

## **Educação inclusiva e a formação inicial de professores: o imperativo da inclusão e as (im)possibilidades na constituição dos modos de ser professor**

Inclusive education and initial teacher training: the imperative of inclusion and the (im)possibilities in the constitution of ways of being a teacher

Educación inclusiva y formación inicial docente: el imperativo de la inclusión y las (im)posibilidades en la constitución de modos de ser docente

Patrícia de Oliveira Luz 

Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Osório – RS, Brasil.

[patricia-luz@uergs.edu.br](mailto:patricia-luz@uergs.edu.br)

Helena Venites Sardagna 

Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Osório – RS, Brasil.

[helena-sardagna@uergs.edu.br](mailto:helena-sardagna@uergs.edu.br)

Recebido em 19 de novembro de 2024

Aprovado em 13 de julho de 2025

Publicado em 16 de julho de 2025

### **RESUMO**

Este artigo refere-se a uma revisão de literatura que teve como objetivo investigar produções sobre a temática da formação inicial de professores numa perspectiva da educação inclusiva. Para isso, tendo como balizadores os estudos pós-críticos, foram realizadas buscas em repositórios digitais a partir dos seguintes descritores, em diferentes arranjos: “educação”, “artesanía”, “inclusão”, “formação de professores” e “Michel Foucault”. Foram considerados trabalhos a partir de 2008, ano da publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Contudo, após análise dos trabalhos, conforme critérios de inclusão, foram selecionados estudos de 2013 a 2022, em um total de dez produções. Com a análise dos trabalhos, foi possível identificar que o fio condutor entre eles é a formação inicial de professores. O exercício analítico permitiu ainda observar dois eixos entre as investigações: a legitimidade do discurso da inclusão como imperativo; e os processos formativos que constituem modos de ser professor. Conclui-se que, embora se observe a inclusão operando como imperativo, com os riscos de engessamento que isso traz, tem sido possível forjar diferentes modos de se constituir professor, numa perspectiva inclusiva, a partir de diferentes experiências na formação inicial.

**Palavras-chave:** Formação de professores; Imperativo da inclusão; Revisão de literatura.

## ABSTRACT

This article refers to a literature review that aimed to investigate productions on the theme of initial teacher training from the perspective of inclusive education. To this end, using post-critical studies as a guideline, searches were carried out in digital repositories using the following descriptors: education, craftsmanship, inclusion, teacher training and Michel Foucault, in different arrangements. Studies from 2008 onwards were considered, the year of publication of the National Policy on Special Education from the Perspective of Inclusive Education. However, the search made it possible to select studies from 2013 to 2022, in a total of 10 (ten) productions. With the analysis of the studies, it was possible to identify that the common thread between them is initial teacher training. The analytical exercise also allowed us to observe two axes between the studies: the legitimacy of the discourse of inclusion as an imperative; and the formative processes that constitute ways of being a teacher. It is concluded that, even though inclusion is seen as operating as an imperative, with the risks of rigidity that this brings, it has been possible to forge different ways of becoming a teacher, from an inclusive perspective, based on different experiences in initial training.

**Keywords:** Teacher training; Imperative of inclusion; Literature review.

## RESUMEN

Este artículo hace referencia a una revisión de la literatura que tuvo como objetivo investigar producciones sobre el tema de la formación inicial docente desde una perspectiva de educación inclusiva. Para ello, utilizando como guía estudios poscríticos, se realizaron búsquedas en repositorios digitales utilizando los siguientes descriptores: educación, artesanía, inclusión, formación docente y Michel Foucault, en diferentes ordenaciones. Se consideraron trabajos desde 2008 en adelante, año de publicación de la Política Nacional de Educación Especial desde la Perspectiva de Educación Inclusiva. Sin embargo, la búsqueda permitió seleccionar estudios del año 2013 al 2022, en un total de 10 (diez) producciones. Con el análisis de los trabajos se pudo identificar que el hilo conductor entre ellos es la formación inicial docente. El ejercicio analítico también permitió observar dos ejes entre las obras: la legitimidad del discurso de inclusión como imperativo; y los procesos de formación que constituyen formas de ser docente. Se concluye que, si bien se observa que la inclusión opera como un imperativo, con los riesgos de rigidez que esto trae, se han podido forjar diferentes formas de ser docente, desde una perspectiva inclusiva, a partir de diferentes experiencias en la formación inicial.

