata mais, desse modo, de incluir para requerer desses sujeitos que se diferenciam como anormais apenas a sua presença como objetos, mas sim como sujeitos que participam ativamente desse jogo com suas capacidades, qualificações e limitações, subjugando-se, mais que às suas regras para poder simplesmente jogar a um dispositivo de inclusão que independe da expectativa de outrem em relação ao seu desempenho (Pagni, 2017, p. 267).

Olhando para os trabalhos revisados até aqui e algumas de suas conclusões, percebo a importância de pesquisar a temática da deficiência intelectual, quanto ao viés das políticas educacionais voltadas ao tema, e mais, se há políticas educacionais de formação continuada, que observem os sujeitos com deficiência intelectual como pessoas, com possibilidades de aprendizagem, com suas capacidades, qualificações e limitações, como cita Pagni (2017). Acredito que esta é uma temática importante, à medida que pouco se tem observado as questões da deficiência intelectual, de forma específica em iniciativas formativas, que possam derivar de políticas educacionais que olhem para este público.

Com o buscador “Políticas de formação e deficiência intelectual”, encontrei 02 Dissertações que me chamaram atenção. Uma delas está relacionada a uma

modalidade específica da educação que é a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e ao componente curricular Ciências e a outra relacionada a uma área específica, no caso a Matemática.

Nesta etapa, o primeiro trabalho consultado foi escrito por Isabella Delamain Fernandez Olmos, no ano de 2021, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, da Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), com o título “Perspectivas de professores de ciências sobre a atuação com estudantes com deficiência intelectual na EJA”. Conforme a autora (Olmos, 2021, p. 08), “as políticas educacionais no âmbito da prática permitem a constatação de uma secundarização da Educação de Jovens e Adultos (EJA), que se relaciona com a Educação Especial a partir de um histórico de negação ao direito educacional”. Esta menção da autora, pode fazer referência a precarização, objetivação e exclusão de pessoas, seja pela deficiência ou pela idade, talvez por gênero, raça, que, de certa forma, retrata uma espécie de hierarquização da educação, citada por Olmos (2021), visto que a educação de jovens e adultos mostra a secundarização do acesso à educação a essa parcela da população, como se a educação destas pessoas fora da idade escolar obrigatória, fosse menos importante. Pessoas que não tiveram a oportunidade de concluir seus estudos, por vários fatores, e que, quando conseguem acessar este direito, são tratadas de forma menos importante. Esta entrada tardia das pessoas com deficiência na escola comum pode ter relação com a elaboração/promulgação da política de inclusão, que só encontra condições de possibilidade no final da primeira década do século XXI, oportunizando a criação deste cenário de pessoas chegando aos espaços escolares com idade mais avançada.

A inclusão tardia desse público é um dos efeitos da recente democratização da educação no Brasil, cujo rastro histórico pode ser percebido pelo índice de analfabetismo em nosso país, principalmente de mulheres e de classes populares – índice que continuou elevado por longo período, mesmo quando a educação passou a ser assumida pelo Estado (Gräff; Pieczkowski, 2023, s/p).

As formas de organização temporal e espacial das escolas também falam sobre como se pensa a educação e a quem e como ela se destina. Este padrão normal/anormal de comportamento, remetendo a normalização, será foco desta pesquisa nas próximas sessões, buscando me apoiar nas teorizações foucaultianas para aprofundamento e discussão deste conceito.

A segunda dissertação aborda “A formação de professores de matemática para atender alunos com deficiência intelectual: uma análise dos microdados do censo escolar”. O trabalho foi produzido no ano de 2022, com autoria de Brisa Gama Jungo, também ligada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos - UFSCAR. Segundo a autora, o trabalho estabeleceu uma análise da formação de professores de Matemática acerca da Educação Especial, na perspectiva da educação inclusiva, e em contrapartida, sobre as matrículas de alunos da Educação Especial no estado de São Paulo, nos anos de 2010, 2015 e 2020.

[...] embora sejam evidentes as movimentações históricas na legislação, é urgente a revisão de políticas de educação inclusiva e de formação docente, bem como o rompimento de percepções estigmatizadas acerca do papel dos docentes e do público da educação especial (Jungo, 2022, p. 08).

Desta forma, nas palavras da autora, a partir do trabalho de pesquisa que realizou, evidenciou-se a necessidade de uma revisão em termos de políticas educacionais inclusivas de formação de professores, no sentido de revisão dos estigmas no que tange ao papel do professor, frente ao público da Educação Especial. Decorre do trecho citado acima, que pode ser necessária a problematização das percepções sobre as pessoas com deficiência, talvez pensando em ações formativas de forma continuada, que possam auxiliar os docentes a olhar para os alunos com deficiência de maneira a percebê-los como pessoas com capacidades, com possibilidades. Uma interessante maneira de atenuar os estigmas, pode ser ouvi-los, os sujeitos para os quais se elaboram as políticas de formação, *nada sobre eles, sem eles*, pois esta atividade de escuta pode desencadear processos formativos mais adequados às pessoas com deficiências e em suas necessidades.

[...] é interessante exemplificar como os discursos sobre inclusão e as práticas inclusivas na escola continuam a repetir o ‘exercício do poder normativo’, e não somente entre os profissionais da educação especial, mas também entre professores e pais. Mesmo por este enfoque, os deficientes são separados por suas deficiências, pelas curvas de normalidade de seu crescimento, desenvolvimento e aprendizado, quando não por dispositivos bioquímicos para remediar suas dores, convulsões, acelerar a capacidade cognitiva, entre outros, de modo que se possa aproximá-los o mais possível de uma *norma de deficiência* para, então, compará-la aos *padrões de normalidade* da pessoa supostamente normal (Pagni, 2017, p. 261, grifos do autor).

O fragmento do texto acima me impulsiona a pensar o conceito contemporâneo de in/exclusão, discutido por Veiga-Neto e Lopes (2011), de acordo com o qual as práticas de inclusão, de certa forma, podem ser excludentes, como citado no texto, “os deficientes são incluídos e separados por suas deficiências” (Pagni, 2017, p. 261). Cabe trazer que, nesta condição, a inclusão assume um caráter disciplinar, se configurando em um imperativo político. Para Veiga-Neto e Lopes (2011, p. 126) “a naturalização dos processos sociais funciona como uma espessa camada de concreto que sepulta, sob si, o caráter inventado de tais processos”. O discurso inclusivo naturalizado se protege com esta “espessa camada de concreto” e assume um caráter inquestionável e inabalável.

Na sequência, optei por desdobrar em uma nova seção a discussão relacionada à Dissertação localizada com o buscador “deficiência intelectual”, por entender que pode merecer um olhar mais aprofundado, pela íntima relação observada com a temática da minha pesquisa.

1.1.1 No Rastreio Bibliográfico: Deficiência Intelectual

Com esta seção quero trazer destaque ao descritor “deficiência intelectual”. Durante o trabalho de revisão bibliográfica, apareceram muitos resultados quando utilizei este descritor, como já citado no texto. Cabe ressaltar que, nesta busca, foi possível encontrar um trabalho de Dissertação muito interessante, com o seguinte título: “A voz dos estudantes com deficiência intelectual: rebatimentos dos tempos de escola na construção identitária”. A pesquisa, do ano de 2017, de Rogério Alves dos Santos, esteve vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN.

O texto faz uma análise reflexiva sobre os desafios e o papel da escola inclusiva no século XXI, quanto às condições favoráveis de aprendizagem para alunos(as), com deficiência intelectual (DI). Trata-se de um trabalho de sequência da monografia do autor (Santos, 2017), que relata a relação do seu trabalho de pesquisa com alunos com deficiência intelectual que cruzaram a sua trajetória na docência na escola comum, entre os anos de 2011 e 2013, quando foi bolsista do Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID). O trabalho contou com entrevistas realizadas com alunos e familiares.

Quando se trata de pessoas com DI, as práticas excludentes se revelam muito mais intensas. As teorias de identidade desvelam que as relações sociais desses indivíduos são permeadas por discriminação, preconceito e estigmatização, que, por sua vez, refletem em sua construção identitária (Santos, 2017, p. 15).

O fragmento acima me impulsiona a pensar a deficiência intelectual e seus desdobramentos, a exemplo do texto de Santos (2017), ao mostrar que as vidas destas pessoas são ainda mais subjugadas e que experimentam situações de exclusão em uma dimensão muito ampla e perversa. Importa considerar como estas formas de discriminação e preconceito produzem a anulação e a invisibilidade de suas formas de existência, em processos de in/exclusão (Veiga-Neto; Lopes, 2011), todos colocados sob o mesmo teto, o da “inclusão”, porém anulados em suas subjetividades.

Seguindo com a leitura da Dissertação, o autor traz como objetivo geral do estudo: “analisar como as experiências escolares dos jovens com deficiência intelectual, interferem na formação da sua identidade”(Santos, 2017, p. 25),

[...] verificamos, com o estudo, que a escolarização de pessoas com DI inseridas em salas regulares, nos últimos anos do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, ainda é marcada pela precarização dos processos de inclusão, pela não aceitação e estabelecimento de contatos mistos não recíprocos, reforçando o estigma da não aprendizagem e desenvolvimento dos (as) alunos (as) com DI, bem como a crença de que a escola regular não é o lugar deles (Santos, 2017, p. 09).

Tomando por base essa verificação do autor, que destaca uma potencial precarização dos processos de aprendizagem e das tentativas de inclusão das pessoas com deficiência intelectual, reforçando suas incapacidades de desenvolvimento e de aprendizagem, contribuem com a ideia de que o espaço da escola comum não é lugar para as pessoas com alguma deficiência. A pesquisa traz e provoca o debate acerca de como são realizados os processos inclusivos, como podem ser pensadas as políticas educacionais para a formação e a qualificação dos profissionais, a fim de reverberar na contramão destas constatações.

Há uma perversidade silenciosa que leva as pessoas com deficiência a subjugarem-se, pois esta trama de eventos discriminatórios e predatórios, diminuem potencialmente as condições de protagonizar suas trajetórias e experiências de vida. As práticas inclusivas castram possibilidades e existências, como citam Veiga-Neto e Lopes (2011, p. 129) “[...] o uso alargado não consegue estabelecer a sempre necessária diferenciação entre as várias categorias excluídas; resulta daí que todos

são colocados indistintamente sob um mesmo guarda-chuva e submetidos aos mesmos processos includentes”.

O diagnóstico da DI acaba sendo utilizado como um atestado para o baixo rendimento dos alunos, uma espécie de 'documento' utilizado para justificar a não aprendizagem destes, não sendo raros os casos em que a escola regular se exime da responsabilidade de ensiná-los mediante a existência do diagnóstico (Santos, 2017, p. 18).

A pessoa com deficiência não é o seu diagnóstico, ela tem nome, sobrenome, família, história de vida, experiências e sentimentos, são pessoas! É possível dizer que a pesquisa de Rogério Alves dos Santos traz importantes elementos para pensar as relações que permeiam e constituem as experiências das pessoas com deficiência intelectual em suas experiências escolares. Faz importantes apontamentos a partir das entrevistas que realizou, e com a sistematização teórica que estabelece, de forma a me possibilitar pensar que um trabalho de pesquisa que olhe para as políticas educacionais de formação de professores pode ser um trabalho bastante pertinente e que tem relevância educacional e social. Sendo assim, na próxima seção continuarei com um rastreio dos documentos nacionais e do estado de Santa Catarina, no que tange às políticas educacionais, procurando observar aquelas que também tenham relação com a deficiência intelectual.

1.2 CONTINUANDO O MOVIMENTO: PESQUISA DOCUMENTAL

Para pensar sobre os documentos nacionais e como eles possam ter influenciado as políticas educacionais de Santa Catarina, fui lendo atentamente os documentos e buscando identificar possíveis aproximações entre ambos, principalmente, entre os anos de 1980 e 1990, e como olharam para área das políticas educacionais, sob a ótica dos diferentes contextos em que são produzidas. Além disso, busquei compreender as políticas educacionais vigentes em âmbito nacional e estadual, quanto a deficiência intelectual e como projetam as possibilidades de aprendizagem para estas pessoas.

A pesquisa documental foi realizada nos bancos de documentos de alguns dos principais órgãos educacionais oficiais do país, no caso do Ministério da Educação (MEC) e no Estado de Santa Catarina, da Secretaria Estadual de Educação (SED) e da Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE), órgão vinculado à SED, responsável por pesquisas e elaboração de materiais técnicos,

relativos às deficiências e em dar auxílio na elaboração de políticas educacionais para área da Educação Especial.

[...] a pesquisa documental apresenta algumas vantagens por ser 'fonte rica e estável de dados': não implica altos custos, não exige contato com os sujeitos da pesquisa e possibilita uma leitura aprofundada das fontes. Ela é semelhante à pesquisa bibliográfica, segundo o autor, e o que a diferencia é a natureza das fontes (Gil, 2002, p. 62).

Nas páginas oficiais consultadas, meu objetivo foi fazer o rastreamento da documentação voltada à Educação Especial e que tivesse relação com a deficiência intelectual. Os achados desta busca foram sistematizados na sequência do texto, em forma de quadros organizadores, para melhor compreensão. O texto da próxima seção "Políticas Educacionais Brasileiras" está organizado contemplando três quadros, sendo: Quadro 02: Documentos nacionais; Quadro (03) Documentos Estaduais e Quadro (04) Propostas catarinenses de formação continuada.

1.2.1 Políticas Educacionais Brasileiras

Nesta etapa da pesquisa realizei a busca e a triagem da documentação nacional sobre Educação, como citado acima, na página eletrônica do Ministério da Educação (MEC), na sequência no *site* da Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE) e da Secretaria de Estado da Educação (SED), onde localizei importantes contribuições para o trabalho documental.

Essa investigação buscou compreender as influências e as relações entre as políticas educacionais de nível nacional, com as produções do estado de Santa Catarina. Na sequência e em forma de quadro organizador, trago os achados desta busca por documentos nacionais, quanto às políticas educacionais que possam ter contribuído para a produção das políticas educacionais do estado de Santa Catarina, no que tem relação com questões da deficiência intelectual. Destaco que o quadro traz as seguintes informações: nome; identificação do documento e fonte, em descrição crescente de ano do documento. Os documentos selecionados estão relacionados, basicamente, aos termos: deficiência intelectual, formação, capacitação ou aperfeiçoamento. Reuni vinte documentos que estão apresentados no quadro a seguir.

Quadro 02: Documentos nacionais

Ano	Identificação do Documento	Fonte/Autor
1971	Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971 (Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências)	MEC
1988	Constituição Federal Brasileira	MEC
1994	Política Nacional de Educação Especial - 1994	MEC
1996	Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional)	MEC
2005	Documento subsidiário à política de inclusão.	MEC
2008	Política Nacional Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008)	MEC
2009a	Resolução CNE/CEB n. 04/2009, que institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial (BRASIL, 2009)	MEC
2009b	Decreto 6.755/2009 Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES no fomento a programas de formação. inicial e continuada, e dá outras providências;	MEC
2011a	Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.	MEC
2011b	Decreto n. 7.612, de 17 de novembro de 2011. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite.	MEC
2014	Lei n. 3.005/2014 Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências	MEC
2015a	Resolução n. 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	MEC
2015b	Lei n. 13.146/2015, Lei Brasileira de Inclusão (LBI)	MEC
2016	Decreto no 8.752, de 9 de maio de 2016, que trata sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica.	MEC
2019	Resolução CNE/CP n. 2, de 2 de julho de 2019 - Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP no 2, de 1º de julho de 2015, que 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.	MEC
2020b	Resolução CNE/CP n. 1, de 27 de outubro de 2020 Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação	MEC/CNE/CP

	Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada).	
2020a	Decreto n. 10.502/2020 Institui a Política Nacional de Educação Especial (PNEE): Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida.	MEC
2023a	Decreto n. 11.370 de 1º de janeiro de 2023 revoga o decreto 10.502/2020	MEC
2023b	Decreto n. 11.793 de 23 de novembro de 2023 - Institui o Plano nacional da pessoa com deficiência - Novo viver sem limite.	MEC
2024b	Resolução CNE/CP n. 4, de 29 de maio de 2024 dispõe sobre as diretrizes curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura).	MEC/CNE/CP

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Na sequência farei uma pequena contextualização sobre a Secretaria de Estado da Educação e a Fundação Catarinense de Educação Especial, por representarem os principais *lôcus* de busca documental, que compõem a materialidade da pesquisa.

1.2.2 Contextualizando os Espaços Governamentais - SED e FCEE

A SED e a FCEE são os órgãos governamentais que, entre outras atribuições, são responsáveis por subsidiar a formação continuada dos profissionais da educação de SC. Ambas ofertam cursos públicos para professores e demais profissionais que atuam no atendimento do público da Educação Especial na rede estadual de ensino. Por se constituírem como espaços onde parte desta pesquisa se baseia como *lôcus*, cabe uma breve contextualização.

A FCEE foi instituída pela “Lei n.º 4.156, de 06 de maio de 1968, sendo considerada de caráter beneficente, instrutivo e científico, dotada de personalidade jurídica de direito público, sem fins lucrativos e vinculada à Secretaria de Estado da Educação” (Santa Catarina, 2009, p. 13). O campus da FCEE está situado em São José, na região da Grande Florianópolis. A instituição oferece atendimento especializado a pessoas com diferentes tipos de deficiência — intelectual, física, auditiva, visual, múltipla e surdocegueira —, além de atender indivíduos com

Transtorno do Espectro Autista (TEA), Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDA/H) e aqueles com indicativos de Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD).

A estrutura do campus conta com 10 Centros de Atendimento Especializados, que funcionam como espaços dedicados a estudos, atendimentos, discussões e pesquisas dentro de suas áreas específicas de atuação. Para além dos atendimentos realizados presencialmente, a FCEE também mantém parcerias com instituições especializadas em Educação Especial em diferentes regiões de Santa Catarina, garantindo apoio pedagógico em todo o estado.

A Fundação Catarinense de Educação Especial, por meio de parceria com a Secretaria de Estado da Educação, é responsável por sistematizar, elaborar e disseminar pesquisas e documentos relativos à Educação Especial no Estado de Santa Catarina, sendo assim, responsável pela formação continuada dos professores estaduais, o que justifica a sua inserção no âmbito desta pesquisa.

A educação do estado de Santa Catarina, é mantida e administrada pela SED, que atende o Ensino Básico que inclui a Educação Especial como modalidade transversal em todas as etapas, contando com o apoio da FCEE, para esta finalidade.

O Ato Adicional de 1834, de âmbito nacional, marcou o começo de uma nova fase para o ensino público de Santa Catarina, quando se instalou em cada uma das Províncias uma Assembleia Provincial que, entre outras atribuições, tinha a de legislar sobre a instituição pública do ensino primário e secundário (Santa Catarina, 2024, s/p).

O órgão responsável pela educação no estado catarinense teve diversas nomenclaturas, as quais foram vinculadas a momentos históricos, sociais e políticos distintos e que contribuíram para as diferentes denominações. Atualmente, a SED de SC têm a responsabilidade pela administração e orientação do ensino público no estado, contando com a colaboração do Conselho Estadual de Educação (CEE). Também atua na formulação, monitoramento e avaliação das políticas educacionais, além de coordenar atividades, ações, programas e projetos voltados à Educação Básica, Profissional e Superior no estado de Santa Catarina.

No que concerne à SED, a última alteração, enquanto organização administrativa do estado, foi dada pela Lei Complementar n. 741, de 12 de junho de 2019, que dispõe sobre a estrutura organizacional básica e o modelo de gestão da

administração pública estadual, no âmbito do poder executivo, e estabelece outras providências.

A partir desta breve descrição contextual dos dois órgãos que fazem parte da busca material desta pesquisa, compartilho com os leitores os quadros 03 e 04, primeiramente trazendo os documentos das políticas estaduais que tenham relação com a área das deficiências e/ou deficiência intelectual e na sequência as propostas de cursos de formação continuada organizados pela FCEE, com o intuito de qualificar a materialidade desta pesquisa, com as principais propostas formativas para os professores catarinenses que atuam na rede comum de ensino, visando a formação na área da Educação Especial e priorizando, especificamente, a deficiência intelectual.

Essa busca deu-se nos *sites* oficiais da SED e da FCEE, nas abas relacionadas à cursos/capacitações/formação, em andamento ou finalizados, sendo que na página da FCEE, estão disponíveis os cursos realizados entre os anos de 2016 e 2024. Cabe destacar que na página da SED não consegui encontrar cursos/capacitações ou propostas de formação continuada específicas para o público da Educação Especial, no que tange à deficiência intelectual. Além disso, cabe destacar que houve a oferta de múltiplas edições dos mesmos cursos.

No quadro 03, a seguir, apresento nove documentos, sendo as principais legislações educacionais catarinenses no que tange a formação continuada e aquelas que possam ter alguma relação com a deficiência intelectual.

Quadro 03: Documentos Estaduais

Ano	Identificação do Documento	Fonte/Autor
1998b	Lei complementar n. 170, de 07 de agosto de 1998 (Dispõe sobre o Sistema Estadual de Educação.)	SED
1998a	Proposta Curricular de Santa Catarina: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio: Formação docente para educação infantil e séries iniciais.	SED
2001	Resolução nº 02 do CNE - Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.	FCEE
2006	Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina, FCEE, 2006.	FCEE
2009	Programa Pedagógico, FCEE, 2009.	FCEE
2014	Proposta Curricular: formação integral na Educação Básica.	SED

2015	Lei nº 16.794, de 14 de dezembro de 2015, aprova o Plano Estadual de Educação (PEE/SC) para o decênio 2015-2024.	SED/FCEE
2017	Lei nº 17.292, de 19 de outubro de 2017 - Consolida a legislação que dispõe sobre os direitos das pessoas com deficiência.	FCEE
2018	Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina, SED, 2018.	SED

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

No quadro a seguir destaco as propostas de formação continuada, encontradas na página da FCEE, entre 2016 e 2024, que sejam voltadas para os professores do ensino comum e que tenham alguma relação com a deficiência intelectual, organizadas pelo ano de oferta, nome do curso, público-alvo e modalidade (presencial ou on-line), destaco também que clicando sobre o nome do curso, abre o *link* da página da FCEE, onde encontra-se o edital da formação.