**Palabras clave:** Formación de docentes; Imperativo de inclusión; Revisión de literatura.

## Introdução

Em 2024, a Declaração de Salamanca completou 30 anos de existência. Elaborada em 1994, durante a Conferência Mundial de Educação Especial que ocorreu em Salamanca, na Espanha, e que contou com representantes de governos e organizações internacionais, essa Declaração versa sobre especificidades da educação especial e é considerada um importante marco no comprometimento de estados com a educação de pessoas com deficiência no sistema educacional (Unesco, 1994). Alguns anos antes, em março de 1990, foi publicada a Declaração Mundial de Educação para Todos, durante a Conferência de Jomtien, ocorrida na cidade de Jomtien, na Tailândia. Nesse ano a perspectiva da educação inclusiva se fortaleceu, e a Declaração passou a prever a universalização do acesso à educação e a promoção da equidade (Unesco, 1990).

Conforme Thoma e Kraemer (2017), esse foi um movimento de ordem internacional que contribuiu para que a Política Nacional de Educação Especial (PNEE), que havia sido iniciada em 1993 no Brasil, fosse implementada (Brasil, 1994). A partir dos anos 1990, a educação dos sujeitos narrados pela educação especial passou a se constituir na perspectiva da inclusão (Sardagna, 2008; Thoma; Kraemer, 2017). De lá para cá, outras normativas sobre a educação especial nessa perspectiva da educação inclusiva foram surgindo, entre as quais destaca-se a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), de 2008 (Brasil, 2008), ainda vigente, substituindo a PNEE de 1994. Além disso, cabe mencionar o Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, que estabeleceu novas diretrizes para o dever do Estado com a educação das pessoas público-alvo da educação especial, bem como a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que “institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)” (Brasil, 2015). Esta última traz um capítulo voltado a questões sobre a educação, mas trata também sobre o direito ao trabalho, à saúde, à assistência social, ao transporte e à mobilidade, entre outros. No que tange à educação, a referida Lei assegura como direito da pessoa com deficiência o sistema educacional inclusivo em todos os níveis.

O ano de 2024 também marcaria a finalização do decênio do Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado a partir da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Entre as metas definidas nesse documento, consta:

[...] 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, 2014a).

No entanto, com a aprovação da Lei nº 14.934, de 25 de julho de 2024 (Brasil, 2024a), a vigência do referido Plano foi prorrogada até 31 de dezembro de 2025. Conforme o Relatório do 5º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE, os dados de 2023 demonstram que houve um “crescimento de 9,7% no total de matrículas do público da meta em classes comuns, chegando a 95%”. Todavia, “a oferta de atendimento educacional especializado para esse público cresceu apenas 4,8%” (Brasil, 2024c, p.128).

Alinhada às previsões legais sobre a perspectiva da educação inclusiva, no que se refere à formação inicial de professores para atuar na Educação Básica, foi publicada em maio de 2024 a Resolução CNE/CP nº 4/2024 (Brasil, 2024b), que dispõe sobre as diretrizes curriculares nacionais. O documento traz a perspectiva da educação inclusiva na formação de licenciandos(as) e a previsão de que os currículos contemplem conteúdos relacionados à Língua Brasileira de Sinais (Libras) e à educação especial.

Porém, em todos esses anos em que a educação especial vem sendo narrada na perspectiva da educação inclusiva, ainda estamos distantes de espaços de acolhimento à diferença. Um exemplo disso é a priorização de laudo clínico como prática prescritiva e normalizadora na educação (Menezes; Kraemer, 2023), em especial para acesso ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), ainda que a Nota Técnica nº 4, de 23 de janeiro de 2014 (Brasil, 2014b) ressalte a não obrigatoriedade do laudo. Conforme o documento, a exigência “denotaria imposição de barreiras ao seu acesso aos sistemas de ensino, configurando-se em discriminação e cerceamento de direito” (Brasil, 2014b, p. 3). Acrescentamos a essa sentença, inspiradas nos estudos foucaultianos (Foucault, 2021), que a exigência do laudo demonstra o poder dos saberes médicos que se efetivou desde o final do século XVIII, com os processos normalizadores na Europa. Essas exigências se

apresentam em detrimento dos saberes da educação, ainda que em ambientes educacionais. Menezes e Kraemer abordam essa questão quando apontam:

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 (Menezes; Kraemer, 2023, p. 7).

Esse brevíssimo recorte a respeito de previsões legais e diretrizes que abrangem a formação inicial de professores(as) e o que se espera do trabalho desses profissionais nas escolas compõe um conjunto de elementos que vai constituindo a inclusão como um imperativo. Com relação a isso, Veiga-Neto e Lopes (2011) problematizam o status de imperativo que a inclusão ocupa na contemporaneidade, como se buscássemos “um suposto estado, original e paradisíaco, da completa igualdade de direitos para todos, de completa homogeneidade social, de inclusão e acessibilidade ‘ampla, geral e irrestrita” (p. 128). Todos devem estar incluídos nessa suposta condição natural. No entanto, tendo a inclusão como imperativo, corre-se o risco, inclusive, de apagamento da diferença. Numa perspectiva ética, é fundamental que o sujeito participe desse processo, que as singularidades sejam levadas em consideração, que se possa discutir as formas como isso acontecerá.

Como imperativo, considerando uma série de normativas sobre como proceder, tanto com relação à formação de professores quanto na relação com estudantes na escola, pode ser que os sujeitos – especialmente os narrados pela educação especial – já não sejam escutados na construção de estratégias educacionais. Além disso, Veiga-Neto e Lopes alertam que “o uso alargado da palavra *inclusão*, além de banalizar o conceito e o sentido ético que pode ser dado a ela, também reduz o princípio universal das condições de igualdade para todos a uma simples introdução ‘de todos’ num mesmo espaço físico” (Veiga-Neto; Lopes, 2011, p. 129–130). Nessa perspectiva, os autores problematizam os termos “inclusão” e “exclusão” como opostos, propondo um uso em que ambos estão relacionados, ou seja, não há uma inclusão ou uma exclusão plena, mas sim gradientes de inclusão e de exclusão, a depender das situações e dos contextos experimentados pelos sujeitos. Por isso, surge a proposição de utilizar a grafia “in/exclusão”.

Grafar *in/exclusão* aponta para o fato de que as atuais formas de inclusão e de exclusão caracterizam um modo contemporâneo de operação que não opõe a inclusão à exclusão, mas as articulam de tal forma que uma só opera na relação com a outra e por meio do sujeito, de sua subjetividade (Veiga-Neto; Lopes, 2011, p. 130).

Esse entendimento contribui para que nos coloquemos em movimento na relação com os sujeitos nos espaços educacionais, apontando para uma condição de não determinismo. É importante ressaltar que não se trata de um posicionamento contrário à perspectiva da educação inclusiva. Trata-se de compreender a complexidade envolvida nesse processo e a necessidade de problematizar soluções prescritivas ou aquelas que não envolvem os sujeitos que compõem a comunidade escolar. Menezes e Kraemer contribuem com esse entendimento quando afirmam que “incluir exige vontade de vida com/na diferença, e vontade de vida com/na diferença exige, por sua vez, disponibilidade para se estar com o outro, deixando que ele também ‘esteja’” (2023, p. 11).