Quadro 04: Seleção das propostas catarinenses de formação continuada

Ano	Nome do curso	Público-alvo	Modalidade	Fonte
2016	Educação Especial e Educação Física na Perspectiva da Educação Inclusiva: Deficiência Intelectual , Transtorno do Espectro Autista e Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade.	Professores regentes e corregentes (segundo professor), professores de disciplina, professores de SAEDE da rede estadual e/ou de congêneres, pedagogos da rede regular de ensino estadual e responsáveis pela educação especial nos municípios. As vagas deverão ser destinadas preferencialmente, a profissionais que nunca receberam capacitações nesta.	Presencial	FCEE
2016	Formação Inicial em Estimulação Essencial – Conhecendo o Desenvolvimento Infantil	Profissionais que atuam nos serviços de estimulação essencial dos CAESPs e nos Centros de Educação Infantil dos Municípios de Santa Catarina.	Presencial	FCEE
2016	Educação Física e Inclusão	Professores de Educação Física das instituições conveniadas com a FCEE e do Ensino Regular.	EAD	FCEE
2017	Jogos e Brincadeiras: desafios e descobertas	Professores dos Centros de Atendimento da FCEE que atendam usuários no AEE; Professores de Salas Multifuncionais/AEE da rede	EAD	FCEE

		Estadual de ensino; Professores das Instituições Conveniadas com a FCEE, no serviço de AEE;		
2017	Atividade Física e Saúde	Professores de Educação Física das instituições conveniadas com a FCEE e do Ensino Regular.	EAD	FCEE
2017	Capacitação em Fundamentos de Neurociências I	Profissionais da educação (pedagogos e professores de sala) da rede estadual de ensino.	EAD	FCEE
2017	Recursos Pedagógicos: desafios e descobertas	Profissionais dos Centros de Atendimento Especializados da FCEE; gestores e professores das instituições conveniadas com a FCEE; gestores, professores e segundo professor da rede estadual de ensino.	EAD	FCEE
2018	Educação Inclusiva – TDAH, TEA e DI	Professores do ensino regular, assistentes técnico pedagógicos (ATPs), gestores da rede regular de ensino de Santa Catarina e responsáveis pela educação especial na Gerência Regional de Educação – GERED.	EAD	FCEE
2019	Atendimento Educacional Especializado para alunos com Deficiência Intelectual- DI	Professores do AEE e assistentes técnicos pedagógicos da rede regular de ensino.	Presencial	FCEE
2021	Noções básicas FCEE - Cursos em andamento/finalizados sobre neurodesenvolvimento e funções cognitivas na primeira infância	Professores que atuam na faixa etária de 0 a 6 anos (inclui-se professores da educação especial: segundo professor, professor auxiliar, professores da Estimulação Precoce).	EAD	FCEE
2021	Atendimento da Pessoa com Deficiência Intelectual Adulta em Contextos Naturais	Professores que atuam no Serviço de Atendimento Específico/SAE dos CAESPs	EAD	FCEE
2022	Educação Especial no contexto da educação básica: Aspectos teóricos e Metodológicos	Professores da rede estadual de ensino que atuam com estudantes público da educação especial, na sala de aula comum e como Segundo Professor de Turma.	EAD	FCEE
2023	Escolarização dos estudantes Público da Educação Especial	Professores de Atendimento Educacional Especializado – AEE, gestores e assistentes, técnicos pedagógicos – ATPs	EAD	FCEE

		das escolas da rede estadual de ensino. Gestores das redes municipais de ensino		
2023	Deficiência Intelectual: Conceitos e práticas que perpassam os serviços de educação especial no estado de Santa Catarina	Profissionais da rede regular Estadual de ensino e Centros de atendimento Educacional Especializado	EAD	FCEE
2024	Desenvolvimento Cognitivo na Primeira Infância: O que o Professor precisa saber	Somente professores que atuam na faixa etária de 0 a 6 anos (incluem-se professores da rede estadual, municipal e particular, diretores, supervisores, orientadores educacionais).	EAD	FCEE
2024	Desenvolvimento Cognitivo na primeira infância: o que o professor precisa saber - Nível I	Somente professores que atuam na faixa etária de 0 a 6 anos (incluem-se professores da rede estadual, municipal e particular, diretores, supervisores, orientadores educacionais).	EAD	FCEE

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

A partir deste levantamento documental, que serviu de materialidade para as análises, no próximo capítulo organizo os elementos que compõem o exercício de análise realizado, buscando compreender, nos documentos ou nas propostas formativas, o que e como contemplam, enquanto formação continuada de professores, sobre a deficiência intelectual. Ainda, busquei olhar para os textos a partir dos conceitos foucaultianos de *normalização e discurso*.

No próximo capítulo discorro sobre os aspectos clínicos ligados às deficiências e também busco explicar sobre os modelos clínico e social das deficiências. Além disso, faço considerações acerca do conceito de deficiência intelectual a partir de algumas perspectivas teóricas.

2 PROPOSTAS FORMATIVAS, CONVERSANDO COM A LEGISLAÇÃO E A BIBLIOGRAFIA

A formação de professores, na perspectiva pós-crítica, deve ser compreendida como um processo que problematiza os discursos e práticas que naturalizam a docência, enfatizando a construção da identidade docente em contextos marcados por relações de poder, diversidade e diferença (Silva, 2010, p. 79).

Neste capítulo analiso a legislação nacional e estadual e as propostas de formação continuada, organizadas pela Fundação Catarinense de Educação Especial, que selecionei ao longo da pesquisa e que foram, de alguma forma, conversando com as políticas educacionais voltadas às pessoas com deficiências. Ainda, busco estabelecer alguns tensionamentos com e a partir da pesquisa bibliográfica que realizei, quando fiz o exercício de rastreio de produções acadêmicas para elaboração deste trabalho.

Saliento que, pela análise das propostas de formação continuadas para professores, me parece possível dizer que grande parte delas estão baseadas em no paradigma clínico/médico de deficiência. Além disso, os materiais são pouco voltados às pessoas com deficiências, na faixa etária que corresponde ao período definido como escolarização obrigatória no Brasil, entre os 04 e os 17 anos. Esses elementos parecem indicar um desinvestimento em formação continuada para os profissionais da educação, que atuam com o público de pessoas com deficiência intelectual na rede comum de ensino.

Os desdobramentos deste capítulo estão organizados com os seguintes subtítulos: 2.1 *A Clínica na Condução dos Percursos Formativos*, onde busquei fazer uma abordagem a partir da ênfase da clínica nas propostas de formação, tanto na organização dos objetivos como nos conteúdos programáticos; 2.1.1 *Modelos Clínicos e Social das Deficiências*, que busca estabelecer as principais diferenças entre os modelos e suas implicações para os processos de inclusão; 2.1.2 *A Clínica e a Primeira Infância*, ainda na perspectiva de analisar a influência clínica na abordagem das intervenções voltadas aos alunos da estimulação precoce, nas instituições especializadas e na condução das terapias voltadas à crianças até seis anos; 2.2 *Conceituando Deficiência Intelectual*, nesta seção analisei o conceito de deficiência intelectual, a partir de algumas concepções teóricas e a partir de diferentes políticas educacionais.

Ao longo do capítulo me movimento no texto trazendo teorizações que me ajudem a problematizar essa ênfase clínica constatada nos textos dos documentos analisados, porém indico ao leitor que, na primeira parte deste capítulo faço um apanhado histórico com a intenção de informar os diferentes movimentos que compuseram a trajetória das políticas educacionais brasileiras.

Olhando para o arcabouço das legislações brasileiras, neste percurso analítico das políticas educacionais, optei por dar ênfase aos documentos que tiveram/têm maior relevância no cenário da Educação Especial e da formação de professores, buscando analisar as políticas tanto nacionais quanto catarinenses, a fim de perceber como as questões relacionadas às deficiências, sobretudo a deficiência intelectual, estão descritas na materialidade selecionada. Além disso, fiz a atividade analítica das propostas formativas catarinenses, a partir dos achados documentais na página oficial da Fundação Catarinense de Educação Especial.

Organizo o processo de análise dessas Políticas, considerando diferentes movimentos que atravessam a elaboração dos documentos, os contextos e os tempos históricos. Olho para os textos das políticas educacionais, que traduzem as diversas forças que são exercidas, como questões ideológicas de diferentes grupos, que disputam a materialidade textual, a partir de interesses individuais e coletivos, e de concepções disseminadas por organismos multinacionais, que atuam na propagação de suas forças hegemônica.

Nesta esteira teórica, e com base em Foucault (2000), me apoiei nos conceitos-ferramenta de *normalização* e de *discurso* para olhar para os documentos selecionados e, sob estas lentes, analisei e problematizei as forças que atravessam as produções contemporâneas das políticas educacionais. Cito o filósofo Michel Foucault e a abordagem que faz, quando conceitua a *norma* na perspectiva de como ela opera para trazer ordem e objetificar as relações.

A norma designa uma regra de juízo, uma maneira de produzir a regra de juízo. É uma maneira de ordenar multiplicidades, de as articular, de as relacionar consigo mesmas segundo um princípio de pura referência a si. A norma produz objetividade. É um princípio de comunicação, uma maneira, particular, de resolver o problema da intersubjetividade (Foucault, 2000, p. 108-109).

O excerto versa sobre os efeitos disruptivos que a norma é capaz de empreender, ao ponto de produzir objetividade nas relações e com as relações, e de inviabilizar o poder e os efeitos da (inter)subjetividade, que diz sobre àquilo que é

vivido entre sujeitos, não de forma isolada, mas em uma relação mútua de compreensão. Fazendo uma ponte com o discurso sobre a inclusão que circula em nossas escolas e pelas políticas educacionais, a norma opera no cenário inclusivo, a partir do esquadramento dos corpos com deficiências, considerados seus laudos, o trabalho e a *expertise* dos profissionais especialistas, dando ênfase a objetificação dos sujeitos à medida que os reduz ao seu diagnóstico e não potencializa experiências com seus pares. Os mecanismos de controle utilizam as normas como principal fonte de atuação, elas operam de maneira a exercer este poder sutilmente, são eficientes e trabalham na e para manutenção das estruturas de poder.

A norma equaliza; torna cada indivíduo comparável a cada outro; fornece a medida. Sob a craveira somos todos os mesmos, senão intermutáveis, pelo menos semelhantes, nunca suficientemente diferentes para podermos pretender não ser do mesmo gênero. Se dar normas é classificar, é em primeiro lugar porque a norma estabelece classes de equivalência. Mas a norma des-equaliza do mesmo modo. É, aliás, a única objetividade que nos dá: a norma convida cada indivíduo a reconhecer-se diferente dos outros; encerra-o no seu caso, na sua individualidade, na sua irredutível particularidade. Precisamente, o normativo afirma tanto mais a igualdade de cada um perante todos quanto infinitiza as diferenças (Foucault, 2000, p. 108-109).

O texto nos dá pistas sobre como a norma se estabelece para que a normalização opere, por meio dos aparelhos do Estado e pelas diversas instituições. Para Foucault (1986), a norma traz consigo ao mesmo tempo um princípio de qualificação e um princípio de correção. A norma aparece ligada às técnicas positivas de intervenção. Neste sentido, o poder normativo e normalizador pelo qual a norma opera é sutil e se alastra pelo tecido social, produzindo efeitos tanto sobre os espaços, quanto sobre os corpos.

Outro ponto que destaco, é a relevância do discurso nos processos de condução e de construção de diferentes documentos, pois somados os acontecimentos e as forças exercidas pelos jogos do poder, o discurso opera como verdade para determinado tempo.

[...] não mais tratar os discursos como conjunto de signos (elementos significantes que remetem a conteúdos ou a representações), mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam. Certamente os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse mais que os torna irredutíveis à língua e ao ato da fala. É esse “mais” que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever (Foucault, 1986, p. 56).

A sutileza com que o discurso opera, enreda e engendra caminhos, além de determinar rumos para um determinado tempo histórico e produzir marcas históricas que passam a contar os fatos que são, neste processo, validados pela sociedade. Entendo que as propostas formativas são atravessadas pelo momento histórico em que foram produzidas e que se configuram como campos de disseminação e de produção discursiva, considerando a legislação em vigor no período histórico. Ainda, é importante situar o leitor temporalmente sobre os resultados da pesquisa que se apoiam em propostas formativas encontradas no *site* da FCEE, situados entre os anos de 2016 e 2024, voltadas para a rede comum de ensino e que tratam sobre a deficiência intelectual. Além disso, busquei estabelecer análises com as políticas educacionais selecionadas.

Busquei evidenciar a relação destas escolhas documentais às questões das políticas de formação continuada de professores para a atuação com pessoas com deficiência intelectual e como as pessoas com deficiências são percebidas, a partir dos discursos propagados nos documentos, no cenário político educacional. Busquei, a partir do “óculos” teórico da perspectiva pós-crítica e dos conceitos de *normalização* e *discurso*, inspirada nos estudos de Michel Foucault, compreender o que os textos nos mostram sobre as políticas educacionais para formação continuada de professores. Além disso, estratégias normalizadoras podem subjetivar a conduta dos sujeitos com deficiência intelectual, potencialmente operando para disciplinar os corpos, ditar ritmos, criar contornos e formas, estabelecer performances, buscando conduzir as pessoas com deficiência intelectual, ou “[...] procurar reduzir as normalidades mais desfavoráveis, mais desviantes em relação à curva normal, geral, reduzi-las a essa curva normal, geral” (Foucault, 2008, p. 82). Esse trecho, que foi extraído do curso *Segurança, Território e População* (Foucault, 2008), descreve como os sistemas de poder-saber agem para nivelar o que é considerado indesejável — ou desviante — e ajustá-lo à norma, buscando homogeneizar os corpos e comportamentos em função de um padrão de normalidade. É essa operação que torna “as desfavoráveis, as anormais, as indesejáveis” objetos de intervenção, para que passem a se enquadrar entre “as favoráveis, as normais, as desejáveis”.

Os materiais levantados na busca documental foram lidos e analisados com maior profundidade, considerando o apoio da banca de qualificação que me auxiliou e sugeriu possibilidades para este exercício. Ao olhar para as propostas formativas

catarinenses voltadas para a rede comum de ensino e que tenham alguma relação com a deficiência intelectual, o rastreio realizado me permitiu localizar, conforme (quadro 04), 16 propostas de formação. Dentre elas, selecionei 13 propostas que tinham relação com os focos de análise: visão clínica e treinamento dos corpos. Além disso, clicando sobre o título do curso, é possível ter acesso ao edital que orienta a formação. Dentre outras informações, o edital possibilita verificar o objetivo e o público-alvo da formação, o que me permitiu selecionar os cursos pelos filtros mencionados acima.

Cabe destacar que a grande maioria dos cursos ofertados são na modalidade Ensino à Distância - EAD, o que possivelmente remete ao professor realizar a formação fora da sua carga horária de trabalho, e visam a capacitação, em sua grande maioria, voltada ao professor especialista. Também, o número de vagas oferecidas, que, em cada edital, soma em torno de 45, 60 e 80, em relação ao número de professores da Educação Básica catarinense, que atualmente é composta por cerca de 49.300 profissionais da educação (<https://www.sed.sc.gov.br> acesso em 19/07/2025), é proporcionalmente pequeno. Outro dado importante disponível no *site* da SED é de que, atualmente, a Educação Básica têm 522.106 alunos matriculados na rede comum de ensino, deste 12.030 são alunos com deficiência intelectual, um número expressivo que pode representar a necessidade de formação/capacitação dos profissionais da rede comum, quanto a tema da deficiência intelectual.

As políticas educacionais brasileiras, de formação continuada, emergem, especialmente, com o intuito ou como resposta à necessidade de melhorar a qualidade da educação pública, corrigir desigualdades regionais, atender a compromissos internacionais e cumprir metas legais e pedagógicas, além disso tendo também com foco na preparação de mão de obra para atender ao mercado e manter o sistema econômico na lógica capitalista e neoliberal. Com isso, trazem como pano de fundo, a expansão e a modernização social. Na Lei de Diretrizes e Bases - LDB de 1971 é possível verificar que o objetivo geral desta política foi “fixar Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus” (Brasil, 1971, s/p). Nesse período, havia a necessidade de qualificação da população para atender às demandas do governo militar e formar mão de obra qualificada. Nesse documento, a formação continuada de professores está descrita no artigo 11, parágrafo primeiro, com o propósito de, dentre outros encaminhamentos, “[...] desenvolver programas de

aperfeiçoamento de professores e realizar cursos especiais de natureza supletiva” (Brasil, 1971, s/p).

Nesta perspectiva, a educação e os serviços educacionais estiveram atrelados a um propósito de formação/formatação de corpos adequados para atuarem em espaços pré-estabelecidos, ou seja, neste projeto de educação e sociedade, há pouco ou nenhum espaço para investimento na aprendizagem de alunos com alguma deficiência, mesmo com a garantia de tratamento especial, como mencionado anteriormente. Outro ponto que merece destaque é a entrada tardia das pessoas com deficiências nas escolas comuns, fator que ganhou ênfase a partir da LDB de 1996 e sobretudo, com a perspectiva inclusiva trazida pela PNEEPEI de 2008, documentos que trazem propostas para a educação inclusiva nas escolas comuns.

Considerando os textos dos documentos que foram produzidos a partir da LDB de 1996 e da Política de Educação Especial de 2008, que preconizam a escolarização de pessoas com deficiências na rede comum de ensino, não é raro encontrar propostas que visam um certo esquadrinhamento dos corpos pelas ações empreendidas nos espaços escolares, alinhados aos ditames médicos, ao enfoque clínico que conduz o cenário educacional.

[...] o que temos visto acontecer são práticas que enquadram as formas de ser e de estar no mundo dos sujeitos, a partir de saberes e regimes discursivos do campo clínico. Elas operam na direção da correção, da contenção e da normalização dos comportamentos e dos modos de existir dos sujeitos (Menezes; Kraemer, 2023, p. 04).

Ao olhar para o contexto das políticas educacionais, a Constituição Federativa do Brasil contempla alguns aspectos quanto à integração da pessoa com deficiência, no artigo 42, inciso XIV, que visa a “proteção e integração social das pessoas portadoras de deficiência” (Brasil, 1988, s/p). O princípio de proteção, como forma de cuidar e integrar, remete a introdução das pessoas em ambientes comuns, a fim de padronizá-las, ou seja, uma integração normativa, trazer à norma. “[...] A norma ao operar como uma medida e um princípio de comparabilidade, age no sentido de incluir todos segundo determinados critérios que são construídos no interior e a partir dos grupos sociais” (Lopes; Fabris, 2013, p. 42). Ainda, a constituição brasileira, no artigo 208, inciso III, prevê o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”, marcando, no texto, que pode haver um atendimento especializado e que este pode

acontecer, de preferência, na rede comum de ensino, não pontuando a inclusão a partir de um paradigma social como possibilidade.

A primeira Política de Educação Especial brasileira, publicada em 1994, trazia a orientação para um processo de “integração instrucional”, ou seja, preconizava o acesso ao ensino comum, àqueles que tivessem condições de acompanhar as atividades, tais como elas fossem desenvolvidas no ensino comum. O texto da política de 1994 sugere a integração no ensino comum aos alunos que “[...] possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais” (Brasil, 1994, p. 19). Desta forma, a educação das pessoas com deficiências é percebida de forma homogênea, sem considerar as especificidades e as demandas subjetivas deste público e mais, os alunos com deficiências deveriam se adequar aos ritmos pré-estabelecidos por aqueles que já habitavam a escola.

Na política de 1994, o conceito de *normalização* aparece no texto para justificar a base filosófica e ideológica do princípio de integração. “O termo traz muita controvérsia em seu significado, porque deriva da palavra “normal”, e faz pensar em ‘normas sociais’, que consideram ‘desviantes’ aqueles que fogem dos padrões médios de comportamento socialmente estabelecidos” (Brasil, 1994, p. 37). O princípio da integração pressupõe que a pessoa se adapte ao meio, mesmo que este espaço não ofereça condições para que possa se manifestar e experimentar a vida escolar, com as suas características e formas singulares de existência. Apresenta, também, como um dos princípios balizadores, o conceito de *normalização*.

A Política de Educação Especial de 1994, no que se refere ao conceito de *normalização* apresentado no documento, justifica o seu uso com a finalidade de integrar as pessoas com deficiências, pois ao oferecer estratégias e recursos a fim de proporcionar modos e condições de vida semelhantes, pode incentivá-los a busca pela integração. Na sequência, faço referência ao conceito de *normalização* apresentado pela política de 1994, para analisarmos a perspectiva que ele assume no texto.

Normalização: Princípio que representa a base filosófico-ideológica da integração. Não se trata de normalizar as pessoas, mas sim o contexto em que se desenvolvem, ou seja, oferecer, aos portadores de necessidades especiais, modos e condições de vida diária o mais semelhantes possível às formas e condições de vida do resto da sociedade (Brasil, 1994, p. 22).

Neste contexto, a normalização é tida como princípio balizador da perspectiva da integração, remetendo às pessoas com deficiências se adaptarem aos espaços, se integrarem aos modos já estabelecidos, a partir das alterações que cada sujeito busque fazer, a fim de conseguir estar apto para esta participação. Ou seja, a responsabilidade de estar presente em qualquer espaço, é de cada sujeito.

Tendo esta perspectiva como inspiração, o estado de Santa Catarina (1998a), elaborou a Proposta Curricular de Santa Catarina: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio: Formação docente para educação infantil e séries iniciais, que, na esteira da LDB nº 9394/96, visa uma proposta de integração educacional para os escolares que apresentem alguma deficiência, a fim de produzir as condições para a justiça social e provocar um efeito de minimização das deficiências. O texto da Proposta traz aspectos teóricos da Política de Educação Especial, de 1994, e busca estar em consonância com a LDB de 1996. No entanto, traz um direcionamento em que se percebe que o conceito de integração opera de maneira tendenciosa ao princípio da integração prescritiva e normativa, pois ainda visa que o aluno se adapte às características e aos regramentos dos espaços educacionais, pouco vislumbra o conceito de inclusão em sua perspectiva social. Além disso, cabe pensar na redação do texto desta política quando cita: “[...] que defende a superação ou a minimização das deficiências [...]”, como se fosse algo a ser combatido, remediado, curado, trazendo a ideia e os princípios clínicos para o cenário da educação.

O Brasil, seguindo um movimento mundial voltado para a inclusão, começa a contemplar, por volta da última década do século XX, nos documentos das políticas educacionais, o paradigma social de inclusão, que busca promover a participação equitativa de todas as pessoas na sociedade, independentemente de suas diferenças, sejam elas físicas, cognitivas, sociais, culturais, étnicas, religiosas, de gênero ou orientação sexual. Esse paradigma contrapõe modelos anteriores, como o da exclusão e o da integração, propondo uma transformação mais profunda das estruturas sociais. Com a promulgação da LDB, em 1996, e depois com a PNEEPEI, em 2008, a inclusão ganha maior foco e passa a ser operada como discurso na educação, além de ser expressa, com frequência, nos textos dos documentos escolares. Nesse registro, ela passa a mobilizar a expansão e a organização de atividades de formação inicial e continuada.