Nesse sentido, tensionar narrativas sobre a formação inicial por meio de percursos formativos para o(a) futuro(a) professor(a) atuar na escola se faz imprescindível. Antes disso, deve-se pensar que a formação inicial, como o próprio nome diz, refere-se ao início desse percurso. Essa fase fundamental habilita legalmente para o exercício da docência e, em conjunto com a formação continuada e com a experiência de estar na escola, em contato com a comunidade escolar, possibilitam modos de se constituir professor. No que se refere à perspectiva inclusiva, apoiamo-nos no conceito de artesanania (Sennett, 2020), para pensar em um fazer que vai se forjando com os sujeitos narrados pela educação especial, num exercício de fazer com o outro (e não para o outro) sem a produção de objetos/sujeitos em série. Para Sennett (2012, p. 19), “o desejo de neutralizar toda diferença, de domesticá-la, decorre [...] de uma angústia em relação à diferença, conectando-se com a economia da cultura global de consumo”. Sennett (2020, p. 328) salienta que “a lentidão do tempo artesanal também permite o trabalho de reflexão e imaginação – o que não é facultado pela busca de resultados rápidos”. Fazer artesanania exige envolver-se com as diferenças, possibilitando encontros de experienciar com o outro, pelo exercício da cooperação.

Este artigo foi escrito a partir de uma das etapas de construção de uma pesquisa de mestrado que se propõe a analisar discursos que constituem modos de ser docente na perspectiva da educação inclusiva a partir da formação inicial dos(as) egressos(as) do



curso de Pedagogia de uma Universidade do Litoral Norte Gaúcho. A referida etapa consiste na revisão de literatura sobre o tema a ser investigado, com o objetivo de analisar trabalhos sobre a formação inicial de professores numa perspectiva da educação inclusiva.

Além desta introdução, o texto é composto por mais quatro seções, quais sejam: procedimentos metodológicos; resultados: um panorama sobre os estudos; discussão e análise: a legitimidade do discurso da inclusão como imperativo e os processos formativos que constituem os modos de ser professor; e algumas considerações finais.

## Procedimentos metodológicos

Como abordagem metodológica, utilizamos a pesquisa bibliográfica do tipo revisão de literatura. De acordo com Motta-Roth e Hendges, “a revisão de literatura serve para demonstrar o que já se sabe sobre a temática, o problema em questão, o que as pesquisas desenvolvidas anteriormente demonstram” (2010, p. 57). As autoras alertam ainda que, considerando que se trata de uma etapa dentro de uma intenção de pesquisa, “é necessário fazer com que os autores citados dialoguem entre si, mediados por nós, já que todas as pesquisas [...] devem ter sido selecionadas porque [...] são relevantes para o nosso trabalho” (p. 92). Esta revisão de literatura foi uma etapa de fundamental importância para a construção da pesquisa de mestrado, contribuindo com muitas das escolhas de possíveis caminhos a serem percorridos.

Para a seleção dos estudos que compõem essa revisão, definimos o seguinte grupo de descritores: “educação”; “artesanaria”; “inclusão”; “formação de professores” e “Michel Foucault”, com diferentes arranjos entre eles. A pesquisa foi realizada nas seguintes plataformas: o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o Portal de Periódicos da CAPES e o Repositório Digital da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (LUME/UFRGS). Após o processo de definição das plataformas, a busca pelos trabalhos ocorreu entre os meses de novembro de 2023 e janeiro de 2024.

Cabe destacar que não foram incluídas teses e dissertações na busca no Portal de Periódicos da CAPES, porque, ao incluí-las, não foi possível inserir o filtro “revisado por pares” para os artigos. Então, optamos por fazer buscas em separado: no Portal de Periódicos da CAPES, buscamos apenas por artigos; no LUME e no Catálogo da CAPES, a busca se deu por teses e dissertações, sendo que alguns trabalhos se repetiam entre

essas duas plataformas. A busca resultou em 6.794 trabalhos encontrados, tendo sido lidos todos os títulos. Havendo aproximações com o tema de pesquisa, foram então lidos os resumos e, permanecendo a aproximação, foi feita a leitura de dez trabalhos, na íntegra.

Quanto ao filtro referente à data, foram considerados trabalhos a partir de 2008, que corresponde ao ano da publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Contudo, após a análise dos trabalhos, os estudos selecionados se concentraram entre 2013 e 2022, conforme apresentado no Quadro 1.

Foram critérios de inclusão aquelas pesquisas em que os estudos pós-críticos fossem o referencial teórico-metodológico e cujos temas contemplassem a formação inicial de professores, independentemente do curso, na perspectiva da educação inclusiva. Como exceção a este último critério, foi selecionado o trabalho intitulado *Docência e artesanato: a indissociabilidade teoria-prática na formação de professores de Matemática*, visto ser o único trabalho encontrado que abordava a questão da artesanato em diálogo com a formação inicial.

A inclusão do termo “artesanato” entre os descritores se deu em função da intenção de fazer aproximações com estudos que envolvessem uma perspectiva da artesanato na docência, mais especificamente com a formação inicial de professores e com a educação inclusiva. A escolha desse conceito passa pela intenção de olhar para o fazer docente, incluindo o processo de formação inicial, desde um outro lugar. Um lugar em que a construção desse ofício se dá em uma relação de proximidade com a comunidade escolar, em especial com estudantes, ou seja, em uma perspectiva de que não se encerra ao final da graduação.

Entendemos que exercitar possibilidades outras de se constituir professor, sobretudo numa perspectiva que discute a in/exclusão, é um movimento de problematização daquilo que temos como dado, questões que passam tanto pelo imperativo da inclusão quanto pela ideia de que o professor é aquele que conhece os pontos de chegada do seu aluno. Em consequência disso, percebemos que acaba emergindo um entendimento comum sobre não estar “preparado” para a inclusão nos espaços escolares – ou melhor, nos espaços educacionais, já que na universidade esse tipo de relato também se faz presente.

Foram considerados como critérios de exclusão, além de pesquisas sob outras perspectivas teóricas, aquelas que não se aproximavam do tema da formação inicial na perspectiva da educação inclusiva, ou que abordavam a educação inclusiva, mas com



outros enfoques que não a educação especial, como questões étnico-raciais ou de gênero. Além disso, alguns trabalhos que, pela análise do título e do resumo, poderiam ter uma aproximação com a temática não estavam disponíveis.

Após os procedimentos de análise, foram selecionados dez trabalhos, apresentados no Quadro 1 a seguir.

Quadro 1 – Trabalhos selecionados

Título	Autor(es)	Ano	Tipo
Efeitos da racionalidade neoliberal nos discursos sobre inclusão: o silêncio docente	Leandra Boer Possa e Maria Inês Naujorks	2013	Artigo
Da educação especial à educação inclusiva: uma análise dos trabalhos de conclusão do curso de Pedagogia da UNISINOS (1964-2014)	Vivian Heinle	2016	Dissertação
A inclusão como rede: uma análise de práticas de professores de educação física na contemporaneidade	Roseli Belmonte Machado	2016	Tese
A formação inicial de professores em Ciências Biológicas na perspectiva da Educação Inclusiva: uma análise da literatura	Madiel Corrêa de Lima e Daiane Gasparetto da Silva	2018	Artigo
A docência como matriz de experiência e a constituição do/a professor/a em uma sociedade inclusiva	Sandra de Oliveira e Viviane Inês Weschenfelder	2018	Artigo
Formação docente para a educação inclusiva: fragilidades e potencialidades expressas pelos licenciados da Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Julian de Camargo Milone	2019	Dissertação
“A gente não está preparado para ser professor”: efeitos discursivos da disciplina de libras nas licenciaturas da UFSM	Raisa de Matos Elsner	2020	Dissertação
Currículo de formação docente inicial e inclusão de estudantes PAEE: uma análise do Projeto Imersão Docente	Maria Carolina da Silva Caldeira	2021	Artigo
Docência e artesanato: a indissociabilidade teoria-prática na formação de professores de Matemática	Daiane Scopel Boff e Samantha Dias de Lima	2021	Artigo
Formação em Educação Física e a questão da diferença: um olhar a partir da resolução 06/2018	Roseli Belmonte Machado	2022	Artigo

Fonte: autoras (2024).