Ao tomarmos alguns avanços trazidos pela LDB de 1996, que assume um viés um tanto mais democrático, percebemos que houve mobilizações dos movimentos sociais em diversas frentes e pautas de luta pela educação e pela escola pública, enquanto, no cenário mundial, acontecia o avanço do neoliberalismo e a expansão do modelo de privatização dos aparelhos do Estado.

Assim, ocorreram avanços inegáveis no acesso à educação, no entanto, com os “recursos possíveis” e, muitas vezes, em detrimento de salários e condições de trabalho dos profissionais da educação. A ampliação de direitos pela universalização do acesso, inclusão de alunos com necessidades especiais, maior participação na vida escolar não foi seguida de condições materiais com a mesma intensidade das mudanças (Peroni, 2018, p. 99).

O excerto acima tensiona um ponto importante, que é a ampliação do acesso à escola pela universalização deste direito, mas em que condições de permanência? Este debate interessa a esta pesquisa, considerando que nesta análise das propostas formativas para professores que atuam com alunos com deficiência intelectual, os investimentos em formação continuada, com foco na aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual, em idade de escolarização, são poucos. Isso se mostra neste rastreio documental, em que localizei 13 propostas de curso para professores que trabalham com pessoas com deficiência intelectual, na rede comum de ensino, visto pela materialidade selecionada dos cursos de formação que se referem a praticamente uma década, em nosso estado.

No Brasil, especialmente a partir da LDB de 1996, houve um movimento dedicado à Educação Especial e ao atendimento de alunos com deficiências na rede comum de ensino e que traz, principalmente, este debate para a sociedade e para o meio educacional. Cito o artigo n. 58 da legislação de 1996 para mostrar como a Educação Especial era entendida naquele momento e qual era o conceito que se atribuía à esta modalidade, ainda, quais os encaminhamentos que se pretendia dar às pessoas com deficiências.

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013). § 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial. § 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular (Brasil, 1996, s/p).

Por meio deste fragmento do texto da LDB (1996), fica possível perceber que há uma intenção de incluir pessoas com deficiências na rede comum e que se pretende respeitar seus processos de aprendizagem, em suas diferentes peculiaridades, porém traz no texto a possibilidade de alunos com deficiências serem atendidos fora do espaço da escola comum, assim excluídos deste espaço. Ainda, esta tônica aparece na PNEEPEI (2008), quando cita: “na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a constituir a proposta pedagógica da escola, definindo como seu público-alvo os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação” (Brasil, 2008, p. 15).

A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular (Brasil, 2008, p. 16) .

Considerando este cenário, houve iniciativas de (re)estruturação dos ambientes físicos (mobiliário, acesso arquitetônico, adaptação em veículos, entre outros) e documentos pedagógicos (propostas pedagógicas, planos de ensino, propostas de formação/capacitação, registros etc.), relacionados aos encaminhamentos das propostas de inclusão.

O documento da LDB de 1996, ainda contempla, no capítulo V, parágrafo único, que “o poder Público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo” (Brasil, 1996, s/p), o que pressupõe que este atendimento demande de políticas educacionais de formação/capacitação de professores para atuação na rede comum de ensino, voltadas às pessoas com deficiências, pois a prioridade é para que a escolarização aconteça na rede comum, remetendo a necessidade de fomentar e implementar processos formativos, e estruturação de espaços adequados, que possibilitem o acesso, à aprendizagem e a participação dos estudantes com deficiências.

Alguns documentos como a Constituição Federativa Brasileira, de 1988, trazem a vinculação de recursos públicos para o financiamento da educação. Porém, o mesmo documento deixa a possibilidade de investimento privado ou a privatização da educação, o que interfere na formação continuada de professores. De acordo com artigo 209 da Constituição, temos a definição de que “o ensino é livre à

iniciativa privada, atendidas as seguintes condições: I – cumprimento das normas gerais da educação nacional; II – autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público” (Brasil, 1988, s/p).

[...] o Brasil já materializava essa proposta em 1995, com o Plano Diretor da Reforma do Estado, aprovado durante o governo de Fernando Henrique Cardoso. O plano apresentava as políticas sociais como atividades não exclusivas do estado e, assim, elas não pertenciam mais ao núcleo estratégico, devendo ser exercidas pela sociedade por meio da privatização de distintas formas: privatização, que, conforme o plano, é a transferência para o mercado dos serviços lucrativos; a terceirização, que é a passagem para o setor privado de serviços auxiliares ou de apoio, e a publicização, que é o repasse para o setor público não estatal dos serviços sociais e científicos que o Estado presta [...] (Peroni, 2020, s/p).

No âmbito da formação continuada de professores, a LDB de 1996 cita, no art. 62, parágrafo único, que “garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação” (Brasil, 1996, s/p). Nesta condição, a legislação traz mudanças para o meio educacional, porém a materialização destas proposições depende de um viés econômico, que precisa ser garantido e que não parece estar assegurado pela mesma legislação.

Tendo em vista entender como a deficiência intelectual está descrita nas políticas de formação continuada de professores, para o ensino comum em Santa Catarina, transitei, até o momento, em alguns cenários (grupos de estudos, as aulas do mestrado, pesquisas e achados documentais, diferentes leituras, a partir de ancoragens pós-críticas...), assim algumas possibilidades foram se apresentando a mim e me permitiram realizar algumas análises. Neste próximo passo, investigo as aproximações entre as discussões históricas que me ajudaram a compreender parte do percurso da deficiência intelectual e os discursos que atravessam este conceito, buscando olhar a pessoa com deficiência intelectual, também, a partir do conceito da diferença e percebendo suas interrelações com as políticas educacionais e nas discussões sobre as concepções de deficiência. Entrelaçar esses dois movimentos é o que esteve em meu horizonte, como movimento investigativo, tentando borrar as fronteiras datadas e dar outros contornos para as análises.

2.1 A CLÍNICA NA CONDUÇÃO DOS PERCURSOS FORMATIVOS

Ao analisar a materialidade encontrada na pesquisa empírica, verifiquei propostas que parecem se embasar em paradigmas clínicos, trazendo esta influência a partir de um olhar biomédico da deficiência, que visa a correção do corpo, para a sua integração aos espaços. Esta perspectiva dá um panorama geral das análises que serão desenvolvidas nesta seção e nestes próximos movimentos do trabalho analítico. Ao mesmo tempo, a superfície analisada mostra o esmaecimento da discussão sobre as possibilidades de aprendizagem das pessoas com deficiência intelectual.

Nesta e nas próximas seções busco uma abordagem caracterizada por focos temáticos considerando as análises dos documentos que constituíram o material da pesquisa. Saliento que houve um olhar voltado a aproximações conceituais nas análises, visto que as propostas formativas trazem proposições que coadunam com práticas discursivas semelhantes.

Este primeiro bloco está organizado por documentos que se caracterizam por propostas formativas a partir de uma visão clínica. Selecionei cursos que, em uma perspectiva analítica, focam suas propostas em uma visão clínica da deficiência, e que podem se caracterizar por uma influência do discurso biomédico. Para Graff e Pieczkowski (2023, p. 05),

[...] a clínica e a educação compartilharam os espaços institucionais e os pacientes/alunos até o final da primeira década do século XXI, quando a Educação Especial constituía uma modalidade de ensino substitutiva ao ensino comum [...] A ênfase clínica desses atendimentos centraliza a deficiência como condição a corrigir, em detrimento ao investimento pedagógico na promoção das condições para a aprendizagem, e tem ampliado os seus efeitos para além das instituições especializadas, alcançando uma multiplicidade de práticas no ensino comum.

Os apontamentos realizados pelas autoras trazem a influência que o paradigma médico teve e possivelmente tenha nos contextos educacionais até os presentes dias e como os ritmos pedagógicos acabam sendo influenciados por este modelo. Como citado, até o século XXI, a Educação Especial era uma modalidade substitutiva ao ensino comum, deste modo a clínica e a educação compartilhavam os mesmos espaços, e havia uma certa prevalência dos saberes médicos neste cenário, pois percebiam as pessoas a partir das suas deficiências e trabalhavam na busca da correção daquilo que era considerado como déficit, sendo que a atuação educacional compartilhava deste paradigma em suas intervenções. Na sequência

conceituo, mais detalhadamente, as duas perspectivas e alguns desdobramentos que cada modelo traz, a partir de suas concepções.

2.1.1 Modelos Clínico e Social das Deficiências

No Brasil o paradigma médico no trato com as deficiências opera desde a época imperial. Felisbino e Gräff (2024, p. 23) apontam que “[...] a Educação Especial emerge sob influência do médico José Francisco Sigaud, profissional que atendia Dom Pedro II e que era pai de uma criança cega”. Assim a Educação Especial, no Brasil, tem um histórico ligado às práticas médicas desde o império, que pode se estender até os dias de hoje e estar em operação, mesmo que estejamos sendo orientados, por meio de diretrizes que objetivam a constituição de um paradigma social de inclusão, trazido ao jogo pela Política Nacional de Educação Especial na perspectiva inclusiva (2008), que vislumbra a educação para todos.

Para Gräff e Pieczkowski (2023, p. 04), “no Brasil, assim como em diferentes partes do mundo, as instituições especializadas foram o espaço de educação de pessoas com deficiência por várias décadas”. Desde o século XIX temos registros de instituições educacionais criadas com a finalidade de acolher este público, dando um tratamento baseado em prescrições clínicas, com olhar voltado à cura do corpo deficiente, não priorizando a inclusão como prática em processos de ensino que visassem a aprendizagem de todos, em seus percursos individuais.

Nesta esteira, a deficiência intelectual encontra-se imersa e fazendo parte deste sistema, em que a educação das pessoas com deficiências esteve ligada a instituições que, por vezes, além do caráter clínico dado aos procedimentos realizados, com modelos e práticas médicas que incitam a medicalização, a (re)habilitação, são praticadas como modalidade substitutiva ao ensino comum e assumem um viés assistencialista, e pode-se dizer de caráter religioso.

A inclusão educacional como ação requer que nos distanciemos de preceitos exclusivamente médicos, que percebem o corpo a partir de um defeito a ser corrigido. Há pessoas envolvidas, cada uma com sua trajetória de vida e em processos de ensino e de aprendizagem. Para Menezes e Kraemer (2023, p. 12) é importante apostar “no que acontece no **entre**, naquilo que escapa à gramática do campo clínico nas práticas cotidianas do contexto escolar, e assim convidamos ao

exercício de pensar na criação de outros possíveis para que todos estejam na escola”.

A partir desses elementos, as propostas de formação profissional com vistas ao paradigma inclusivo, no modelo inicial ou continuado, coordenadas por instituições públicas e privadas, começaram a voltar suas iniciativas formativas, buscando contemplar o discurso da inclusão. Contudo, parece que a inclusão se restringe a possibilitar a matrícula de alunos com deficiências, a partir de um parecer médico, que valida sua condição de aluno que compõe o público da Educação Especial, e que lhe oferta a possibilidade de ter um atendimento educacional especializado, evidenciando que os saberes médicos seguem ditando o ritmo dos processos de inclusão. Ao tomarmos como exemplo a rede estadual de ensino de Santa Catarina, para os alunos serem considerados público da Educação Especial e poderem ser incluídos em qualquer serviço especializado - que de acordo com (Santa Catarina, 2024, p. 191) são: “Os Serviços Especializados instituídos estão concebidos da seguinte maneira: Segundo Professor de Turma – Professor Bilíngue – Intérprete da Libras – Professor de Libras/Instrutor – Guia Intérprete – Atendimento Educacional Especializado (AEE) e Profissional de Apoio Escolar” -, precisam de laudo médico.

Conforme o documento *Repositório da Diretoria de Ensino (DIEN)*, que organiza o funcionamento do sistema estadual de ensino, no item *14.6.3 Como solicitar os serviços especializados via SISGESC* subitem 2. *Para o encaminhamento de novos processos*, os documentos deverão ser anexados no campo “Documentação Inicial”, obrigatoriamente [...] alínea c cita.

c. Laudo diagnóstico do(s) estudante(s), contendo: data; assinatura do profissional, número do registro no Conselho Regional – Anexo A. Considerar laudos que condizem com o público da Educação Especial, de acordo com critérios diagnósticos do DSM V, CID 10 e CID 11. Os documentos apresentados devem estar bem legíveis (Santa Catarina, 2024, p. 193)

O Atendimento Educacional Especializado, por exemplo, poderia ser um serviço que, a depender de uma avaliação pedagógica entre o pedagogo e o professor regente, observando alguma necessidade educacional e pedagógica específica, pudesse ser sugerido ao aluno que necessitasse deste suporte. Porém com este condicionamento clínico determinando as possibilidades educacionais, a educação fica subordinada ao imperativo dos saberes médicos.

Nesta perspectiva, a busca pela correção das pessoas com deficiências, para que sejam minimizadas as consequências que decorrem dos seus corpos com defeito, perseguindo a busca pelo corpo perfeito, são práticas recorrentes. Cito, na sequência, um fragmento do texto da Proposta Curricular de Santa Catarina (1998a), que mostra a pretensão de trabalhar na hipótese de alterar funções psicológicas, a fim de superar a deficiência.

A integração do ser humano com necessidades educativas especiais no contexto escolar é contemplada no estudo feito pela Psicologia Histórico-Cultural e pela Psicologia da Infância, que defende a superação ou minimização das deficiências a partir da reorganização das funções psicológicas superiores (Santa Catarina, 1998, p. 26).

O padrão médico ou clínico de deficiência percebe a pessoa com deficiência como um corpo lesado, um corpo em desvantagem natural, ou seja, que precisa de cuidados médicos, de tratamento, de intervenção clínica. No livro *O Nascimento da Clínica*, uma obra fundamental de Michel Foucault, publicada em 1963, o autor examina a evolução do conhecimento médico e a transformação das práticas de cuidado e diagnóstico, a partir do final do século XVIII e início do século XIX. Uma das principais ideias de Foucault, nesta obra, é a mudança na forma como a Medicina passa a olhar o corpo e a saúde. Ele argumenta que, antes, a Medicina estava mais relacionada a uma abordagem teórica e filosófica, mas com a emergência da clínica moderna, houve uma nova maneira de observar e tratar os pacientes, marcada pela ênfase na observação direta e na documentação.

Conforme Gräff e Pieczkowski (2023, p. 02), o modelo médico da deficiência define “[...] os contornos assumidos por uma experiência orientada por uma perspectiva clínica, pautada por rígidas linhas que indicam sintomas e desvios de comportamento apresentados pelos pacientes, a conduzem para a busca de uma cura”. Assim a clínica orienta o cenário educacional de maneira a interferir nos ritmos e nas ações pedagógicas.

Foucault (2021) também discute a relação entre poder e conhecimento, mostrando como a Medicina se tornou uma disciplina que não apenas trata os corpos, mas também orienta comportamentos e normatiza o campo da Saúde. O filósofo explora como a emergência da clínica contribuiu para a criação de categorias e diagnósticos que influenciam a vida social e individual, questionando a neutralidade da ciência e sua relação com instituições sociais. Neste viés, destacam Menezes e Kraemer (2023, p. 03), “a partir do quadro de detalhamento do corpo,

cada segmento visível adquire um valor significativo que, para o conhecimento clínico, passa a ter uma função de investigação, de segmentação do visível em uma conceituação já dada e de produção enunciativa”. Para as autoras o corpo passa a ter uma separação intencional a fim de ser objeto de investigação e de ser verificado a partir de um padrão de normalidade, ou seja, saudável e não saudável, aceito e não aceito.

Ainda, “a medicina não deve mais ser apenas um *corpus* de técnicas da cura e do saber que elas requerem; envolverá, também, um conhecimento do *homem saudável*, isto é, ao mesmo tempo uma experiência do *homem não doente* e uma definição do *homem modelo*” (Foucault, 2021, p. 37, grifos do autor). De acordo com o filósofo, o homem padrão, aceito, define o que está fora, e se utilizará de técnicas e procedimentos a fim do enquadramento, o que poderá aumentar a distância dos corpos imperfeitos e suas subjetividades.

De acordo com Felisbino e Gräff (2024, p. 21), “para o modelo médico as práticas curativas devem ser oferecidas e/ou impostas a esses corpos, a fim de tentar curar, reverter, ou atenuar os sinais de anormalidade”. Ao trabalhar na perspectiva de (re) habilitação dos corpos, as diferentes terapias clínicas visam trazer o anormal para a normalidade, partindo de um modelo pré-estabelecido, aplicando práticas normalizadoras aos corpos desviantes. Para Felisbino e Gräff (2024), por meio da segregação, exclusão, institucionalização e discriminação, os corpos lesados são subtraídos do convívio social e do “trabalho produtivo”, para fins de reparação dos desajustes.

Não raro, dessa perspectiva, esse campo se ancora, por um lado, nesses fundamentos clínicos, resultando na criação de práticas e tecnologias voltadas para a correção das deficiências e a reabilitação de seu público, de acordo com a utilidade social de seus corpos. Por outro lado, ela se apoia em um conjunto de leis e regulamentos que garantem seu funcionamento com base em um padrão de normalidade em relação à sociedade, prescrevendo o sentido funcional dessas normas e regulamentações (Pagni; Martins, 2023, p. 03).

O viés médico na condução das práticas escolares é reiteradamente percebido no dia a dia das pessoas com deficiências incluídas nos sistemas educativos. Percebo que as políticas educacionais brasileira incorporam, em seus textos, esta característica. A Lei nº 9394/96 (LDB), que preconiza diretrizes e bases da educação nacional, expressa no artigo de nº 58 § 2º que “o atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que,

em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes regulares de ensino regular” (Brasil, 1996, p. 40) e, ainda, a mesma lei, no artigo 59, inciso II, prescreve “[...] terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados [...]” (Brasil, 1996, p. 41).

Conforme Pagni e Martins (2023), os saberes médicos influenciaram as ciências da Psiquiatria e da Pedagogia, atuando com vistas à individualização dos corpos para interferências, ou seja, quanto mais forem institucionalizados, separados por categorias de deficiências, diagnósticos e prescrições segregacionistas, haverá uma maior “eficiência” no processo de tratamento. O filósofo Michel Foucault (1999) chama este processo de separação, segregação dos corpos, para o exercício do poder sobre eles de *anátomo-política* do corpo.

A doença então começa a ser vista como um sintoma que emerge até a superfície do corpo, inscrevendo aí suas marcas e trazendo indícios do que já está registrado, do que poderia ser descrito sobre o que tem esse indivíduo. Assim, o indivíduo doente não somente é diagnosticado, pela conexão dos signos registrados aos inscritos na superfície do corpo, como também prognosticado para uma remediação dos sintomas e eventual cura, atacando uma causa tão profunda e incerta quanto empiricamente provável (Pagni; Martins, 2023, p. 8).

O excerto me remete a perceber que o modelo médico da deficiência emerge envolvido em práticas de busca por diagnósticos, visando analisar os corpos nos detalhes, neste fatiamento das pessoas entre deficientes e não deficientes, para partirem para práticas de medicalização/remediação, visando a cura. Estas práticas são estendidas aos saberes pedagógicos e educacionais, à medida que são performatizados nas ações e nos currículos direcionados aos escolares com deficiências, parecendo atuarem em uma perspectiva de adequação de um currículo para atendimento a uma determinada especificidade, pouco potencializando metodologias e possibilidades de aprendizagem que possam contemplar todos em seus diferentes ritmos e contextos.

A questão é que, como veremos, esse paradigma já nasce impregnado não apenas com um modelo de corpo orgânico, mas também com a consideração de sua inserção na dinâmica social, da avaliação da utilidade ou falta dela desses corpos para a sociedade como força de trabalho. Como resultado, esses corpos se tornam ora objetos de exclusão, ora de inclusão, sem que, logicamente, tender ao segundo polo implique na completa eliminação do primeiro (Pagni; Martins, 2023, p. 08).

A perspectiva da in/exclusão, conceituada por Veiga-Neto e Lopes (2011), mostra uma abordagem contemporânea em que a inclusão se funde com a exclusão pelas diferentes práticas sociais e educacionais. Conforme os autores, passados vários anos das propostas educacionais trazidas pela LDB de 1996 e pela política de 2008, o que se pratica como proposta de inclusão se desloca facilmente para um cenário de exclusão, ou seja, uma inclusão excludente que separa os corpos como proposta para incluir e que sobretudo, se utiliza dos saberes clínicos como forma de justificar a necessidade dessa separação. O paradigma social de inclusão trazido pelo texto da PNEPEI de 2008, ainda hoje, pouco é desenvolvido pelas práticas educacionais vigentes.

A lei n. 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional trouxe, em seu texto, que os sistemas de ensino precisam contemplar currículos e metodologias para atender às necessidades dos alunos com deficiências, e ainda prevê alterações quanto aos modelos de avaliação, o que se configura em um documento com uma escrita bastante diferente da política de 1994, por exemplo.

Art. 59º. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular (Brasil, 1996, p. 22).

O texto, parece buscar desvincular-se de um caráter clínico, parece dar início a um movimento de aproximação ao paradigma social de deficiência, percebendo a pessoa com deficiência como sujeito de direitos e necessidades específicas, vistas as características de seus corpos. Há uma alteração conceitual nos modelos de participação, de uma característica de integração para uma característica de inclusão, descrevendo a Educação Especial como modalidade transversal de ensino.

No cenário educacional brasileiro, desde a década de 1990 o caráter médico imputado à deficiência vem ganhando outros contornos pelas políticas educacionais, como percebemos pela política de educação especial, de 1994, a LDB, de 1996 e a política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva, de 2008.

Embora a PNEEPEI tenha buscado atualizar a concepção de deficiência que orienta a educação brasileira, aproximando-a do modelo social de deficiência adotado na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência pela Organização das Nações Unidas (ONU), parece-nos que a necessidade permanente de diagnóstico médico segue limitando o acesso desse público ao conjunto de serviços especializados ofertados no ensino comum [...] (Gräff; Pieczkowski, 2023, p. 07).

Parece-me, a partir das considerações das autoras, que os saberes clínicos/médicos se configuram hierarquicamente acima dos saberes educacionais, e mais, ditam os ritmos, os tempos e os formatos curriculares da educação, demonstrando forte influência na educação e nas políticas educacionais, a exemplo de não ser possível atualmente, incluir/enturmar alunos na escola e nos diferentes serviços especializados de Santa Catarina, sem laudo médico, conforme já citado no texto, ao referenciar o documento orientador *Repositório da Diretoria de Ensino (DIEN)*. O documento em questão, condiciona a inclusão nos serviços especializados da rede comum de ensino de Santa Catarina ao laudo diagnóstico clínico, como documento obrigatório, ou seja, o poder de dizer quem participa e quem não participa dos serviços especializados, ainda é da clínica.

Ao olhar para a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - conhecida como nova LDB - de 1971, no artigo 9, havia, desde então, esta manifestação de dispensar tratamento diferenciado, especial, às pessoas que tenham alguma diferença, sendo que vários dos escolares poderiam se beneficiar destas alternativas curriculares inclusivas. “[...] Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação” (Brasil, 1971, s/p). Há uma conotação de caráter médico ou clínico neste fragmento, pois remete a indicação de um tratamento adequado ou diferente, como possibilidade para casos de deficiências, atrasos de aprendizagem e distorção idade série. Me remeto a esta política educacional de 1971, pensando que, passados aproximadamente 65 anos, continuamos propondo “tratamento especial” aos diferentes a fim de trazê-los ao padrão normalizado do que é aceito como adequado para a educação.

O excerto do documento propõe, como competência dos Conselhos de Educação, fixar normas e verificar os movimentos de cumprimento destas normativas. Além disso, os conselhos, por meio de suas câmaras deliberativas deveriam perceber os alunos com deficiências físicas e mentais, como sujeitos que precisam de tratamento especial, segundo regem as legislações específicas. Nesta dinâmica, para além de tratamento especial, caberia a garantia da aprendizagem, visto que a escola como espaço educacional, deve ocupar-se desta atividade como ação principal.

Sigo no texto, neste exercício de análise de ênfase clínica e social das deficiências, buscando fazer alguns entrecruzamentos com as políticas educacionais e as propostas formativas, a fim de provocar tensionamentos que nos permitam olhar a partir destes campos discursivos e suas perspectivas educacionais e provocar, a partir da análise, possibilidades de conhecimentos dos modelos em questão.

Acredito que é importante discutir, neste momento do texto, o modelo social de deficiência, para que o leitor possa entender a diferença conceitual entre estes modelos e, com isso, visualizar possibilidades educacionais e de aprendizagem a partir das diferentes perspectivas. O modelo social se caracteriza por uma abordagem que não entende a deficiência como uma limitação individual, mas como resultado da interação entre a pessoa e as barreiras sociais, físicas e atitudinais que a cercam. Essa perspectiva enfatiza a importância de remover essas barreiras para promover a inclusão das pessoas com deficiência na sociedade. Conforme Felisbino e Gräff (2024, p. 27), “ [...] ainda na década de 1970 emergiu, no Reino Unido, o modelo social de deficiência, que tem como objetivo redefinir o entendimento de deficiência caracterizado pelo conceito médico”. No modelo médico, como vimos, o corpo é percebido a partir de suas lesões, doenças, imperfeições, suas marcas biológicas. Já no modelo social da deficiência, entende-se que esta condição não é causada apenas pelas limitações biológicas ou funcionais de um corpo lesionado, mas é o resultado do encontro entre esse corpo e barreiras sociais, culturais e atitudinais. É nesse encontro que o sujeito passa a vivenciar a discriminação, a opressão e o cerceamento de suas possibilidades de participação na vida social. Para além do corpo comprometido, existe uma pessoa em condição de deficiência, que precisa exercitar sua cidadania, sentir e viver, com sua forma de ser e estar no mundo. Cabe destacar que o modelo social da deficiência não refuta os saberes

médicos, dada a necessidade orgânica dos corpos com lesões, mas, para além disso, vislumbra possibilidades de participação e vivências sociais, como forma de direitos e de justiça social. A oferta de inclusão aos estudantes, pelas escolas, além de viabilizar possibilidades de criação de espaços comuns para que haja socialização e vivências, precisa proporcionar possibilidades de aprendizagem, e oferecer aos professores investimentos formativos, conforme citam as autoras.

É como se, para estes estudantes, a socialização propiciada pela escola fosse suficiente, evidenciando a suspeita da inabilidade para a aprendizagem escolar em espaços coletivos como a sala de aula, materializada pelo pouco investimento formativo no quadro geral de professores (Gräff; Pieczkowski, 2023, p. 12).

As autoras levantam um importante debate quanto ao compromisso com a aprendizagem, assumido pela escola e o necessário investimento em formação e capacitação que proporcione conhecimentos aos professores sobre os processos de aprendizagem relacionados aos alunos com deficiência. A partir desta contextualização, me parece importante trazer ao leitor estas informações e teorizações. Considerando essas formações discursivas, através destes contornos, incorporo ao texto algumas propostas formativas que entendo ter um viés clínico.

Direciono o olhar para o curso *Capacitação em Fundamentos de Neurociências*, que traz como objetivo, a capacitação de profissionais da educação sobre o funcionamento cognitivo na aprendizagem. Esse curso foi oferecido na modalidade à distância, no ano de 2017 e tinha como público-alvo, profissionais da educação (pedagogos e professores de sala) da rede estadual de ensino. A análise da ementa do curso indica que está ancorado em conteúdos que dizem sobre uma perspectiva clínica do funcionamento cerebral, podendo assumir uma característica limitante, voltada ao discurso biomédico. Cito alguns conceitos propostos para a formação: Noções básicas de neurologia: Sistema Nervoso Central e Periférico, Arquitetura cerebral, Neurônios e Sinapses (Capacitação em Fundamentos de Neurociências, 2017, p. 01). Para Ferreira, Gonçalves e Lameirão (2019), no texto *Aproximações entre neurociências e educação: uma revisão sistemática*, são necessários alguns cuidados na transposição dos conhecimentos clínicos, a exemplo das pesquisas e teorias da neurociência, direto para a educação, sem observar os desdobramentos adequados entre as áreas da Saúde e Educação e como se entrelaçam, a fim de que uma área não invada o espaço da outra. Nessa linha, entendo que a tendência ao modelo biomédico, que vislumbra capacitar

profissionais da educação para atuarem com pessoas com deficiência intelectual, pode ser controverso, quando falamos de processos de aprendizagem e conhecimento educacional.

O modelo médico (ou Biomédico) da deficiência a compreende como um fenômeno biológico. Segundo tal concepção, a deficiência seria a consequência lógica e natural do corpo com lesão, adquirida inicialmente por meio de uma doença, sendo uma consequência desta. A deficiência seria em si a incapacidade física, e tal condição levaria os indivíduos a uma série de desvantagens sociais. Uma vez sendo identificada como orgânica, para se sanar a deficiência, dever-se-ia fazer uma ou mais intervenções sobre o corpo para promover seu melhor funcionamento (quando possível) reduzir assim as desvantagens sociais a serem vividas (França, 2013, p. 60).

Para França (2013), segundo esta concepção de deficiência, investe-se na correção e no tratamento dos corpos marcados como deficientes, para que haja possibilidades de integração. Nessa compreensão, a limitação está no corpo lesado e há investimentos em busca da cura e da correção. Ainda, conforme França (2013), por mais que os modelos médico e social tenham emergido no mesmo período histórico, o primeiro regido pela Classificação Internacional das Deficiências e Incapacidades e Desvantagens (CIDID), expressa que a deficiência pertence ao domínio do corpo e, por isso, implica em desvantagens sociais.

Temos que considerar que estamos tratando de propostas voltadas aos profissionais da educação e que demandam um investimento educacional voltado aos processos de aprendizagem. Segundo Graff e Pieczkowski (2023, p. 02),

Quando essa matriz de experiência transborda do campo da clínica para a educação, ela passa a conduzir a prática pedagógica em busca do reestabelecimento de certos padrões de normalidade e ofusca, no exercício da docência, o investimento pedagógico no sujeito aprendente, que acaba por ser posicionado, também na escola, como paciente.

Coadunando com este ambiente, as práticas formativas voltadas aos professores, para a atuação com pessoas com deficiência intelectual, na rede comum de ensino, parecem ser pautadas sob fortes influências do caráter clínico/médico. Além disso, frequentemente, nós, profissionais da educação, recebemos propostas de formação continuada em nossos e-mails com esta apelação clínica, a exemplo do Transtorno do Espectro Autista - TEA, que agora, em 2025, está sendo uma temática amplamente imersa nos debates do campo discursivo clínico e que são difundidos para educadores de todo o país.

Outro curso que destaco é intitulado *Atividade Física e Saúde*, oferecido à distância, no ano de 2017, tendo como público-alvo: professores de educação física das instituições conveniadas com a FCEE e do ensino regular. Esse curso apresenta possibilidades de adaptação e adequação a este corpo deficiente, sindrômico e que é visto em separado dos outros corpos escolares, como se somente estes necessitassem de adequação pela condição de deficiência, precisando de investimentos específicos que justifiquem, por esta sua marca corporal, um tratamento diferente. Importa marcar que atividades físicas promovem a saúde, o bem-estar e a qualidade de vida para todas as pessoas e quando são excluídas deste discurso as pessoas com deficiência, isso nos mostra que os investimentos nestes corpos não são os mesmos direcionados para as outras pessoas e que precisam ser segregadas para serem contempladas. Cito o objetivo da proposta de formação.

Capacitar os professores de Educação Física das instituições conveniadas com a FCEE e da Rede Regular, para que eles possam atuar junto às pessoas com deficiência atendidas por eles, com mais conhecimento sobre deficiências e a importância da Atividade Física na *promoção da saúde para esta população* (Atividade Física e Saúde, 2017, p. 01 - grifos meus).

Pensando em atribuir uma relação de necessidade ou importância, o discurso hegemônico informa que todos precisamos desenvolver atividades físicas, na busca pela promoção da saúde, ou seja, quando marcamos uns em detrimento de outros podemos marcar ainda mais a diferença pela condição de deficiência, como cita Pagni (2024), em, *Nada sobre nós sem corpo comum: outro paradigma para inclusão no ensino superior?*

[...] neste momento, para interpelar a dimensão ética ignorada pelos saberes produzidos sobre a deficiência e as epistemes nas quais se apoiam, com o intuito de compreendê-la como um desvio que necessita de correção, segundo os modelos médicos e alguns sociológicos, a fim de se aproximar da norma e da regulamentação social. Esse ponto de vista ético interpela a objetivação do corpo com deficiência ao assujeitá-lo a tecnologias de reabilitação à luz daqueles saberes e ao submetê-lo a dispositivos de poder que ignoram sua singularidade, invisibilizam sua expressividade e, quando possível, silenciam seus enunciados discursivos (Pagni, 2024, p. 03).

Para o filósofo, submeter as pessoas com deficiências a dispositivos de poder em uma perspectiva de (re)habilitá-los à luz da norma, sem considerar sua singularidade e expressividade, a partir dos seus lugares de fala, é silenciar suas possibilidades de enunciação e suas perspectivas subjetivas. Esse modelo escolar

pode suprimir, reprimir e objetificar as existências humanas em diferentes condições de vida, limitando os espaços para as vivências heterotópicas destas existências. De acordo com Menezes e Kraemer (2023, p. 13), a escola pode ser um espaço bagunçado, vivo, “uma escola, por fim, que resista ao enquadramento dos saberes do campo clínico e reafirme a vida com o outro, garantindo meios para que possamos ser diferença, sem que sejamos ensinados a desejar sermos norma, e sem que conduzam o outro a este desejo”.

Tensionando estas diferentes concepções de deficiências, e a partir dos discursos que se propagam e criam estereótipos, percebo que pode ser frequente, ainda atualmente, o modelo médico imperando em muitas propostas formativas, objetos desta pesquisa e sua análise. Alguns aspectos dos documentos tendem a busca pela adaptação, pela adequação do corpo, deixando de percebê-lo a partir do seu potencial de participação no espaço social e educacional da escola, em suas condições de ser e estar no mundo. Ao tomar a Política de Educação Especial de Santa Catarina (2018), ainda percebemos um texto que preconiza o aspecto da adaptação do currículo e suas intervenções metodológicas, muito em relação direta ao trabalho docente. De acordo com o seguinte trecho do documento (Santa Catarina, 2018, p. 43), “a consciência docente em relação a essas atribuições é de extrema importância para que a inclusão escolar seja bem-sucedida”. Importa destacar que há um condicionamento ao sucesso do processo de inclusão escolar à consciência que os professores terão ou não de suas designações, fato que, visto desta maneira, parece ser o único responsável neste processo.

Em Santa Catarina temos a elaboração da primeira Política de Educação Especial, no ano de 2006, que previa a organização e a estruturação dos serviços de Educação Especial no estado. O documento identifica a inclusão como um imperativo de Estado, quando este toma para si a responsabilização pela inclusão escolar, em nome do bem-estar e da garantia de direito às pessoas com deficiências. De acordo com Foucault (1978), em *Segurança, território, população*, no qual ele analisa como o Estado moderno passa a se organizar a partir da racionalidade governamental – ou seja, formas de governar a vida das populações que envolvem tanto dispositivos de segurança quanto práticas de normalização, pode ser uma obra a ser considerada, para mostrar como as forças do Estado atuam na busca pelo controle das pessoas, gerenciando suas vidas, projetando para a população que estão buscando prever riscos e promover segurança.

Cito o filósofo para dar exemplo de como opera este controle do Estado sobre os corpos.

À polícia cabe, segundo o filósofo, uma infinidade de objetos e instrumentos, todos relacionados à criação de utilidade pública da ocupação dos homens. Daí porque seu primeiro objeto é exatamente o número de homens do Estado, disponíveis e necessários para, levando em consideração o território e as riquezas, fazer crescer as forças do Estado do modo mais rápido e seguro possível (Foucault, 2008, p. 433).

Embora Foucault (2008) não use exatamente a expressão “imperativo de Estado” de forma recorrente, podemos compreendê-la, dentro de seu vocabulário, como a lógica normativa e disciplinar que orienta as ações do Estado para garantir a ordem, a produtividade e a normalização dos corpos e das populações. Esse “imperativo” se expressa, por exemplo, na exigência de que os indivíduos se ajustem a padrões de conduta, saúde, escolarização, trabalho e comportamento, considerados adequados a uma sociedade regulada. Ou seja, o Estado assume uma posição que não apenas legisla, mas define o que é considerado desejável ou aceitável, operando sobre a vida dos sujeitos para conduzir as suas condutas, segundo tais normas.

Nessa perspectiva, a construção de uma sociedade inclusiva é um processo que envolve todos os segmentos sociais, dentre os quais se destacam a família e a escola. A família enquanto primeira instância socializadora da criança e a escola como mediadora na apropriação de conhecimentos científicos. Este conceito de inclusão traz a diversidade como atributo essencial para o desenvolvimento humano, reconhece o outro como sujeito histórico e social, projeta mudanças de concepções e atitudes (Santa Catarina, 2006, p. 09).

Ressalto que estas teorizações, trazidas junto aos elementos de análises, são elementos importantes quando demonstram a articulação de movimentos para o controle dos corpos, das sociedades e das populações e, nesta seção, em que trato sobre a influência da clínica nas propostas de formação, percebo que a ideia de controle do corpo é reiteradamente posta em ação, à medida que se utiliza de diagnósticos, a fim de enquadrar, para atuar no tratamento e na correção.

A Política de Educação Especial S/C (2006), ao elaborar os seus marcos legais, prevê “[...] que toda pessoa tem o direito de experimentar um estilo de vida considerado comum na cultura em que está inserida” (Santa Catarina, 2006, p. 15). O fragmento de texto da Política de Educação Especial de Santa Catarina propaga a

valorização da vida e a consolidação da justiça social, como práticas de inclusão, práticas que são atribuídas ao trabalho docente, como principal responsável pelo processo educacional e este, junto com outros documentos, outros fragmentos de políticas voltadas à Educação Especial, materializa o discurso da inclusão. A proposta de formação que têm como título *Educação Física e Inclusão*, do ano de 2017, também oferecida na modalidade à distância para professores de Educação Física dos CAESPs e da rede regular, com o objetivo de instrumentalizar esses profissionais para atuação com pessoas com deficiências, trabalhou com conteúdos como, “conceito de deficiência – características e tipos síndromes, transtorno do espectro autista e altas habilidades; a educação física no processo de inclusão tecnologias assistivas – adaptações para as diversas deficiências” (Educação Física e Inclusão, 2017, p. 01). Esta materialidade me remete a pensar que, a partir de uma espécie de receituário ou protocolo, se pretende oferecer instrumentos que sejam suficientes para adaptar as atividades educacionais para as diversas deficiências, a fim de trazer procedimentos que atendam a essa diversidade, em uma perspectiva bem prática para o trabalho.

Baseando-se nesta abordagem prescritiva e ancorada em mecanismos de controle, a proposta de formação *Atendimento Educacional Especializado para alunos com Deficiência Intelectual- DI*, ofertada no ano de 2019, teve como objetivo “capacitar professores do AEE da rede regular de ensino na área de conceituação e adequação metodológicas, através da compreensão do funcionamento da Deficiência Intelectual e da atuação no AEE” (Atendimento Educacional Especializado para alunos com Deficiência Intelectual- DI, 2019, p. 01). O curso busca o foco nas condições de adaptações que visam exercitar mecanismos de correção. Cabe salientar que este profissional especialista, tanto quanto outros professores da rede comum, necessita de formação continuada que lhes possibilite pensar, metodologicamente, estratégias de aprendizagem para todos os alunos, desta forma não priorizando um profissional em detrimento de outro, corroborando na aposta de formar os especialistas.

Destaco que esta característica de buscar a separação visando alcançar melhor formação ou desempenho, fere a ideia do comum, visto que práticas comuns podem auxiliar a todos, de formas não exclusivas, mas pensando em possibilidades que incluam todos os alunos. Para Kraemer (2023, p. 286), “como resultado, o espaço escolar deixa de ser um contexto em que a primazia do princípio político do

comum prepondera, em detrimento de processos de singularização da aprendizagem e investimento no desempenho pessoal”. A discussão que a autora traz é potente e nos leva a olhar para desenhos universalistas para o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, nas quais situações em comum a todos nós são pautadas, a partir de uma preocupação com a coletividade, pautada pelos princípios de cooperação e colaboração.

Compreende-se nesse aspecto, que o comum, como um princípio político, encontra-se desvinculado de artefatos exteriores ao sujeito, uma vez que ele está implicado com princípios éticos e políticos reiteradamente acionados pela função social da escola. Assim, o princípio político do comum converte-se em um exercício público de responsabilidade e de coobrigação ética do sujeito consigo e com os outros (Kraemer, 2023, p. 300).

De acordo com o documento *Diretrizes para o Atendimento Educacional Especializado - AEE de Santa Catarina (2021)*, um dos seus objetivos específicos é “orientar a prática pedagógica para o AEE, no que tange a metodologias, técnicas, estratégias e recursos que podem ser utilizados pelo professor deste serviço” (Santa Catarina, 2021, p. 11). Assim, a finalidade é instrumentalizar este especialista, com prescrições metodológicas, direcionando a prática pedagógica com técnicas e estratégias pré-determinadas, caracterizando o serviço do AEE como um atendimento individualizado que, por vezes pode escapar ao comum, podendo ser percebido como um serviço segregacionista.

Fechando este foco analítico, a proposta de formação *Educação Inclusiva – TDAH, TEA e DI*, do ano de 2018, ofertando 100 vagas visava “promover o conhecimento teórico e prático, favorecendo o processo de inclusão escolar e o desenvolvimento dos alunos com diagnósticos de TEA, TDAH e DI, por meio da oportunidade de formação à distância aos profissionais da rede regular [...]” (Educação Inclusiva – TDAH, TEA e DI, 2018, p. 01). O curso foi trabalhado na modalidade à distância para todos os professores que trabalham com estes alunos e teve como conteúdos programáticos, “aspectos teóricos e práticos sobre: Transtorno do Espectro Autista; aspectos teóricos e práticos sobre: Deficiência Intelectual; aspectos teóricos e práticos sobre: Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade” (Educação Inclusiva – TDAH, TEA e DI, 2018, p. 01).

Considerando a complexidade dos focos da abordagem da proposta de formação continuada e pela distinção que apresentam, me parece que a carga horária é insuficiente. Além disso, como já apresentado por esta pesquisa, os alunos

com deficiência intelectual se constituem como a maioria do público da Educação Especial e o TEA como o segundo maior público, assim o número de vagas ofertadas é pouco pelo grande número de profissionais da educação da rede estadual de Santa Catarina, envolvidos com estes alunos.

Na próxima sessão do texto faço uma divisão deste foco analítico, trazendo uma análise voltada ao foco clínico para primeira infância. Localizei três propostas que assumem esse foco, sendo: *Formação inicial em estimulação essencial - conhecendo o desenvolvimento infantil*; *Neurociências e Educação: uma articulação necessária na formação docente*; e *Desenvolvimento Cognitivo na Primeira Infância: O que o Professor precisa saber*.

Nas propostas formativas, que compuseram o material de análise, me chamam atenção o grande investimento nesta etapa, com caráter clínico e que está relacionada aos serviços de estimulação precoce oferecidos por instituições especializadas. Além disso, não observei propostas formativas para as etapas da escolarização obrigatória, Ensino Fundamental e Médio, quanto a deficiência intelectual que são desenvolvidas pela rede comum de ensino, com isso não digo que investir na primeira infância não seja importante, mas chama atenção o desinvestimento em formação continuada para as etapas subsequentes.

2.1.2 A Clínica e a Primeira Infância

Nesta seção abordo a discussão a partir do olhar clínico/médico empreendido nas abordagens de formação voltadas à etapa da primeira infância ou ao trabalho do serviço de estimulação precoce. Destaco que as propostas formativas disponibilizadas estavam dedicadas ao público de profissionais da educação.

A atuação dos saberes clínico-médicos sobre a infância, especialmente na primeira infância e nos contextos de estimulação precoce, pode ser problematizada de modo a deslocar o olhar normativo da Educação e da Saúde, para interrogar os modos como determinados discursos produzem verdades sobre o desenvolvimento infantil. Os discursos médicos e psicológicos assumiram uma função central na constituição da infância como objeto de intervenção, definindo o que é considerado desenvolvimento “típico” e quais infâncias exigiram correção ou estimulação adicional (Rose, 1998). A estimulação precoce, muitas vezes apresentada como estratégia essencial para o “melhor aproveitamento” das potencialidades cognitivas

e motoras da criança, está ancorada em uma lógica biopolítica que busca otimizar vidas desde os seus estágios iniciais (Foucault, 2008).