Na próxima seção, propomo-nos a fazer um breve panorama sobre os estudos selecionados para, a partir disso, tecer algumas aproximações entre eles, bem como conduzir uma discussão sobre as possibilidades de pesquisa a partir dos achados.

## Resultados: um panorama sobre os estudos

Com esta seção, pretendemos compartilhar o cenário apresentado em cada estudo, contextualizando, especialmente, a temática, a metodologia e os resultados. Os trabalhos são apresentados em ordem cronológica.

No artigo de Possa e Naujorks (2013, p. 321), são analisados os efeitos discursivos da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e de programas vinculados ao Ministério da Educação, que dão condições para que a inclusão aconteça na escola, bem como para que a formação inicial e continuada dos professores se dê nesta perspectiva. Com isso, coloca-se os professores, conforme as autoras, como “empreendedores de si”. Com base na ferramenta conceitual-metodológica da governamentalidade de Michel Foucault, as autoras defendem que é a partir de uma racionalidade política (neoliberal), a qual captura a todos, que são legitimados os processos de formação docente, assim como as práticas voltadas à inclusão. Elas relatam que, quando estão em atividades nas escolas municipais e estaduais do município de Santa Maria (RS) ou em eventos científicos sobre educação especial, observam que há um silenciamento sobre questões antes muito presentes, como as que envolvem fragilidades na formação, a falta de condições de trabalho, a precariedade de recursos para um trabalho na perspectiva da educação inclusiva. Esse “silêncio docente”, como as autoras nomeiam, seria um dos efeitos do regime de verdade disposto em uma rede discursiva presente nos documentos analisados, especialmente a Política. Esse silenciamento não se faz presente devido a uma proibição, mas sim a um imperativo que torna a inclusão algo inquestionável.

Heinle (2016), em sua dissertação, pesquisou como e em que condições históricas e legais o tema inclusão escolar é abordado nos trabalhos de conclusão de curso (TCCs) de Pedagogia da Unisinos no período de 1964 a 2014. Numa perspectiva teórico-metodológica pós-estruturalista, a autora analisou quais eram as condições de possibilidades para a produção acadêmica no curso pesquisado. Em seus achados, a partir da análise dos TCCs, articulada com o estudo da história da educação no país e com a legislação sobre o tema, a autora identifica que, entre os anos de 1964 e 1989, as expressões “educação inclusiva” e “educação escolar” não estavam presentes nos textos, assim como não faziam parte do vocabulário da educação à época. Conforme os trabalhos analisados, a produção acadêmica das estudantes nesse período se voltava para as deficiências e dificuldades dos alunos e possíveis soluções, ou seja, para uma racionalidade de correção. Já a partir dos anos 1990, a inclusão passa a estar presente

como um imperativo. Nesse período, os TCCs passam a contar com questões que problematizam e tensionam a educação inclusiva. A autora observa que dispositivos legais vão criando condições de possibilidade para o conhecimento produzido pelas alunas do curso em seus trabalhos de conclusão, seja na perspectiva da educação especial ou, mais tarde, na perspectiva da educação inclusiva.

A tese de Machado (2016) teve como objetivo analisar as práticas de professores de educação física, articulando-as com a formação inicial e as políticas de inclusão, de modo a problematizar essas articulações. Para isso, a autora considerou as noções de genealogia e governamentalidade – esta última como conceito-ferramenta no desenvolvimento da pesquisa. Além de políticas e programas envolvendo a educação inclusiva e os cursos de Educação Física, foram analisadas leis, decretos e outros documentos, bem como os Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) dos cursos de Educação Física das universidades federais gaúchas. Como resultado da investigação, a autora observa que está presente tanto na formação inicial desses professores quanto nas práticas docentes o que ela chamou de “inclusão como rede”, ou seja, um movimento que tem a inclusão como algo inquestionável, como imperativo de Estado, como uma verdade que mobiliza sujeitos e instituições para a sua efetivação.