No campo da estimulação precoce, os dispositivos de intervenção não apenas cuidam ou apoiam, mas regulam, classificam e antecipam condutas, atribuindo a elas sentidos médicos e pedagógicos. A medicalização precoce da infância, nesse contexto, não apenas busca tratar o que é entendido como disfunção, mas também forja modos específicos de ser criança, limitando a multiplicidade de infâncias possíveis (Silva, 2010). Além disso, esta prática é uma das estratégias do processo de normalização disciplinar, constituindo um mecanismo de controle.

Pagni (2016) nos convida a deslocar o foco da intervenção para a ética do encontro, onde o outro não é compreendido como um corpo a ser ajustado, mas uma vida que interpela a prática profissional. Isso exige uma escuta atenta às diferenças, e uma disposição para acolher formas de desenvolvimento que não se encaixam nos modelos lineares e universais, mas que expressam outras possibilidades de existência.

No registro dessa problematização, destaco três cursos que selecionei, a partir da pesquisa realizada na página oficial da FCEE para análise, considerando que se dedicam à Educação Infantil, etapa da escolarização da Educação Básica. Porém, parece que o foco é posto sobre uma etapa que antecede o início da escolarização obrigatória, antes dos 04 anos de idade.

A proposta *Formação inicial em estimulação essencial - conhecendo o desenvolvimento infantil*, foi ofertada em 2016 para, profissionais que atuam nos serviços de estimulação essencial dos CAESPs e nos Centros de Educação Infantil dos Municípios de Santa Catarina, sem a possibilidade de participação de professores da rede comum, pois foca nos centros especializados e na formação de especialistas. Conforme o objetivo da proposta, “[...] visava ao desenvolvimento de políticas de prevenção e intervenção terapêutica a crianças com atraso no desenvolvimento neuropsicomotor [...]” (Formação inicial em estimulação essencial - conhecendo o desenvolvimento infantil, 2016, p. 01), o que mostra um foco específico em abordagens clínicas, a partir de intervenções terapêuticas. Ainda, a formação projeta, como conteúdos programáticos, “conceito de Estimulação Essencial, breve histórico; Indicadores de risco, sinais de alerta e Prevenção; Estimulação e Desenvolvimento psíquico, Indicadores clínicos de risco psíquico

Estimulação e Desenvolvimento Cognitivo;[...]” (Formação inicial em estimulação essencial - conhecendo o desenvolvimento infantil, 2016, p. 01), como um forte movimento baseado em conceitos clínicos, reiterando os ditames da área da Saúde.

Carvalho (2011), no artigo *Neurociências e Educação: uma articulação necessária na formação docente*, discute as possibilidades de inter-relações entre as áreas da Educação e da Saúde e como podem atuar em uma perspectiva colaborativa e não substitutiva, somando os diferentes conhecimentos a fim de qualificar os processos de aprendizagem e ensino.

[...] as ciências do cérebro, que avançam vertiginosamente, podem contribuir para a renovação teórica na formação docente, adicionando informações científicas essenciais para a melhor compreensão da aprendizagem como fenômeno complexo. Essa perspectiva reflete uma visão contemporânea, sendo, inclusive, atual foco de atenção da Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômicos (OCDE), que, reconhecendo o impacto das ações educacionais sobre o desenvolvimento de uma nação, criou o Centro de Pesquisa Educacional e Inovação (Cedi) (Carvalho, 2011, p. 538).

As contribuições científicas das diversas áreas do conhecimento podem ser importantes e podem oferecer inúmeras possibilidades de construção de processos outros para o desenvolvimento humano, quando olharem para às pessoas, respeitando as suas diferenças e não investindo em corrigi-las, em submetê-las aos processos de normalização. Às ciências tem que estarem a favor da vida e voltarem seus investimentos para a potencializar as diferentes formas de vida.

O curso *Desenvolvimento Cognitivo na Primeira Infância: O que o Professor precisa saber*, foi ofertado no ano de 2024, na modalidade EAD, pela disponibilização de 80 vagas. O público-alvo foi constituído de “somente professores que atuam na faixa etária de 0 a 6 anos (incluem-se professores da rede estadual, municipal e particular, diretores, supervisores, orientadores educacionais)” (Desenvolvimento Cognitivo na Primeira Infância: O que o Professor precisa saber, 2024, p. 01), assim possibilitando a participação de profissionais que atuam na Educação Infantil.

Mesmo que no título do curso diga-se que é referente *ao que o professor precisa saber*, enfatizou fortemente os conceitos clínicos. A programação de conteúdos selecionada para o trabalho com os professores, ofertou:

[...] porque é importante conhecer o funcionamento cerebral. Noções sobre o neurodesenvolvimento. Noções sobre as estruturas cerebrais. Noções sobre os hemisférios cerebrais. A química do nosso cérebro: os

neurotransmissores. Dopamina, serotonina, epinefrina, norepinefrina e acetilcolina (Desenvolvimento Cognitivo na Primeira Infância: O que o Professor precisa saber, 2024, p. 01)

Esta discussão já surgiu no texto, no entanto, retomo aqui para marcar que nesta seção que faz parte dos aspectos da clínica voltados à primeira infância, este olhar clínico acaba invadindo o cenário educacional a partir das propostas formativas e pode reverberar em incursões pedagógicas que assumam estas características de forma mais acentuada que as próprias ações pedagógicas. Entendo que, ao tomar estes conceitos como centralidade das discussões com profissionais da educação, pode haver a estimulação de práticas que olhem para a correção do corpo, em detrimento de olhar para os processos de ensino e de aprendizagem. A centralidade estando voltada aos processos de normalização, pela abordagem corretiva, na intervenção precoce, pode deixar de olhar às crianças, a partir de suas diferenças como potências de vida e voltar seu foco apenas aos procedimentos corretivos.

Na formação *Noções básicas sobre neurodesenvolvimento e funções cognitivas na primeira infância*, foram disponibilizadas 80 vagas em EAD, no ano de 2024, para “pessoas interessadas em explorar conceitos fundamentais relacionados ao neurodesenvolvimento e às funções cognitivas na primeira infância, abrangendo as redes de ensino estadual, municipal, particular e o CAESP do Estado de Santa Catarina”(Noções básicas sobre neurodesenvolvimento e funções cognitivas na primeira infância, 2024, p. 01). O curso teve como objetivo “proporcionar formação acerca dos princípios essenciais do neurodesenvolvimento e das funções cognitivas durante a fase da primeira infância”(Noções básicas sobre neurodesenvolvimento e funções cognitivas na primeira infância, 2024, p. 01). Seus conteúdos programáticos constaram de:

Noções básicas sobre as 8 etapas do neurodesenvolvimento: 1. Neurulação; 2. Neurogênese; 3. Migração neuronal; 4. Apoptose; 5. Mielinização; 6. Sinaptogênese; 7. Arborização dos dendritos e axônios; 8. Eliminação competitiva e reestruturação das sinapses. Noções básicas sobre algumas estruturas do cérebro. Noções básicas sobre as funções cognitivas: 1. Sensação; 2. Percepção; 3. Atenção à linguagem. Memória e Funções executivas (Noções básicas sobre neurodesenvolvimento e funções cognitivas na primeira infância, 2024, p. 01).

Ao observar a programação de conteúdos, fica evidente o forte apelo da área da Medicina na proposta, mostrando o quanto a ênfase clínica, nesta etapa, é predominante e vai conduzindo os processos formativos voltados à primeira infância. Ferreira, Gonçalves e Lameirão (2019) discutem as relações da neurociência com a

educação e chamam a década de 1990 como a “década do cérebro”, pelos estudos que se deram naquele período, ao redor do mundo, sobre o cérebro humano e a neurociência. Os autores fazem, ao final do texto, a seguinte consideração.

[...] é preciso iniciar uma abordagem “multi-interdisciplinar” nas pesquisas sobre ensino-aprendizagem nas escolas. Acreditamos que os conhecimentos transdisciplinares surgirão naturalmente, desde que haja um espírito de colaboração, que deixe de lado os interesses particulares dos representantes de cada área envolvida na pesquisa. O mais difícil é convencer profissionais de áreas diferentes a trabalharem juntos (Ferreira; Gonçalves; Lameirão, 2019, p. 660).

O trabalho colaborativo e cooperativo, de forma transdisciplinar, pode ser uma boa opção quando tratamos de ensino e da aprendizagem e, ao olhar para as propostas formativas destacadas, é possível observar que há uma tendência em focar em atividades dedicadas à infância de sujeitos marcados por algum transtorno ou deficiência, no sentido de buscar sua adequação/habilitação, a partir de intervenções terapêuticas da área clínica. Estes focos de intervenção, centrados nos saberes clínicos, acabam por conduzir as atividades que são desenvolvidas com os bebês e com crianças pequenas, conduzidas por profissionais da educação, como balizadoras do trabalho docente. Conforme Gräff e Pieczkowski (2023, p. 05), “a escola, como instituição disciplinar, tem colocado em operação um rígido conjunto de normas que, ajustadas umas às outras, fazem operar a maquinaria escolar. A classificação e a correção do corpo são exercícios constantes nessa engrenagem”.

Destaco a partir desta contribuição das autoras, por exemplo, os serviços de intervenção precoce, que atuam intensamente na tentativa de corrigir o corpo, o mais precocemente possível, a fim de (re)habilitá-lo, tão cedo quanto possível, para que o padrão de normalidade possa ser (re)estabelecido. Outro ponto de tensionamento, é que, nesta etapa, os corpos de crianças com deficiência são tratados como pacientes, em serviços e terapias até que consigam ter alta, ratificando aqui até mesmo o uso da linguagem médica no cenário educacional.

A partir destes apontamentos, sigo no texto para analisar o conceito de deficiência intelectual, procurando relacionar aos achados desta pesquisa e tendo como fio condutor as ancoragens teóricas que deram sustentação para este trabalho, visando atender aos objetivos e a questão de pesquisa.

2.2 CONCEITUANDO DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

A deficiência intelectual, enquanto categoria social e política, pode ser compreendida como construção histórica, compondo um discurso que reflete relações de poder e práticas de normalização. Michel Foucault, em *História da Loucura* ([1961] 1978), mostra que a segregação dos “loucos” e “idiotas”, a partir do século XVII, não foi simples questão de cura, mas mecanismo de controle sobre aquilo que escapava à razão dominante. Espaços de confinamento e segregação, como o Asilo Geral de Paris e, no Brasil, o Hospital São Pedro, em Porto Alegre, são exemplos de instituições que se ocupavam de receber as pessoas que destoavam das regras, ou eram tidas como corpos anormais e acabavam sendo retiradas do convívio social.

Hospício São Pedro, inaugurado em **29 de junho de 1884**, foi a primeira instituição psiquiátrica da Província de São Pedro, com projeto arquitetônico de linhas ecléticas e neoclássicas, inspirado no modelo asilar do século XIX. Conforme o relato, o local era destinado a “alienados mentais”, dependentes químicos e socialmente excluídos, funcionado como um dispositivo disciplinarizado que visava isolar a irracionalidade da ordem pública emergente – não por compaixão clínica, mas pela percepção de corpos perigosos à norma social moderna (Cheuiche, 2004, p. 120).

A deficiência intelectual, nessa luz, não é compreendida apenas como uma condição médica, mas um resultado de um conjunto de formas de ver e categorizar corpos, definidos por regimes discursivos que determinam quem é visto como sujeito produtivo e quem é relegado à margem. De acordo com o manual desenvolvido pela *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities* (AAIDD), em 2021, a “Deficiência intelectual é caracterizada por limitações significativas no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo, que se manifesta nas habilidades conceituais, sociais e práticas. A condição deve se originar antes dos 22 anos” (Schalock; Luckasson; Tassé, 2021, p. 29). Cabe destacar que este manual tem influenciado vários documentos das políticas educacionais, tanto em nível nacional quanto estadual. Além disso, percebemos uma grande influência deste documento na elaboração do “*Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais*” (DSM-5), de 2014. Este instrumento da área clínica tem por objetivo oferecer um sistema de classificação e especificadores de gravidade e se subdivide em três domínios: conceitual, social e prático, desta forma corroborando para atribuição de diagnósticos, marcadores de corpos.

De acordo com o DSM - 5 (APA, 2014), como domínio conceitual ou acadêmico, estão referidas às habilidades intelectuais como: linguagem

(compreensão e uso), leitura, escrita, matemática, raciocínio, conhecimento e memória, solução de problemas e julgamento em contextos acadêmicos. O domínio social abrange a capacidade de se relacionar com os outros, considerando as seguintes habilidades, conforme DSM - 5 (2014): empatia, habilidades de comunicação interpessoal, julgamento social, capacidade de fazer e manter amizades, interpretação de sinais sociais e comportamentos sociais apropriados. Relativo ao domínio prático temos: habilidades pessoais de cuidado (vestir-se, alimentar-se, higiene), organização de tarefas, gerenciamento de tempo, uso de transporte, dinheiro, telefone, responsabilidade no ambiente doméstico, escolar ou de trabalho.

Estes balizadores, vão conduzir os diagnósticos e as prescrições que são atribuídas às pessoas com deficiência intelectual, lhes conferindo determinadas categorizações que são utilizadas como referências para posteriores intervenções e formas de perceber estas pessoas na sociedade e nos espaços educacionais.

Ao tomarmos a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), não verificamos um conceito específico sobre deficiência intelectual, porém o documento destaca que, relativo às deficiências, quanto aos aspectos educacionais, há o direito à educação inclusiva e ressalta a necessidade de adaptações pedagógicas para todos os alunos, independentemente de suas condições de existência. Neste aspecto, percebo o ênfase no direito de todos à aprendizagem e a necessidade de olhar para as singularidades de cada sujeito.

Já o documento publicado a partir da Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas com Deficiência, que ocorreu na Guatemala (OEA, 1999), descreve as pessoas com deficiências a partir de seus aspectos relacionais, das possibilidades que podem ter através de suas experiências com o meio social, com o qual podem ter contatos e como podem favorecer ou não seu desenvolvimento. Considerando esta conceituação, o documento me ajuda a pensar que, para além das possibilidades de oferta de ambientes inclusivos, aspectos mais amplos como as relações, as interações, os relacionamentos são importantes para as pessoas com deficiências.

Ao fazer uma análise sobre a influência que esses documentos produziram sobre os documentos nacionais, pode-se dizer que forneceram influências conceituais para a inclusão de pessoas com deficiência às políticas brasileiras e, desta forma, o Brasil, ao aderir a esses tratados, se comprometeu em transformar

suas políticas públicas voltando-se à esses princípios. As políticas educacionais brasileiras passaram a perceber a deficiência não somente como limitação individual, mas como resultado do encontro com barreiras sociais, neste viés a inclusão passa a ser um direito, e não uma concessão.

Em Santa Catarina no ano de 2006, a primeira Política de Educação Especial, que foi regulamentada pela Resolução n. 112/2006, do Conselho Estadual de Educação (CEE), traz como conceito de deficiência intelectual, segundo o inciso V, a seguinte definição.

V. Deficiência Mental – se caracteriza por comprometimento cognitivo relacionado com o intelecto teórico (capacidade para utilização das formas lógicas de pensamento conceitual) que também pode se manifestar no intelecto prático (capacidade para resolver problemas de ordem prática de modo racional) que ocorre no período de desenvolvimento, ou seja, até os 18 anos de idade. A pessoa, com severos comprometimentos mentais será amparada de acordo com a legislação vigente (Resolução n. 112/2006, p. 02).

Com base neste conceito, percebo que aquilo que se entende como déficit intelectual está relacionado às capacidades de elaboração conceitual e o quanto isto pode refletir sobre diferentes aspectos das suas experiências de vida.

O Documento da PNEEPEI (2008, s/p) conceitua as deficiências como “aqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade”. Assim, a deficiência pode ser percebida como uma condição que, em interação com barreiras sociais, físicas, comunicacionais e atitudinais, pode restringir a plena participação da pessoa na sociedade em igualdade de condições com as demais. A abordagem social que esta política descreve é um fator importante para uma outra possibilidade de inclusão, pois considera diversos aspectos do contexto de cada pessoa, como fatores que influenciam os processos inclusivos.

A PNEEPEI (2008), não traz um conceito específico quanto a deficiência intelectual, porém, aborda, de modo geral, a importância de pensar os aspectos de acesso, participação e aprendizagem dos alunos que compõem o público da Educação Especial, considerando que devam ter garantidos os aspectos de Atendimento Educacional Especializado (AEE), recursos de acessibilidade, formação docente, eliminação de barreiras atitudinais e pedagógicas. Desta forma atua na perspectiva da educação inclusiva e seus desdobramentos para que haja a

garantia de direitos, para estas pessoas. Com abordagem parecida a Política Estadual de Educação Especial (Santa Catarina, 2018), traz o conceito de deficiência e de deficiência intelectual, que está baseado no que preconiza a Resolução n. 100/2016 do CEE, onde cita:

[...] estudantes com deficiência - são aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. Estão incluídas nesta categoria: 6. deficiência intelectual - aqueles que apresentam déficits funcionais, tanto intelectuais quanto adaptativos, nos domínios conceitual, social e prático, com início no período do desenvolvimento (Santa Catarina, 2018, p. 37).

Este documento organiza o trabalho relativo à Educação Especial em Santa Catarina, embasando o funcionamento das escolas da rede comum de ensino. Sendo assim, com base no excerto, a pessoa com deficiência intelectual é aquela que apresenta déficits funcionais, ou seja, há um apelo pelo desempenho e pela funcionalidade adequada, medidos por parâmetros de funcional e não funcional, deficiente e não deficiente. Me parece que a desnaturalização destas práticas implica em questionar os instrumentos técnicos que respaldam os diagnósticos (testes de QI, diagnósticos, relatórios clínicos) e reconhecer que são produtos de regimes institucionais específicos e são parte de um discurso. É assumir que a escola, ao abrir espaço para a diferença, não deve domesticá-la em nome da eficiência, mas acolhê-la como modo eticamente legítimo de existir. Em outras palavras, compreender a deficiência intelectual como expressão de pluralidade existencial, não como déficit a ser corrigido – convidando todos a aprender com os processos de relacionamento, afeto e confiança que nascem dessas experiências.

Conforme o filósofo Pedro Pagni (2017), a deficiência, incluindo a deficiência intelectual, constitui um “paradigma biopolítico”, isto é, um dispositivo de poder que regula quem é considerado “normal” ou “anormal” na escola e na sociedade. Portanto, a partir das teorizações de Michel Foucault e Pedro Pagni, é possível vislumbrar a deficiência intelectual não como fato clínico, mas como categoria ética e política. Nessa direção, me parece possível a produção das condições para viver uma educação que acolhe, resiste e cria liberdade a partir da diferença.

No próximo capítulo abordo questões relativas aos profissionais de apoio e como estão organizadas as formações para estes professores, relativas à deficiência intelectual, podendo estarem sendo direcionadas às especialidades e como estas

ações podem produzir um ambiente ainda mais segregacionista. Ao olhar para os professores com foco específico em sua atuação, pode ocorrer um distanciamento entre os docentes quanto às suas possibilidades teórico/ pedagógicas, fato que compromete os processos de ensino e de aprendizagem para os alunos com deficiência e dificulta o movimento da inclusão na escola.

3 FORMAÇÃO E FOCO NAS ESPECIALIDADES: PROFISSIONAIS DE APOIO

A formação de professores precisa deixar de ser entendida como um simples processo de transmissão de saberes ou técnicas. Ela deve ser concebida como um processo de produção de sujeitos docentes, sempre inacabados, em constante devir, atravessados por relações de poder e saber (Veiga-Neto, 2005, p. 13).

Dou início a este capítulo, que tem como objetivo problematizar os processos de formação continuada e que mantém sua centralidade na formação de especialistas e pouco ampliam suas possibilidades formativas. Busquei estabelecer alguns tensionamentos a partir dos achados ao identificar que as propostas de formação de profissionais, de apoio ou regulares, pouco propõe que atuem, a partir de uma perspectiva colaborativa e cooperativa, que poderia ampliar seus repertórios de conhecimento acerca de processos de aprendizagem para todos.

Para Frohlich e Lopes (2018, p. 997), “a proliferação das políticas operou mudanças nas formas de entender e efetivar os processos de escolarização das pessoas com deficiência. É possível visualizar, por exemplo, a operacionalização da Educação Especial por meio de serviços de apoio”. Este é um ponto importante a ser problematizado, pois pode remeter a processos de *normalização disciplinar*, quando os serviços visam a superação daquilo que é convencionado como limitações. Ao produzir tensionamentos considerando o posicionamento das autoras, noto que os investimentos formativos podem voltar sua atuação apenas tendo como centralidade às deficiências e não as pessoas e seus processos de aprendizagem, o que pode ser configurado em um modelo que busca investimento apenas na correção do corpo e não preconiza às pessoas envolvidas nos processos de ensino a partir de suas diferenças.

Ao olhar para a primeira década do século XXI, foram editados decretos, pareceres e resoluções em âmbito nacional, que se relacionam com os serviços especializados e seu formato de atuação, bem como às diretrizes para formação de professores, a exemplo do decreto 6.755/2009, que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de Nível Superior – CAPES, no fomento a programas de formação, inicial e continuada. Mais tarde, este decreto foi revogado, em adequação a meta 15 do Plano Nacional de Educação - PNE 2014/2024, sendo substituído pelo decreto 8.752/2016, que dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. O documento cita

unicamente no artigo 12, inciso VI, uma pequena redação sobre Educação Especial, não especificando quanto à deficiência.

VI - estímulo ao desenvolvimento de projetos pedagógicos que visem a promover desenhos curriculares próprios à formação de profissionais do magistério para atendimento da Educação Profissional e Tecnológica, Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação do Campo, de povos indígenas e de comunidades remanescentes de quilombos (Brasil, 2016, s/p).

Ao olhar para o Plano Nacional de Educação - PNE 2014, após amplo debate democrático, com participação popular, este que se caracteriza como uma das mais importantes políticas educacionais do nosso país, encontro, neste documento, a descrição da Educação Especial na meta 4, que se desmembra em 19 estratégias e prevê:

Meta 4: universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (Brasil, 2014, s/p).