No artigo de Lima e Silva (2018), faz-se um levantamento da produção científica sobre formação inicial de professores de Ciências Biológicas na Plataforma de Periódicos da CAPES com o objetivo de analisar essa formação na perspectiva da educação inclusiva. Para isso, os autores consideraram o período de 2008 a 2016, tendo a escolha pelo ano de 2008 se justificado pela publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva nessa data. Na busca pelas produções, foram considerados os descritores “educação inclusiva” e “biologia”; dos 23 artigos disponíveis, quatro tinham relação com a formação de professores. Com a proposta metodológica de um estudo genealógico inspirado em Michel Foucault, o texto faz referência a algumas questões encontradas nos artigos selecionados, dentre elas: a ausência de componentes curriculares voltados para uma formação para a diversidade; o entendimento de que apenas uma disciplina no currículo não garante uma formação na perspectiva da inclusão; e o apontamento sobre ausência de contato com estudantes com deficiência durante a formação inicial. De maneira geral, os autores observaram que os trabalhos encontrados costumam se referir à educação inclusiva como restrita à educação especial. Mesmo

buscando as razões históricas para isso, problematizam essa questão argumentando que a educação inclusiva também envolve outros aspectos, como as relações étnico-raciais e diferentes condições socioeconômicas, além de questões de gênero.

Para o artigo de Oliveira e Weschenfelder (2018), foram considerados os dados empíricos da tese de Oliveira (2015) com o objetivo de compreender como se dá a constituição de professores, assim como os modos de ser docente na contemporaneidade, numa perspectiva inclusiva. As autoras consideraram em seu estudo o esquema teórico-analítico da matriz de experiência a partir de Foucault, com o argumento de que os eixos saber, poder e ética são importantes para essa compreensão. Em outras palavras, possibilitam entender a constituição da docência na contemporaneidade, de uma docência atravessada pelo imperativo da inclusão. Os dados foram construídos a partir do projeto de um curso de Licenciatura em Pedagogia da região sul do Brasil, vinculado ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Dentre os resultados da tese de Oliveira, as autoras destacam que foi possível observar, com relação às práticas de iniciação à docência, uma prevalência de discursos voltados à aprendizagem, às ideias ligadas à competência, eficácia e produtividade, e ainda a intervenções pedagógicas que objetivam uma melhor performance do aluno. Nesse sentido, destaca-se o conceito de “docência virtuosa”, entendida como aquela em que o professor é alguém comprometido, tático e interventor.

Em sua dissertação, Milone (2019) pesquisou os 15 cursos de licenciatura da UFRGS, na modalidade presencial, por meio do envio de questionários aos licenciados que se graduaram entre os semestres 2012/1 e 2016/2. Em uma perspectiva teórico-metodológica pós-estruturalista, o autor opera com as noções de formação para a docência escolar e processos de in/exclusão. Com o objetivo de “compreender quais as fragilidades e potencialidades expressas pelos licenciados pela UFRGS sobre sua formação docente na perspectiva da inclusão escolar”, Milone aponta como resultado que, ainda que a maioria perceba a formação para a docência como positiva, avaliam que a formação para educação inclusiva foi insuficiente. O autor relaciona essa questão com a complexidade e a transversalidade do tema para além da oferta de uma única disciplina. Ele refere ainda que os licenciados apontam para a necessidade de mais atividades práticas durante o percurso formativo.