O texto da meta 4 trata sobre a universalização do acesso ao ensino, para as pessoas com deficiências em idade escolar, com a garantia de um sistema inclusivo, com preferência para que aconteça na rede “regular” de ensino, aspecto a ser problematizado e que pode desencadear o debate, quanto às condições de permanência dos matriculados com deficiências. O texto do PNE (2014-2024) traz a perspectiva da atuação do professor especialista e tão somente este poderá dar conta das questões relativas à inclusão e às deficiências, fazendo alusão a PNEEPEI, de 2008.

O formato proposto remete a sujeição deste corpo escolar entendido como imperfeito a um espaço corretivo e segregado, a fim de se preparar para o enquadramento disciplinar do espaço escolar, sob os cuidados de um professor especializado. A formação de um profissional generalista que pudesse ter acesso, de forma transversal, aos conceitos e teorizações sobre a Educação Especial e sobre deficiências, parece estar distante. Conforme Menezes e Kraemer (2023, s/p), “a partir do argumento da expertise, cabe a esse professor o papel de não apenas atuar diante da minimização dos traços indesejáveis daqueles já diagnosticados,

mas também de analisar e antecipar riscos em qualquer outro aluno, para que seja possível precocemente prescrever correções”.

Ao aliar conhecimento detalhado, individualizado, e ao mesmo tempo disposições de conjunto, como a organização hierárquica e as classificações em torno de padrões normal/anormal de comportamento, o poder disciplinar opera fundamentalmente com a distribuição dos sujeitos no espaço e com a regulamentação do tempo (Fonseca, 2013, p. 82).

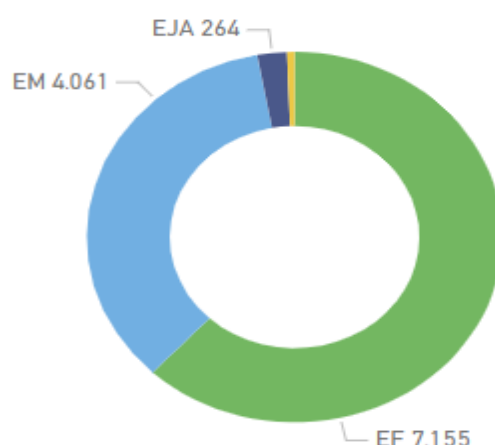
Cito este excerto para contribuir na problematização quanto a operação do poder disciplinar, que “distribui sujeitos” estrategicamente em tempos e espaços específicos, objetivando o seu controle. No que tange à formação de professores, a meta 15 do PNE, refere, na estratégia 15.5, sobre a implementação de “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, 2014, s/p), o que se configura como uma estratégia importante para a formação de professores. A meta 16 também aborda a formação de professores e, na estratégia 16.2, pretende “consolidar política nacional de formação de professores e professoras da educação básica, definindo diretrizes nacionais, áreas prioritárias, instituições formadoras e processos de certificação das atividades formativas” (Brasil, 2014, s/p), apresentando uma proposta interessante para a formação continuada de professores da Educação Básica, parecendo ter a intenção de consolidação de uma política nacional de formação continuada, que marcaria um tempo e um momento histórico.

Em 2015, considerando o movimento nacional das conferências de educação e a edição do Plano Nacional de Educação - PNE, pelo Ministério da Educação em 2014, o estado de Santa Catarina aprova a Lei n. 16.794, de 14 de dezembro de 2015, que institui o Plano Estadual de Educação (PEE/SC), para o decênio 2015-2024. O objetivo do plano estadual foi garantir um conjunto de metas e estratégias para o desenvolvimento da educação em Santa Catarina, perseguindo as diretrizes e objetivos do PNE. Cabe destacar que o PEE, também dedica a meta 4 para o público da Educação Especial, contudo um ponto que me chamou atenção foi a meta 2 que trata sobre a universalização do Ensino Fundamental e, na estratégia 2.21 cita “garantir a inclusão de pessoas com deficiência nas instituições escolares do ensino regular, com adaptação dos meios físicos e pedagógicos e capacitação dos profissionais, oportunizando condições para o seu desenvolvimento” (Santa Catarina, 2015, s/p).

Cabe ressaltar que a estratégia 2.21 do PEE, que se refere a etapa do Ensino Fundamental, onde concentra-se a maior parte do público de alunos com deficiências e, especificamente, com deficiência intelectual, é importante e merece destaque. Assim, incorporo ao texto, um gráfico extraído do aplicativo palma da mão da Secretaria de Estado da Educação - SC, que pode ajudar a visualizar o expressivo número de alunos, com deficiência Intelectual, que se encontra nesta etapa, demonstrando a necessidade de investimentos em políticas educacionais para este público.

Gráfico 01: Alunos com deficiência intelectual matriculados por etapa de ensino em Santa Catarina

Distribuição do total de matrículas por etapa e modalidade de ensino



Fonte: Palma da Mão SED- SC

Ainda em 2015, o parecer do Conselho Nacional de Educação - CNE n. 2/2015 trata sobre as diretrizes para formação inicial e continuada para profissionais da Educação Básica, que foi oficializada pela resolução n. 2/2015, de 1º de julho deste mesmo ano, pelo Ministério da Educação. No art. 3º, parágrafo 5º e inciso 2º, desta resolução é dito:

§ 5º São princípios da Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica: II - a formação dos profissionais do magistério (formadores e estudantes) como **compromisso com projeto social, político e ético** que contribua para a consolidação de uma **nação** soberana, democrática, **justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais**, atenta ao reconhecimento e à **valorização da diversidade e, portanto, contrária a toda forma de discriminação** (Brasil, 2015, s/p, grifo meu).

Este fragmento da resolução n. 2/2015 expõe como, sendo um dos princípios fundamentais em se tratando de formação de professores, o compromisso com um projeto social, buscando o desenvolvimento da justiça e da inclusão, de modo a promover a valorização dos diferentes grupos sociais. Nessa direção, opera como um importante enunciado da educação inclusiva, a partir de um potencial de reparação e justiça social. De acordo com Gräff e Medeiros (2016, p. 199), “a política de inclusão emerge, assim, como forma de convencimento de que este movimento de fato é o melhor para todos”.

Voltando um pouco, cito como parte destas duas primeiras décadas do século XXI, e como um documento histórico para a Educação Especial no Brasil, quando referenciamos o movimento da inclusão, a promulgação da Política Nacional Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPEI em 2008, que traz como objetivo principal aspectos ligados à garantia da inclusão e à formação de professores, visando:

[...] assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; **formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão**; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (Brasil, 2008, s/p - grifo meu).

Observando o texto, pode-se perceber uma preocupação com aspectos ligados às questões estruturantes para a garantia da participação das pessoas com deficiências nos espaços educacionais, visão social quanto aos aspectos da deficiência e para a inclusão. Além disso, nota-se que a esta política educacional prevê a formação de professores para a atuação com pessoas com deficiências com objetivo de inclusão, aspecto relevante para esta pesquisa, que visa analisar as políticas educacionais para formação de professores.

Com esta escrita, o documento reconhece que o público da Educação Especial é parte do público da educação, como modalidade transversal e não substitutiva. “Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a constituir a proposta pedagógica da escola [...]” (Brasil, 2008, s/p). Considerando este ponto, a Educação Especial passou a ser incluída nas propostas pedagógicas

escolares e os aspectos de formação/capacitação profissional começaram a ser observados. Os profissionais de apoio escolar ganham destaque no documento e são percebidos como necessários no processo de escolarização de pessoas com deficiências, a fim de promoverem, de forma colaborativa com os demais profissionais da educação, processos que objetivem a aprendizagem dos alunos com deficiências, com propostas pedagógicas que contemplem todos os alunos em suas especificidades.

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. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado e deve aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial (Brasil, 2008, s/p).

Destaco também, que são pensadas, pela PNEEPEI, possibilidades de atuação de profissionais de apoio que agreguem à sua formação, tanto inicial quanto continuada, conhecimentos específicos ligados a área da Educação Especial, podendo, desta forma, contribuir com práticas inclusivas e trabalhar na transversalidade que a área requer, com alguma especialidade.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, compreende que a deficiência não é um problema a ser resolvido, mas uma diferença que interroga as práticas escolares e convoca outras formas de pensar o currículo, a avaliação e as relações sociais na escola. A partir desta consideração os segundos professores, que atuam na perspectiva de apoio escolar no estado de Santa Catarina e que são regidos pela lei n. 17.134, de 8 de maio de 2017, que Dispõe sobre o Programa Pedagógico, no âmbito da Política de Educação Especial, no Estado de Santa Catarina e que prevê no art. 4º inciso I:

I - segundo professor de turma: professor preferencialmente habilitado em educação especial. Tem a função, nos anos iniciais do ensino fundamental, e respectivas modalidades, na educação de jovens e adultos e na educação indígena, de auxiliar na regência de classe, e propor conjunto ao professor titular procedimentos diferenciados para qualificar a prática pedagógica de todos os alunos. Nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio e respectivas modalidades, na educação de jovens, na educação profissional e adultos e na educação indígena tem a função de apoiar o professor titular no desenvolvimento das atividades pedagógicas (Santa Catarina, 2017, s/p).

Ao considerar o excerto estes profissionais podem ser compreendidos como figuras estratégicas para provocar deslocamentos nas formas de ensinar e aprender, desde que sua ação não seja capturada por lógicas de adaptação compensatória, mas sim por uma ética do encontro e da alteridade.

O discurso da inclusão passa a orientar o cenário educacional, alimentando os princípios da educação democrática, republicana e para todos. A partir dessa ênfase, pessoas com deficiências não ficariam de fora dos espaços comuns da educação, todos na escola.

Na lógica de uma educação democrática e republicana, necessariamente para todos, o princípio da inclusão é fundamental. Aqueles que eventualmente fiquem de fora, não fazendo parte do conjunto dos cidadãos, não podem ser governados; fora da cidadania não há governo democrático possível. A perspectiva de uma educação inclusiva, portanto, é uma aliada direta e necessária de uma educação democrática. No âmbito de uma governamentalidade democrática que opera pelo governo dos cidadãos, todos devem estar incluídos nesta categoria e ter acesso à escola republicana, sem distinções [...] (Carvalho; Gallo, 2020, p. 152).

Nessa esteira, a inclusão funciona no duplo registro, da seguridade e da disciplina. Da seguridade pois é imperativo que todos estejam incluídos, da disciplina pois as pessoas com deficiência devem habitar o âmbito do comum, desde que se adaptem às regras e às normas daqueles espaços.

Cabe destacar que para a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI, 2008), o público-alvo da Educação Especial são Estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (como autismo) e altas habilidades/superdotação, e; para a PEEE (Santa Catarina, 2018), são estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista (TEA), altas habilidades/superdotação, e em alguns casos, deficiências múltiplas ou outras condições específicas (TDAH e alguns outros transtornos).

A PEEE de SC, no item 7.1.2, especifica para os professores das classes comuns, em relação ao “público-alvo” da Educação Especial, uma série de atribuições, porém o documento pouco informa sobre como será operada a formação destes professores da rede comum, para alcançar as demandas instituídas.

I - Tomar conhecimento quanto à matrícula de estudantes público-alvo da Educação Especial, nas turmas em que atua, para elaboração do planejamento e as adequações curriculares necessárias, com o apoio do Segundo Professor de Turma; II - entregar cópia do planejamento para o Segundo Professor de Turma; III - planejar e organizar atividades,

atendendo às especificidades dos estudantes, contando com o apoio do Segundo Professor de Turma; IV - participar das assessorias pedagógicas realizadas pelo professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) do seu estudante (Santa Catarina, 2018, p. 42).

Além disso, evidencia-se outro aspecto que considero um importante obstáculo para qualificar o processo de inclusão: a separação ou a dificuldade em viabilizar espaços para o planejamento pedagógico conjunto, entre o professor regente e o professor de apoio (ou segundo professor). Essa fragmentação compromete a construção de possibilidades inclusivas, pois impede que ambos pensem juntos, de forma cooperativa e colaborativa, em estratégias de ensino que contemplem as necessidades de todos os estudantes da turma, promovendo uma aprendizagem mais significativa, diversa e integrada.

Outros documentos das políticas educacionais catarinenses, seguem esta perspectiva nacional, como a primeira política de Educação Especial de Santa Catarina, elaborada em 2006 - antes da produção de PNEEPEI. Nesse documento é firmado um compromisso social e de justiça social, a partir da inclusão das pessoas com deficiências como compromisso de todos, que não deverá ficar somente no âmbito das instituições governamentais.

O processo de inclusão das pessoas com deficiência, condutas típicas e altas habilidades deve ser compreendido como *compromisso de toda a sociedade*. Para a consolidação dessa política, as ações não devem estar centradas somente como atribuições da SED e da FCEE, mas com o *necessário compartilhamento de responsabilidades entre todas as organizações governamentais e não-governamentais que atuam na área afim, voltadas à garantia da dignidade da pessoa humana como fundamento de uma sociedade livre, democrática e justa* (Santa Catarina, 2006, p. 40 - grifos meus).

Com a edição da política de Educação Especial, a FCEE, em parceria com a SED, lançou o documento orientador “programa pedagógico”, a partir da política estadual e que tinha como objetivo traçar diretrizes estaduais para o funcionamento dos serviços de Educação Especial, das escolas da rede comum de ensino, dos centros especializados e das, então chamadas, escolas especiais. O documento trazia uma série de orientações, a fim de organizar o funcionamento dos serviços especializados e direcionava a forma de atuação dos profissionais de apoio, com atribuições de acordo com os seus contextos de atuação, ou seja, prescrevia, de forma esquadrinhada, como atuariam as especialidades.

Outro documento importante quanto a organização do trabalho docente, mais especificamente dos profissionais do AEE, que propõe a ideia de formação de um

professor especialista para atuar de forma isolada em atendimentos individualizados, que acompanha as publicações das políticas educacionais tanto em âmbito federal quanto estadual, foi a *Resolução n. 100/2016 do CEE/SC*. Nele é reiterada a responsabilização do professor do AEE com o processo de aprendizagem, de forma a atribuir a este especialista esta atividade.

As escolas de educação básica do Sistema Estadual de Ensino devem prever em seu Projeto Político Pedagógico os recursos de acessibilidade ao currículo escolar, *cabendo aos professores do Atendimento Educacional Especializado a responsabilidade pela orientação técnica e pedagógica necessárias à sua utilização no processo de ensino e aprendizagem* (Resolução n. 100, CEE, art. 3º - grifo meu).

Dois anos depois da publicação desse documento, teve a edição da Política de Educação Especial de 2018, organizada pela SED. Este documento prevê a presença dos segundos professores de turmas, no estado de Santa Catarina e visa promover uma educação inclusiva e de qualidade para todos os alunos com deficiências, em Santa Catarina. Ele busca assegurar que essas crianças e jovens tenham acesso a uma educação adequada, que respeite suas particularidades e potencialize suas capacidades, reflete uma tentativa de reorganizar o cotidiano escolar diante da crescente demanda por práticas pedagógicas inclusivas. Essa política reconhece que a inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial não pode se restringir ao acesso físico às escolas, mas exige a construção de relações pedagógicas que acolham as diferenças como constitutivas da vida escolar. O segundo professor, nesse contexto, pode atuar de forma colaborativa, não como um apoio técnico ou assistencial, mas como um agente que compartilha com o titular a responsabilidade pela criação de estratégias pedagógicas que tensionam as normas hegemônicas de aprendizagem e convivência.

O documento, no que tange a formação de professores, propõe a formação contínua e a capacitação dos profissionais da educação, para que possam atender às necessidades específicas dos alunos com deficiências e dificuldades de aprendizagem, porém não especifica como vai acontecer a formação.

Em 2019, o Conselho Nacional de Educação, promulgou a resolução nº 1, de 2 de julho de 2019, que altera o art. 22 da resolução CNE/CP n. 2, de 1º de julho de 2015, que 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, visando a adequação

das propostas formativas, considerando a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018). O ano de 2019, em nosso país refletia um ambiente inóspito e de latentes ações antidemocráticas, estávamos em um momento em que pautas da diversidade, de forma geral, se distanciaram das ações governamentais, afetando nosso sistema educacional. Para Lopes e Veiga-Neto (2022, p. 05) “[...] o Brasil tem demonstrado viver uma intensa crise não só de governo, mas de governamentalidade, pois aqui se carece de uma educação mínima capaz de gerar autonomia, espírito crítico e posicionamento minimamente claro e refletido diante do vivido”.

Considero também, com base em Lopes e Veiga-Neto (2022) que nas duas primeiras décadas deste século, algumas políticas educacionais brasileiras resultaram de contextos de influência e de produção distintos e que tomaram rumos controversos às propostas de inclusão educacional.

Ao olhar para o cenário social e educacional brasileiro por mais turvo e difícil que seja sua leitura estatisticamente percebe-se que, nas duas primeiras décadas do século XXI, o Brasil saiu de um cenário laico, otimista e próspero para um cenário de crises, de incertezas, de fortalecimento de práticas fundamentalistas e de notável fragilidade democrática (Lopes; Veiga-Neto, 2022, p. 03).

A partir da afirmação de Lopes e Veiga-Neto (2022), houve estatisticamente um considerável desmonte das políticas educacionais em parte destas duas primeiras décadas deste século. Ao olhar para a *Resolução CNE/CP nº 1*, de 27 de outubro de 2020, que 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), que mais tarde, em 2023 foi revogada, é possível perceber que esta política educacional estabelecia a padronização da formação docente, desconsiderando as realidades locais, regionais e contextuais da prática pedagógica, além disso impunha um caráter instrumental para o trabalho docente. Além disso, baseava-se em preceitos de competências, aproximando a formação de professores à uma lógica tecnicista e empresarial, ainda, outro ponto que mereceu atenção foi a possibilidade de terceirização da formação continuada, abrindo espaço para empresas privadas atuarem sem necessariamente a regulação pública.

Outra política educacional que pode ser lembrada aqui e que também está revogada, mas que fez parte deste cenário de desmonte da educação nacional, naquele período e que está diretamente ligada à Educação Especial, foi o *Decreto n.*

10.502/2020, que institui a PNEE - Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Este documento foi alvo de ampla contestação entre educadores de todo país, além de especialistas em inclusão, entidades da sociedade civil e órgãos de defesa dos direitos humanos, pelo teor de retrocesso que trouxe em seu conteúdo, por exemplo, possibilitando a criação de escolas e classes especiais, favorecendo a possibilidade de segregação de pessoas com deficiências ao invés de promover a processos de inclusão nas escolas regulares. Esses discursos postos em evidência, naquele momento, conforme os documentos citados, dão luz à processos de exclusão que estavam esmaecidos, mas que retornam com força a partir destas políticas.

A partir de 2023, o país retoma o debate democrático e passa a fazer algumas modificações e alterações nos documentos das políticas educacionais. Em 2024 aconteceu a aprovação da *resolução pelo CNE/CP n. 4*, de 29 de maio deste ano, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura). A principal alteração que esta nova resolução traz, é quanto a carga horária dos cursos de graduação e da limitação desta carga horária na modalidade de Educação à Distância (EaD), de forma a promover mudança qualitativa, principalmente, na formação inicial em nível superior e que dá importante destaque aos aspectos pedagógicos e de aprendizagem nos e a partir dos processos formativos em âmbito inicial, o que para os docentes é inerente e fundamental para os processos educacionais. É fundamental reconhecer o profissional de apoio escolar como coautor do projeto educativo, participando ativamente com o professor regente em práticas pedagógicas inclusivas e dialógicas.

Após discorrer sobre as principais políticas educacionais ligadas à Educação Especial e que tiveram relação com a deficiência intelectual, quero destacar que os movimentos de pesquisas voltados para formação de professores, quanto aos aspectos das deficiências e os processos de aprendizagem destas pessoas, principalmente aqueles com deficiência intelectual da rede comum de ensino, parecem ser iniciativas tímidas. Olhando para os trabalhos de pesquisa que encontrei durante o processo de revisão bibliográfica, retratam pouco investimento científico, com vistas a temática da “Formação continuada para professores da rede

comum, quanto à deficiência intelectual” e que, quando ocorrem, em grande parte são voltadas para os especialistas em Educação Especial, pouco contemplando os outros profissionais envolvidos nos processos de aprendizagem de alunos com deficiência intelectual. Na busca selecionei 07 trabalhos que tivessem alguma relação com este tema e que demonstraram como são frágeis as iniciativas voltadas a ele. Quero, com isso, demonstrar que este desinvestimento que mencionei acima, está presente, nas políticas educacionais, nas propostas de formação continuada e nas pesquisas.

Cito a Dissertação de Ana Lúcia Sodre de Oliveira (2022), que utiliza a seguinte passagem como parte concluinte em seu resumo.

Os resultados apontam que existem desafios a serem superados na formação continuada para a consolidação de práticas pedagógicas inclusivas. Um dos desafios suscitados é a proposta formativa, que ainda precisa contemplar todos os profissionais da rede de ensino, restrita, na maioria das vezes, aos professores especializados (Oliveira, 2022, p. 09).

Destaco que a partir desta passagem do texto, que a autora retrata, que há vários desafios da formação continuada, com atividades que visem a promoção de práticas de trabalho docente que atendam a perspectiva inclusiva e, desta forma, contemplem a todos os profissionais envolvidos nos processos de ensino, para além dos especialistas.

Sílvio Gallo (2007), em *Pedagogia Libertária – Anarquistas, Anarquismos e Educação*, discute a centralidade de uma educação que valorize a diversidade de pensamento e o risco criativo, afirmando que o currículo deve se constituir como um convite às várias formas de pensamento (Gallo, 2007). Esse pressuposto reforça a necessidade de que o professor de apoio esteja integralmente envolvido no planejamento e elaboração curricular, contribuindo com sua experiência para a construção coletiva.

Para a autora Maura Lopes (2009), em *Políticas de inclusão e governamentalidade*, os efeitos performativos das políticas de inclusão, frequentemente, promovem uma homogeneidade normativa em vez de reconhecer as singularidades dos estudantes. A inclusão meramente técnica do apoio reforça essa lógica; já sua participação desde o planejamento possibilita estratégias pedagógicas sensíveis às diferenças.

Ainda, na perspectiva da temática dos processos de planejamento cooperativo/colaborativo, parece-me oportuno destacar os escritos de Silva e Pagni

(2020), que descreve a cooperação como prática que só se efetiva quando as relações de poder entre professor regente e apoio dialogam, são historicizadas e tensas, permitindo uma construção compartilhada de saberes e metodologias. É esse caráter histórico e crítico que legitima a voz do apoio como sujeito pedagógico ativo.

Considerando o contexto de educação inclusiva, orientado pelas políticas educacionais e após estes relatos que embasam as propostas de formação docente em nosso país e na tentativa de relacionar o profissional de apoio escolar e seu trabalho docente, em uma perspectiva de cooperação, sigo, na próxima sessão, apresentando o foco analítico “Formação e controle: corpos com deficiência intelectual”. Intenciono escrever sobre esta perspectiva e tecer algumas considerações, visto que, tive a percepção de que algumas propostas de formação continuada que selecionei, e que estavam voltadas ao público de alunos com deficiência intelectual, se relacionam há aspectos prescritivos, parecendo na tentativa de instrumentalizar/treinar para o trabalho, desta forma podendo limitar o protagonismo dos professores, limitando possibilidades, pois ao entregar caminhos pré definidos, pode haver restrições aos processos de ensino e de aprendizagem.

Na próxima seção deste capítulo vou abordar cursos que se destinaram à formação de profissionais de apoio. Saliento que organizei neste foco analítico, cinco propostas formativas, que serão analisadas nesta próxima etapa do texto.

3.1 FORMAÇÃO E CONTROLE: CORPOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Os mecanismos de correção e controle estão presentes em vários espaços sociais, podendo a escola, nesta engrenagem social, pôr em operação diferentes mecanismos educativos, visando a instrução de seus escolares. A formação e a capacitação docente fazem parte do processo educacional e podem reverberar em possibilidades de aprendizagem ou não. Além disso, podem contribuir com os processos de escolarização, influenciadas por diferentes concepções.

Nesta seção abordo a análise de algumas propostas formativas que, ao meu olhar, contribuem como forma de pensar sobre as pessoas com deficiências como sujeitos a serem treinados/instruídos, como se houvesse que mobilizar uma série de práticas para trazê-los o mais perto possível da normalidade.

Para Menezes e Kraemer (2023, p. 07) “[...] as políticas educacionais, em específico a de inclusão escolar, falam de uma diferença cujas marcas fazem de alguns corpos alvo de práticas de correção, contenção, normalização, prevenção, a partir de referenciais desejáveis de existência assumidos como normais”. Esta marca da normalidade como referência para a operação das políticas educacionais, mobiliza uma série de práticas que fragmenta os processos de ensino e aprendizagem e inviabiliza a potência dos corpos com deficiências.

Na sequência apresento 05 propostas de cursos, com alguns fragmentos dos editais, que envolvem o público-alvo de profissionais para atuação com pessoas com deficiência intelectual, sobretudo na perspectiva de adaptação destes corpos aos espaços comuns. Identifiquei pouco investimento em processos de aprendizagem e um investimento em proposições que parecem vislumbrar um como fazer frente aos corpos compreendidos como deficientes, interrompendo suas subjetividades e trajetórias de cada pessoa.

Ao olhar para o arcabouço material da pesquisa, alguns títulos dão ênfase à capacitação profissional, de maneira que o professores possam, a partir de um rol de instruções postas em prática, atuar de forma que possam vislumbrar treinar as pessoas com deficiência intelectual, pouco se aproximando de proposições direcionadas a aprendizagem ou a como as pessoas com deficiências podem construir seus processos de aprendizagem, de maneira que faça sentido para elas.

Algumas políticas educacionais brasileiras, tanto nacionais como estaduais, se estruturam sob esta forma prescritiva, visando formar sujeitos para uma determinada finalidade, a serviço de preparar as pessoas para o trabalho, para a indústria, como mão de obra. Isso, ao que parece, acontece com as propostas voltadas ao público de pessoas com deficiência, na busca de os tornarem igualmente preparados para serem competitivos e entrarem nos jogos de disputa por espaços, a fim de se tornarem, como cita o filósofo Michel Foucault (1979), empreendedores de si mesmos.

O curso com o título *Atendimento da Pessoa com Deficiência Intelectual Adulta em Contextos Naturais*, desenvolvido em 2016, na modalidade à distância, tinha foco voltado para pessoas com deficiências fora da idade de escolarização e estava estruturado para os centros especializados. Além disso o curso tinha como objetivo “capacitar os professores que atuam no Serviço de Atendimento Específico/SAE dos CAESPs, quanto ao atendimento prestado aos educandos com

deficiência intelectual na fase adulta, em contextos naturais” (Atendimento da Pessoa com Deficiência Intelectual Adulta em Contextos Naturais, 2016, p. 01), se remetendo ao grupo que não está na Educação Básica. Não se trata, aqui, de não investir nesta faixa etária da população de pessoas com deficiências, porém, percebo um certo desinvestimento, em uma faixa etária de alunos com deficiência em processos de escolarização obrigatória.

Quero chamar atenção para um enfoque capacitista que possa estar atrelado, às propostas selecionadas nesta sessão, ou ainda que a depender do viés desenvolvido, no trabalho escolar, a partir destas formações assumam esta perspectiva. Na contemporaneidade, o tratamento estabelecido às pessoas com deficiência intelectual ainda é fortemente atravessado por práticas e discursos capacitistas. Esses discursos operam a partir da ideia de um corpo normativo, produtivo e autônomo, naturalizando formas de exclusão e subalternização daqueles que escapam a esse ideal. Pode-se questionar os fundamentos históricos, políticos e discursivos que sustentam estas concepções e práticas, produzindo o discurso do capacitismo.

Conforme a Academia Brasileira de Letras (ABL, 2025, p. 1), “o capacitismo é uma forma de discriminação que atribui à pessoa com deficiência uma suposta incapacidade e inferioridade em relação ao padrão normativo”. Este conceito, de certa forma, reitera a existência de um padrão normativo, o que, além de determinar incapacidades, tem um referencial pré-determinado, que estabelece o que é entendido como capaz e incapaz.

Olhando para alguns órgãos governamentais como Ministério da Educação, da Saúde e dos Direitos Humanos e Cidadania, localizei algumas conceituações. Conforme a Secretária de Direitos Humanos e Cidadania, Anna Paula Feminella, em notícia publicada em 11 de janeiro de 2024 na página do MEC, cita:

Capacitismo é um sistema de opressão que hierarquiza as vidas humanas pelos tipos de corpos. As práticas capacitistas podem acontecer como ações ou como omissão. Não oferecer atendimento prioritário às pessoas com deficiência ou não prover recursos de acessibilidade, por exemplo, as expõe às desigualdades sociais, podendo comprometer a própria existência das pessoas com deficiência. (Brasil, 2024, s/p).

O excerto aponta para o quanto as práticas capacitistas podem comprometer a própria existência humana e quanto às pessoas submetidas a estas condições

podem ter suas vidas interrompidas e invalidadas. Além disso a secretária, na notícia publicada em 11 de janeiro de 2024, menciona que:

O capacitismo é baseado num padrão corponormativo. Quanto mais distante desse corpo considerado socialmente normal, mais preconceito a pessoa vai sofrer. E não é só o corpo, também é o comportamento. Tanto que as pessoas com deficiência intelectual e psicossocial, aquelas que não são oralizadas, são as maiores vítimas de violência no Brasil (Brasil, 2024, s/p).

Para a Secretária, a norma estabelecida ao corpo padrão, segue sendo a referência para o normal e anormal, e provocando violências aos corpos desviantes, como se as pessoas que estão nesta condição de deficiências, não fossem dignas de cuidados e de respeito. Nessa esteira, o Ministério da Saúde, em notícia publicada em 23 de janeiro de 2024, na página oficial do Ministério¹, interroga “é possível medir as capacidades de outra pessoa pelo fato de ela ter alguma deficiência? Essa tentativa preconceituosa e comum é classificada como capacitismo” (Brasil, 2024a, s/p). O que me chama atenção não é o conceito empreendido aqui, mas o fato de que localizei este conceito, bem como um material didático referente ao capacitismo, no site do Ministério da Saúde e não no MEC, o que reforça o viés clínico atribuído às deficiências, deixando de percebê-la como diferença, o que é um assunto pertinente também à educação.

Encontrei também uma cartilha produzida pela *Fundação Oswaldo Cruz*, ligada ao Ministério da Saúde, que traz uma passagem interessante quando aborda o que é a deficiência e como pode ser compreendida, neste enfrentamento ao capacitismo estrutural. “A deficiência é um produto social. A deficiência não está na pessoa. Resulta do encontro de determinados corpos com barreiras à sua participação, que seguem naturalizadas. Combater o capacitismo exige que o enfrentamento das barreiras seja compromisso de toda a sociedade” (Costa, 2023, p. 04).

Michel Foucault (2008) propõe a análise dos dispositivos de poder-saber como formas de regulação social que definem quem pode falar, o que pode ser dito, e quem pode ser considerado sujeito de direitos. A deficiência intelectual, nesse contexto, é menos uma condição médica ou natural e mais um efeito dos discursos produzidos por um conjunto de saberes produzidos e disseminados pela Medicina,

1

Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/noticias/2024/janeiro/saiba-o-que-e-capacitismo-e-a-importancia-de-combate-lo>. Acesso em: 20 ago. 2025.

pela Psicologia e pela Pedagogia, que classificam, diagnosticam e normalizam. Trata-se, portanto, de um corpo que só se torna “deficiente” à medida que é capturado por essas redes discursivas e práticas regulatórias.

Pedro Pagni (2010) aprofunda essa análise ao problematizar os discursos educacionais que, mesmo sob a bandeira da inclusão, mantêm dispositivos de segregação e controle. Em suas palavras, a escola opera, muitas vezes, como um “aparato disciplinador”, que procura corrigir e adaptar o sujeito com deficiência à lógica da norma, reforçando sua posição de alteridade. A promessa de inclusão se dá sob a condição da adaptação, o que mostra um viés capacitista estrutural: a valorização da autonomia, da linguagem verbal e da racionalidade como critérios para o reconhecimento da cidadania.

Ao olhar para o curso *Jogos e Brincadeiras: desafios e descobertas*, do ano de 2017, oferecido em formato EAD e que tinha por objetivo “instigar nos professores de AEE a necessidade de planejar, elaborar e executar recursos pedagógicos direcionados ao desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores”(Jogos e Brincadeiras: desafios e descobertas, 2017, p. 01), este pode se configurar a depender da tônica deste trabalho e tornar-se um reforçador, ao capacitismo. A medida que não houver participação, autonomia e iniciativa das pessoas com deficiências, neste processo de construção de suas habilidades, elas podem ser levadas a desenvolver comportamentos reforçadores capacitistas e que já lhes são imputados ao longo de suas trajetórias.

A partir dessa crítica, torna-se evidente que o capacitismo não se manifesta apenas por meio da exclusão direta, mas também por meio de práticas de silenciamento, infantilização e tutela. Tais práticas, ainda que bem-intencionadas, deslegitimam a experiência da deficiência como forma legítima de existência. Nesse ponto, a perspectiva pós-crítica recusa uma visão redentora da inclusão, propondo, em vez disso, o questionamento das próprias categorias que definem quem é incluído e em que condições.

Como destaca Foucault (1995), a produção dos sujeitos ocorre em meio a relações de poder que normatizam corpos e condutas. Assim, não basta inserir a pessoa com deficiência intelectual nos espaços sociais já existentes; é preciso desestabilizar os próprios critérios que os estruturam. Isso implica reconhecer a deficiência como diferença, e não como déficit, e escutar as formas outras de expressão, cognição e relação com o mundo que essas pessoas oferecem, além

disso, propõe o abandono da lógica da correção e da normalização. Em seu lugar, propõe-se a construção de uma ética da alteridade, que valorize modos múltiplos de ser, conviver e aprender. O desafio ético e político, portanto, consiste em construir espaços em que a diferença não apenas seja tolerada, mas constitua o próprio tecido das relações sociais.

Neste exercício de análise, cito os cursos *Educação Especial e Educação Física na Perspectiva da Educação Inclusiva: Deficiência Intelectual, Transtorno do Espectro Autista e Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade e Recursos Pedagógicos: desafios e descobertas*, respectivamente dos anos de 2016 e 2017, o primeiro presencial e o segundo à distância. Neles são propostas ações prescritivas para o seu público-alvo, que também podem ser professores e segundos professores da rede regular.

Cito, na sequência pela ordem cronológica, parte dos objetivos dos cursos, “capacitar profissionais de instituições educacionais contribuindo com sua atualização [...]” (Educação Especial e Educação Física na Perspectiva da Educação Inclusiva: Deficiência Intelectual, Transtorno do Espectro Autista e Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade e Recursos Pedagógicos: desafios e descobertas, 2016, p. 01) e “instigar nos professores a necessidade de planejar, elaborar e executar recursos pedagógicos direcionados ao desenvolvimento das habilidades necessárias para a participação dos alunos nas atividades”(Educação Especial e Educação Física na Perspectiva da Educação Inclusiva: Deficiência Intelectual, Transtorno do Espectro Autista e Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade e Recursos Pedagógicos: desafios e descobertas, 2016, p. 01). Os verbos que constituem os movimentos pretendidos nas duas formações parecem dar um direcionamento voltado à execução de tarefas após as instrumentalizações e treinamentos recebidos, de maneira que, muito provavelmente, serão postos nesta ordem aos alunos com deficiências que estiverem sujeitos a estas práticas. Nesta condição, os corpos remetidos aos espaços educacionais que não pensam a partir das possibilidades que cada pessoa, com suas trajetórias e com os encontros que possam vir a experimentar, ficam restringidos ou limitados a normalização disciplinar e a norma estabelecida.

Por fim, fechando as análises da materialidade dos cursos de formação continuada, que selecionei e organizei como parte desta sessão, cito o título *Deficiência Intelectual: Conceitos e práticas que perpassam os serviços de*

educação especial no estado de Santa Catarina, oferecido em 2023, na modalidade à distância, com 120 vagas, para profissionais da rede regular estadual de ensino e Centros de Atendimento Educacional Especializados (CAESPs). A formação objetivou “aprofundar e qualificar conhecimentos teóricos e práticos relacionados à Deficiência Intelectual, possibilitando avanços no atendimento destes sujeitos na rede regular de ensino e instituições especializadas”(Deficiência Intelectual: Conceitos e práticas que perpassam os serviços de educação especial no estado de Santa Catarina, 2023, p. 01) e propôs, como conteúdos programáticos, “concepções que orientam as práticas pedagógicas voltadas à educação das pessoas com Deficiência; [...] Funções Psicológicas Superiores, funções executivas e funções cognitivas; A escolarização de pessoas com Deficiência Intelectual; [...]” (Deficiência Intelectual: Conceitos e práticas que perpassam os serviços de educação especial no estado de Santa Catarina, 2023, p. 01).

Ao empreender minhas análises sobre os aspectos teóricos da formação, me pareceram pretender uma movimentação formativa que visa criar propostas de normalização aos alunos com deficiências, tendo como métrica os que avançam e os que não avançam, a partir de algum parâmetro de evolução ou a partir de uma norma estabelecida.

A partir destas considerações me encaminho para algumas considerações finais do trabalho, expressando aqui o desejo por continuar movimentos de pesquisa que busquem olhar as pessoas e as pessoas com deficiência intelectual, a partir de suas possibilidades e que os modelos orientadores das relações sejam aqueles que percebem estes sujeitos como pessoas em diferentes percursos e trajetórias. Além disso, vislumbra possibilidades de participação e de vida em ambientes inclusivos.

Para Pagni (2017, p. 261), “a ‘diferenciação ética’ constitui a possibilidade de construir um modo de vida por meio de uma experiência singular que potencializa e resiste a sua destituição nas relações de poder vigentes”. O filósofo me remete a pensar nas diferenças e nas experiências que os diferentes modos de vida podem expressar e experimentar, de forma singular, e que se constituem como atitudes de resistência aos modos de controle e poder que estão em operação.

Cabe perguntar se essa diferenciação que exprimem não seria a possibilidade de transformar as próprias formas de existência hegemônicas [...] exigindo uma democracia que não se paute exclusivamente em uma isonomia quantitativa, mas também na valorização da convivência agônica e qualitativa de diferentes modos de existência (Pagni, 2017, p. 271).

Pagni (2017) se refere às diferenças que os sujeitos 'minoritários' ou excluídos (como pessoas com deficiência) expressam em sua existência cotidiana. Ele sugere que essas diferenças não são meramente limitações ou desvios da norma, mas formas legítimas e potentes de viver. Ele propõe que as próprias formas de vida entendidas como 'normais' ou 'hegemônicas' podem e devem ser questionadas a partir do encontro com a diferença. A diferença, portanto, não é um problema a ser corrigido, mas uma potência transformadora da sociedade.

Inspirada nas teorizações dos Filósofos Michel Foucault e Pedro Pagni, me encaminho para o fechamento deste trabalho, com olhar voltado para as diferenças e em perceber a potência que habita todas as formas de vida. Além disso, muitas perguntas me acompanham e vão me possibilitar continuar me movimentando neste cenário da pesquisa, a partir das abordagens pós-críticas.

4 REFLEXÕES FINAIS: ALGUMAS CONCLUSÕES E MUITAS PERGUNTAS

A normalização parece ser a linguagem do mundo atual, a identidade se constitui no princípio da lógica dos sujeitos que nele atuam e a ordem é o signo tão propagado de seu progresso. Nesse contexto, os enunciados do discurso sobre a inclusão se formaram e se apresentaram em consonância com essa linguagem, apoiando-se em sua lógica e em seu signo, ignorando todas as dissonâncias geradas pela experiência, pela diferença que a singulariza e pelo acontecimento que a significa (Pagni, 2015, p. 87).

Esta Dissertação visou responder a seguinte pergunta: *Como a deficiência intelectual é descrita nas políticas de formação continuada de professores em Santa Catarina?* A partir de uma abordagem teórica pós-crítica, sustentada por uma análise bibliográfica e documental, intencionei problematizar os modos como essas políticas produzem significados sobre a deficiência intelectual e como, por meio dos discursos oficiais, configuram o papel do professor no contexto da inclusão escolar.

Os resultados evidenciaram que, apesar dos avanços no campo das políticas educacionais, voltadas à educação inclusiva, a deficiência intelectual segue sendo tratada de maneira genérica, sem a devida especificidade, que se configura a partir do olhar singular devido à estes corpos, nos programas e diretrizes de formação continuada, sobretudo para os docentes da rede comum de ensino. A ausência de propostas formativas contextualizadas, que consideram os processos de aprendizagem das pessoas com deficiências, mostra uma tendência à homogeneização dos sujeitos e à desresponsabilização da escola frente às especificidades dos estudantes com deficiência intelectual.

Vejo que o campo discursivo clínico é preponderante e fortemente materializado nas políticas educacionais. Além disso, está descrito em muitos documentos e em muitas propostas formativas investigadas. Os saberes clínicos/médicos ainda assumem a dianteira em muitas propostas de aprendizagem voltadas para alunos com deficiência intelectual e, pode-se dizer, restringem algumas possibilidades para estes corpos, até mesmo ditando ritmos pedagógicos.

O modelo social de deficiência, também se encontra inscrito em algumas políticas educacionais e pode ser vislumbrado em algumas propostas de formação. Porém, quero trazer aqui ao texto a ideia da diferença para problematizar os processos educacionais como outra forma de compreensão da deficiência e que ultrapassa o modelo social, como possibilidade de pôr em operação os diferentes modos de existir.

Conforme Pagni (2017) as diferenças ou limitações não são desvio a serem corrigidos, mas possibilidades outras de vida, que podem ser potencializadas e provocar encontros legítimos entre as formas consideradas hegemônicas de viver e outras formas de vida.

Recentemente, [...] tais argumentos sofreram um deslocamento no sentido de buscar a inclusão do deficiente aos dispositivos e às instituições que os preparam para o exercício de uma função social e para o mercado. Nesse cenário atual, [...] as políticas de inclusão do deficiente, por um lado, atendem as demandas de uma racionalidade econômica implementada no neoliberalismo e, por outro, [...] geram focos de experiência e de resistência à essa atual configuração da biopolítica, criando outros modos de subjetivação (Pagni, 2017, p. 170).

Para o autor o discurso inclusivo pode estar atrelado ao contexto da busca pela justiça social, mas que visa dar conta de uma lógica neoliberal, produzindo modos diferentes de subjetivação e invisibilidade diante das propostas oferecidas a partir deste discurso de inclusão e garantia de direitos para todos.

A partir da perspectiva pós-crítica, compreendo que os documentos oficiais não apenas refletem, mas também produzem discursos e práticas. Como afirma Foucault (1995, p. 27), “o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, e pelo que se luta; o poder do qual nos queremos apoderar”. Assim, as políticas educacionais analisadas atuam como estratégias de poder que produzem não apenas o que se pode dizer sobre a deficiência, mas também quem pode falar e de que lugar.

Nesse contexto, torna-se necessário tensionar a lógica normativa que sustenta essas políticas e que, ao nomear a inclusão como princípio universal, frequentemente silencia as diferenças. Gallo (2005, p. 72) observa que “a escola, ao se organizar segundo a lógica da homogeneidade, nega a si mesma enquanto espaço público da diferença”, e isso é particularmente evidente quando se analisa a ausência de abordagens formativas específicas voltadas à deficiência intelectual, no período de escolarização obrigatória. Tal invisibilidade acaba por reforçar práticas de exclusão simbólica, mesmo sob a retórica da inclusão.

Do mesmo modo, Pagni (2010, p. 37) aponta que é preciso “desnaturalizar os discursos sobre a deficiência”, uma vez que eles carregam marcas históricas de exclusão e disciplinamento dos corpos que não se enquadram nos padrões normativos. Ao não enfrentar diretamente essas construções, as políticas de formação continuada correm o risco de reproduzir modelos pedagógicos que não

contemplam a complexidade dos sujeitos com deficiência intelectual e que pouco dialogam com a realidade dos professores da escola pública.

Na sequência cito no texto uma matéria de jornal que nos ajuda a pensar como os processos e os percursos escolares das pessoas com deficiências estão comprometidos, neste cenário das políticas educacionais que vigoram no país e a partir das propostas de formação continuada que são oferecidas. Em 26 de agosto de 2021, o jornal “O Globo”, publicou a seguinte matéria: “Quase 70% das pessoas com deficiência no Brasil não concluíram o ensino fundamental, e apenas 5% terminaram a faculdade”. A matéria discorre sobre um estudo realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e que faz parte da Pesquisa Nacional de Saúde (PNS), com o qual foi possível traçar um perfil e um panorama dos brasileiros com deficiência no país, naquele momento. O texto expõe dados importantes e demonstra uma grande ausência nos investimentos nos corpos com deficiências ao considerar os números apresentados.

[...] há cerca de 17,3 milhões de pessoas (8,4% do total) com pelo menos um tipo de limitação relacionada às suas funções. Os dados expõem o abismo que existe entre a presença destes cidadãos nas escolas, faculdades e no mercado de trabalho em relação àqueles sem nenhum tipo de deficiência: 67,6% dessas pessoas não possuem instrução ou mesmo concluíram o Ensino Fundamental, contra 30,9% daqueles sem deficiência, número que já seria alto. Os mais prejudicados são os que possuem alguma deficiência mental, que aparecem como os mais excluídos em todos os quesitos (O Globo, 2021, s/p).

Ao olhar para os dados disponíveis, e que referem ao ano de 2021 (há quase cinco anos), mas que me parecem não se distanciar das condições de escolarização atual, fica possível visualizar o enorme abismo que há entre as pessoas entendidas como com e sem alguma deficiência, quanto ao processo de escolarização e até ao acesso destes cidadãos à escola. Além disso, a matéria traz que o maior número de pessoas e as mais prejudicadas são pessoas com deficiência intelectual. “Nossos números convidam a investigar se há problemas no acesso ao Ensino Superior, se há falta de acessibilidade... será que mesmo os processos seletivos são acessíveis?”(O Globo, 2021, s/p).

A pesquisa contou com a participação da analista do IBGE Maíra Bonna Lenzi, que cita: “[...] além da possível falta de acessibilidade e de incentivos da sociedade em geral, é em relação à idade das pessoas com deficiência hoje. Os números mostram que praticamente a metade delas é formada por cidadãos com 60 anos ou mais: 49,4% dos 17,3 milhões levantados” (O Globo, 2021, s/p).

Considerando esta análise, é possível perceber que, historicamente, esta desigualdade acompanha o cenário educacional brasileiro e denuncia a entrada tardia das pessoas com deficiências nos processos de escolarização.

A matéria conclui afirmando que “[...] com base na pesquisa, é possível afirmar que o deficiente no Brasil hoje tem um perfil representado: o da mulher, negra, idosa, nascida no Nordeste ou no Norte, com baixa ou nenhuma escolaridade e oportunidades limitadas de emprego” (O Globo, 2021, s/p). São muitos fatores expostos pelo estudo e mais denúncias como as de raça, gênero e idade atreladas a falta de investimento nos corpos com deficiências.

Considerando as diversas informações trazidas neste trabalho de pesquisa e olhando novamente para a pergunta de pesquisa, *Como a deficiência intelectual é descrita nas políticas de formação continuada de professores em Santa Catarina?*, arrisco-me a dizer que às pessoas com deficiência intelectual são vistas a partir de um olhar *clínico/médico*. Além disso, há um certo desinvestimento na formação continuada para professores em Santa Catarina, que não contemplam os processos de aprendizagem de pessoas com deficiência intelectual. Esta pesquisa reforça a necessidade de políticas formativas que não apenas incorporem a diversidade como valor, mas que a enfrentem como desafio ético e político. É fundamental pensar a formação docente como um processo contínuo e situado, que valorize os saberes dos professores e que lhes dê as condições materiais para trabalhar com as múltiplas formas de existência presentes no cotidiano escolar, com olhar atento para às diferenças e que vise contemplar a singularidade que habita cada um e cada uma neste espaço, que é plural e diverso. Para tanto, é importante considerar que isso depende de um afastamento do campo clínico e que os dados mostrados pela pesquisa do Globo traduzem esse tipo de prática, que compreende a deficiência como uma falha no corpo. Arrisco-me a pensar que uma política de formação continuada inclusiva requer o reconhecimento da deficiência intelectual como diferença em sua especificidade e complexidade, e não como uma categoria residual dentro da Educação Especial. Além disso, exige a percepção e a consideração sobre a importância de processos formativos, que contemplem todos os professores. Intenciono que este trabalho contribua para o fomento de práticas educativas e formativas que busquem a constituição de uma escola pública que seja, um espaço de empatia, acolhimento, reconhecimento e transformação.

REFERÊNCIAS

- ABL. Academia Brasileira de Letras. **Capacitismo**. Rio de Janeiro/RJ: ABL, 2025. Disponível em: <https://www.academia.org.br/nossa-lingua/nova-palavra/capacitismo>. Acesso em: 25 jul. 2025.
- APA. American Psychiatric Association. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. 5. ed. Porto Alegre/RS: Artmed, 2014.
- BERTOLDE, Fabricia Zanelato. **Formação continuada e a didática para o ensino e aprendizagem de estudante com deficiência intelectual**. Ilhéus/BA: UESC, 2021.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: a educação é a base**. Brasília/DF: Ministério da Educação (MEC), 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 10 set. 2025.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília/DF, out. 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 25 jul. 2024.
- BRASIL. Decreto n. 10.502, de 30 de setembro de 2020. Institui a Política Nacional de Educação Especial (PNEE): Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. **Diário Oficial da União (DOU)**, Brasília/DF, seção 1, p. 3, out. 2020a.
- BRASIL. Decreto n. 6.755, de 29 de julho de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. **Diário Oficial da União (DOU)**, Brasília/DF, seção 1, p. 3, jul. 2009.
- BRASIL. Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da União (DOU)**, Brasília/DF, seção 1, p. 2, nov. 2011a.
- BRASIL. Decreto n. 7.612, de 17 de novembro de 2011. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limite. **Diário Oficial da União (DOU)**, Brasília/DF, seção 1, nov. 2011b.
- BRASIL. Decreto n. 8.752, de 9 de maio de 2016. Trata sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. **Diário Oficial da União (DOU)**, Brasília/DF, seção 1, p. 1, maio 2016.
- BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União (DOU)**, Brasília/DF, seção 1, p. 2, jun. 2014.
- BRASIL. Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União (DOU)**, Brasília/DF, seção 1, p. 2, jul. 2015b.

BRASIL. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Altera e dá outras providências sobre o ensino de 1º e 2º graus. **Diário Oficial da União (DOU)**, Brasília/DF, seção 1, p. 8662, ago. 1971.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União (DOU)**, Brasília/DF, dez. 1996.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília/DF: Ministério da Educação, 2008. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/politica-nacional-de-educacao-especial>. Acesso em: 26 ago. 2024.

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

BRASIL. Resolução CNE/CEB n. 2, de 11 de setembro de 2001. Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Diário Oficial da União (DOU)**, Brasília/DF, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica, seção 1, set. 2001.

BRASIL. Resolução CNE/CP n. 1, de 2 de julho de 2019. Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP n. 2, de 1º de julho de 2015, que 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. **Diário Oficial da União (DOU)**, Brasília/DF, seção 1, p. 13, jul. 2019.

BRASIL. Resolução CNE/CP n. 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. **Diário Oficial da União (DOU)**, Brasília/DF, seção 1, p. 4, out. 2020b.

BRASIL. Resolução CNE/CP n. 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. **Diário Oficial da União (DOU)**, Brasília/DF, seção 1, p. 10, jul. 2015a.

BRASIL. Resolução CNE/CP n. 4, de 29 de maio de 2024. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura). **Diário Oficial da União (DOU)**, Brasília/DF, seção 1, p. 5, maio 2024b.

BRASIL. **Saiba o que é capacitismo e a importância de combatê-lo**. Brasília/DF: Ministério da Saúde, jan. 2024a. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/noticias/2024/janeiro/saiba-o-que-e-capacitismo-e-a-importancia-de-combate-lo>. Acesso em: 25 jul. 2025.

BUTLER, Judith. **Vida precária**: os poderes do luto e da violência. Tradução: Andreas Lieber. Belo Horizonte/MG: Autêntica. 2019.

CARVALHO, Alexandre Filordi de; GALLO, Silvio D. de Oliveira. Foucault e a governamentalidade democrática: a questão da precarização da educação inclusiva. **Mnemosine**, Rio de Janeiro/RJ, v. 16, n. 1, p. 146–160, 2020. DOI: <https://doi.org/10.12957/mnemosine.2020.52688>.

CARVALHO, Alexandre Filordi. Pro uma ontologia política da (d)eficiência no governo da infância. In: RESENDE, Haroldo de. **Michel Foucault**: o governo da infância. Belo Horizonte/MG: Editora Autêntica, 2015, p. 25-47.

CARVALHO, Fernanda Antoniolo Hammes de. Neurociências e educação: uma articulação necessária na formação docente. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro/RJ, v. 8, n. 3, p. 537–550, nov. 2010/fev. 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1981-77462010000300012>. Acesso em: 20 jul. 2025.

CHEUICHE, Edson Medeiros. 120 anos do Hospital Psiquiátrico São Pedro: um pouco de sua história. **Revista de Psiquiatria do Rio Grande do Sul**, Porto Alegre/RS, v. 26, n. 2, ago. 2004.

CORAZZA, Sandra. **Uma vida de Professora**. Ijuí/RS: Editora Unijuí, 2005.

COSTA, Laís Silveira; AGUILAR, Carolina; MENDONÇA, Maria Helena; SIMÕES, Gabriel Lima. **Combata o capacitismo**: orientações para o respeito à diversidade humana. 2. ed. Rio de Janeiro/RJ: Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca, Fundação Oswaldo Cruz, 2023.

FELISBINO, Cláudia; GRÄFF, Patrícia. Autismo e políticas públicas brasileiras: nomeações, representações e ausências. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo/SP, v. 54, e10617, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980531410617>.

FERREIRA, Hercio da Silva; GONÇALVES, Tadeu Oliver; LAMEIRÃO, Soraia Valéria de Oliveira Coelho. Aproximações entre neurociências e educação: uma revisão sistemática. **Revista Exitus**, Santarém, v. 9, n. 3, jul./set. 2019. (Epub 17 abr. 2020). DOI: <https://doi.org/10.24065/2237-9460.2019v9n3id945>.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cadernos de Pesquisa**, [S.l.], n. 114, p. 197-223, nov. 2001.

FONSECA, João Paulo Ayub da. Normalização e biopoder na obra de Michel Foucault. **Revista Eletrônica de Filosofia**, [S.l.], v. 11, 2013. Disponível em: https://www.theoria.com.br/edicao11/normalizacao_e_bio-poder_na_obra_de_michel_foucault.pdf. Acesso em: 9 set. 2024.

FOUCAULT, Michel. **História da loucura na idade clássica**. São Paulo/SP: Perspectiva, [1961] 1978.

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do saber**. Rio de Janeiro/RJ: Forense, 1986.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. 17. ed. São Paulo/SP: Loyola, 1995.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de Frances, pronunciada em 2 de dezembro de 1970**. São Paulo/SP: Edições Loyola, [1970], 1996.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**: Curso no Collège de France (1975 - 1976). São Paulo/SP: Editora Martins Fontes. 2000.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro/RJ: Editora Graal. 2021.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro/RJ: Editora Graal. 1979.

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da biopolítica**: curso no Collège de France (1978-1979). Tradução: Eduardo Brandão. São Paulo/SP: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, território, população**: curso dado no Collège de France (1977-1978). São Paulo/SP: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Petrópolis/RJ: Vozes, 1995.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 1**. A vontade de saber. Rio de Janeiro/RJ: Editora Graal, 1999.

FRANÇA, Tiago Henrique. Modelo social da deficiência: uma ferramenta sociológica para a emancipação social. **Lutas Sociais**, São Paulo/SP, v. 17, n. 31, p. 59–73, 2013. DOI: <https://doi.org/10.23925/ls.v17i31.25723>.

FROHLICH, Raquel; LOPES, Maura Corcini. Serviços de apoio à inclusão escolar e a constituição de normalidades diferenciais. **Revista Educação Especial**, Santa Maria/RS, v. 31, n. 63, p. 995–1008, 2018. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984686X33074>.

GALLO, Sílvio. **A ética da diferença**: educação e moralidade na perspectiva de Deleuze e Guattari. Campinas/SP: Autores Associados, 2005.

GALLO, Sílvio. **Pedagogia libertária**: anarquistas, anarquismo e educação. Campinas/SP: Autores Associados, 2007.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo/SP: Atlas, 2002.

GRÄFF, Patrícia; MEDEIROS, Daniela. Inclusão escolar: Atendimento Educacional Especializado, expertise e normalização. **Educação. Revista do Centro de Educação**, Santa Maria/RS, v. 41, n. 1, p. 197-208, jan./abr. 2016. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984644414450>.

GRÄFF, Patrícia; PIECZKOWSKI, Tania Mara Zancanaro. A clínica na condução das práticas escolares. **Educação Unisinos**, São Leopoldo/RS, v. 27, p. 1-15, 2023. DOI: <https://doi.org/10.4013/edu.2023.271.30>.

JUNGO, Brisa Gama. **A formação de professores de matemática para atender alunos com deficiência intelectual**: uma análise dos microdados do censo escolar.

2022. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos/SP, 2022.

KRAEMER, Graciele Marjana (Org.). **Desafios da educação contemporânea: racismo de estado e desigualdades múltiplas**. São Paulo/SP: Pimenta Cultural, 2023.

LARA, Patrícia Tanganelli. **Professor na área da deficiência intelectual: análise da formação na perspectiva docente**. 2017, 208f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília/SP, 2017.

LOPES, Maura Corcini. Políticas de inclusão e governamentalidade: entre a regulação e a produção de subjetividades. **Educação & Realidade**, Porto Alegre/RS, v. 34, n. 2, p. 105–123, maio/ago. 2009.

LOPES, Maura Corcini; FABRIS, Eli Henn; **Inclusão e Educação**. São Paulo/SP: Autêntica, 2013.

LOPES, Maura Corcini; VEIGA-NETO, Alfredo José da. Fundamentalismo e deficiência: a obstinação moderna pela igualdade. **Revista Educação Especial**, [S.l.], v. 35, e51, p. 1–15, 2022. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984686X71470>.

MENEZES, Eliana Pereira; CASTRO, Sabrina Fernandes. Ações da Educação Especial no contexto da escola regular: problematizações sobre a inclusão de alunos com deficiência intelectual. **Revista Linhas**, Florianópolis/SC, v. 17, n. 35, p. 30-44, 2016.

MENEZES, Eliana Pereira; KRAEMER, Graciele. Entre políticas educacionais e regimes discursivos do campo clínico, a criação de outros possíveis para habitar a escola. **Revista Educação Unisinos**, São Leopoldo/RS, v. 27, 2023.

MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. 3. ed. Belo Horizonte/MG: Mazza Edições, 2021.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2001.

O GLOBO. Quase 70% das pessoas com deficiência no Brasil não concluíram ensino fundamental; apenas 5% terminaram faculdade. **O Globo**, ago. 2021. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/brasil/direitos-humanos/quase-70-das-pessoas-com-deficiencia-no-brasil-nao-concluíram-ensino-fundamental-apenas-5-terminaram-faculdade-25170593>. Acesso em: 19 jun. 2025.

OEA. Organização dos Estados Americanos. **Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas com Deficiência**. Guatemala, 1999. Disponível em: https://www.oas.org/es/sla/ddi/docs/convenio_discapacidad.pdf. Acesso em: 10 set. 2025.

OLIVEIRA, Ana Lúcia Sodré de. **A formação continuada de professores e a inclusão de alunos com deficiência intelectual nos anos finais do ensino fundamental**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória/ES, 2022.

OLMOS, Isabella Delamain Fernandez. **Perspectivas de professores de ciências sobre a atuação com estudantes com deficiência intelectual na EJA**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos/SP, 2021.

PAGNI, Pedro Angelo. “Nada sobre nós sem corpo comum”: outro paradigma para inclusão no ensino superior? **Educação em Revista**, Belo Horizonte/MG, v. 40, n. 40, 31 jul. 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/article/view/41595>. Acesso em: 20 jul. 2025.

PAGNI, Pedro Angelo. A deficiência em sua radicalidade ontológica e suas implicações éticas para as políticas de inclusão escolar. **Educação e Filosofia**, Uberlândia/MG, v. 31, n. 63, p. 1443-1474, 2017. DOI: <https://doi.org/10.14393/REVEDFIL.issn.0102-6801.v31n63a2017-08>.

PAGNI, Pedro Angelo. A emergência do discurso da inclusão escolar na biopolítica: uma problematização em busca de um olhar mais radical. **Revista Brasileira de Educação**, [S.l.], v. 22, n. 68, jan./mar. 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782017226813>.

PAGNI, Pedro Ângelo. Da exclusão a um modelo identitário de inclusão: a deficiência como paradigma biopolítico. **Childhood & Philosophy**, Rio de Janeiro/RJ, v. 13, n. 26, p. 167-188, jan./abr. 2017.

PAGNI, Pedro Ângelo. Diferença, subjetivação e educação: um olhar outro sobre a inclusão escolar. **Pro-Posições**, Campinas/SP, v. 26, n. 1, p. 87–103, jan./abr. 2015. Dossiê A. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0103-7307201507608>. Acesso em: 24 ago. 2025.

PAGNI, Pedro Ângelo. Discurso pedagógico e deficiência: problematizando as práticas escolares. **Revista Educação e Filosofia**, Uberlândia/MG, v. 24, n. 48, p. 51-68, 2010.

PAGNI, Pedro Angelo. Ética da amizade e deficiência: outras formas de convívio com o devir deficiente na escola. **Childhood & Philosophy**, Rio de Janeiro/RJ, v. 12, n. 24, p. 343–370, maio/ago. 2016. DOI: <https://doi.org/10.12957/childphilo.2016.23016>.

PAGNI, Pedro Ângelo. Políticas de formação de professores e os efeitos de verdade sobre o sujeito docente. **Revista Educação e Filosofia**, Uberlândia/MG, v. 24, n. 47, p. 27–40, jan./jun. 2010.

PAGNI, Pedro Angelo. **Retratos foucaultianos da deficiência e da ingovernabilidade na escola**: do governo das diferenças a outro paradigma da inclusão. Marília/SP: Oficina Universitária; São Paulo/SP: Cultura Autêntica, 2023.

PAGNI, Pedro Angelo; MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira. Corpo, clínica e educação inclusiva: da clinicalização à visibilização da deficiência. **Educação Unisinos**, São Leopoldo/RS, v. 24, 2023. DOI: <https://doi.org/10.4013/edu.2023.271.36>.

PERONI, Vera Maria Vidal (Org). **Redefinições das fronteiras entre o público e o privado**: implicações para a democratização da educação. São Leopoldo/RS: Oikos, 2018.

PERONI, Vera Maria Vidal. Relação Público-Privado no Contexto de Neoconservadorismo no Brasil. **Educação & Sociedade**, [S.l.], v. 41, p. e241697, 2020.

ROSE, Nikolas. **Inventando nossos selfs**: psicologia, poder e subjetividade. Tradução: Adail Ubirajara Sobral. Petrópolis/RJ: Vozes, 1998.

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

SANTA CATARINA. Lei Complementar n. 170, de 7 de agosto de 1998. Dispõe sobre o Sistema Estadual de Educação. **Diário Oficial do Estado de Santa Catarina**, Florianópolis/SC, ago. 1998b.

SANTA CATARINA. Lei Complementar n. 741, de 12 de junho de 2019. Dispõe sobre a estrutura organizacional básica e o modelo de gestão da Administração Pública do Poder Executivo Estadual. **Diário Oficial do Estado de Santa Catarina**, Florianópolis/SC, jun. 2019. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/sc>. Acesso em: 04 out. 2024.

SANTA CATARINA. Lei n. 16.794, de 14 de dezembro de 2015. Aprova o Plano Estadual de Educação (PEE/SC). **Diário Oficial do Estado de Santa Catarina**, Florianópolis/SC, dez. 2015.

SANTA CATARINA. Lei n. 17.134, de 8 de maio de 2017. Dispõe sobre o Programa Pedagógico, no âmbito da Política de Educação Especial, no Estado de Santa Catarina. **Diário Oficial do Estado de Santa Catarina**, Florianópolis/SC, maio 2017.

SANTA CATARINA. **Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina**. São José/SC: Secretaria de Estado da Educação; Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE), 2006.

SANTA CATARINA. **Política de Educação Especial**. Florianópolis/SC: Secretaria de Estado da Educação, 2018.

SANTA CATARINA. **Programa pedagógico**. São José/SC: Secretaria de Estado da Educação; Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE), 2009.

SANTA CATARINA. **Proposta Curricular de Santa Catarina**: educação infantil, ensino fundamental e médio: formação docente para educação infantil e séries iniciais. Florianópolis/SC: Secretaria de Estado da Educação e do Desporto, COGEN, 1998.

SANTA CATARINA. **Proposta Curricular**: formação integral na Educação Básica – 2014. Florianópolis/SC: DIOESC, 2014.

SANTA CATARINA. **Repositório de orientações para organização e funcionamento das unidades escolares de educação básica e profissional da rede pública estadual – 2024**. Florianópolis/SC: Secretaria de Estado da Educação; Diretoria de Ensino (DIEN), 2024.

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. Florianópolis/SC: Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina (CEE/SC), 2016.

SANTA CATARINA. **Resolução CEE/SC n. 112**, de 2006. Fixa normas para a Educação Especial no Sistema Estadual de Educação de Santa Catarina. Florianópolis/SC: Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina (CEE/SC), 2006.

SANTOS, Rogério Alves dos. **A voz dos estudantes com deficiência intelectual**: rebatimentos dos tempos de escola na construção identitária. 2017. 196f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal/RN, 2017.

SCHALOCK, Robert L.; LUCKASSON, Ruth; TASSÉ, Marc J. **Intellectual Disability**: Definition, Classification, and Systems of Supports. 12. ed. Washington/DC: American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD), 2021.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 1. ed. São Paulo/SP: Cortez, 2013.

SILVA, Divino José da; PAGNI, Pedro Ângelo. Apresentação do dossiê: governo das diferenças e as cartografias do ingovernável na educação: entre a arte e a política. **Educação e Filosofia**, Uberlândia/MG, v. 34, p. 23–30, 2020.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte/MG: Autêntica, 2010.

UFFS. Universidade Federal da Fronteira Sul. **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Pedagogia**, Chapecó/SC: UFFS, 2019. Disponível em: <https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/ppc/cclpch/2019-0002>. Acesso em: 09 out. 2024.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Salamanca/Espanha, jun. 1994. Disponível em: https://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF. Acesso em: 10 set. 2025.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Inclusão, exclusão, in/exclusão. **Revista NU-SOL-Puc**, São Paulo/SP, n. 20, p. 121-135, 2011.

VEIGA-NETO, José Luiz. Currículo: para além do conhecimento e da identidade. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Currículo**: território contestado. 5. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2005. p. 11-28.