Com o objetivo de “compreender os efeitos discursivos produzidos na disciplina de Libras ministrada nas licenciaturas da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Elsner (2020) estudou os cursos de licenciatura daquela Universidade – com exceção dos cursos de Pedagogia e de Educação Especial, por entender que nestes dois há mais espaço para discussões acerca do tornar-se professor. Também a partir de uma perspectiva pós-estruturalista, a autora elencou como ferramentas conceituais a noção de discurso, a partir de Michel Foucault, e as noções de experiência e ofício, de Jorge Larrosa. Como achados da pesquisa, Elsner refere que, para além do ensino dos sinais e da gramática da língua, a disciplina de Libras tem promovido um espaço de discussão sobre o papel do professor e da escola, bem como sobre alteridade e diferença, o que pode contribuir, segundo a autora, com a produção de outros modos de ser professor.

O artigo de Caldeira (2021) foi escrito a partir de uma aproximação com a experiência de graduandos de diferentes cursos que participaram de um projeto envolvendo práticas em um colégio de aplicação de uma universidade federal. A pesquisadora entrevistou estudantes envolvidos no Projeto Imersão Docente (PID) entre 2016 e 2018, com o objetivo de analisar as potencialidades dessa experiência na formação para a docência numa perspectiva da educação inclusiva. Utilizando como ferramenta conceitual-metodológica a análise do discurso de Foucault, ela destaca como resultados da pesquisa três aspectos relacionados à experiência desses graduandos com alunos da Educação Básica que são público-alvo da educação especial (PAEE): “o questionar-se constantemente, a diferença na diferença e a crença no potencial de todos/as para aprender” (Caldeira, 2021, p. 12). Nesse sentido, a autora ressalta a importância desse “questionar-se” como abertura para pensar em outras possibilidades de ser e de se relacionar.

Sobre aspectos ligados à diferença, Caldeira (2021) ressalta que as narrativas dos entrevistados possibilitaram identificar que a experiência contribuiu para que os graduandos percebessem os estudantes PAEE para além dos diagnósticos. Além disso, as narrativas apontavam para algumas surpresas quanto à possibilidade de aprendizagem dos alunos, destacando a importância de considerar aquilo que a criança já sabe e os interesses que tem, além do respeito ao tempo de cada uma. Diante dessas questões, a autora reafirma a potencialidade de uma experiência na formação inicial que possibilite uma imersão na Educação Básica e a convivência com a diferença, considerando que essa experiência permite aos graduandos pensarem em si e na educação de outras maneiras.

No artigo de Boff e Lima (2021), analisou-se parte dos dados de uma pesquisa de doutorado de 2019 para fazer uma discussão acerca da relação entre docência e artesanaria, numa perspectiva da formação docente. A pesquisa ocorreu em cinco cursos de Licenciatura em Matemática de uma universidade pública do sul do país e contou com narrativas de professores formadores do curso. O estudo foi feito a partir da análise do discurso de Foucault e considerou conceitos de Sennett (artesanaria) e Wittgenstein (a discussão da linguagem como função constitutiva). As autoras argumentam que o entendimento sobre a indissociabilidade entre teoria e prática pode contribuir com uma docência não dicotômica. A aproximação com o conceito de artesanaria se dá por conta da indissociabilidade entre pensar e fazer. No entanto, parte dos professores escutados ainda narram teoria e prática como dicotômicos, alinhados a uma forma comum de entender esses dois conceitos, inclusive na formação de professores. As autoras finalizam o artigo ressaltando que pensar a docência numa perspectiva não dicotômica pode trazer outras visões para a formação, não só para as licenciaturas em matemática, mas para as licenciaturas em geral, tanto na formação inicial quanto na continuada.

Com o objetivo de problematizar a constituição da diferença na legislação que orienta a formação nos cursos de Educação Física, o artigo de Machado (2022) contou com dois momentos de análise: o primeiro se propôs a compreender os saberes que estiveram presentes historicamente nas normativas sobre a formação; o segundo se ocupou da análise da normativa em vigor à época da escrita do artigo, qual seja, a Resolução CNE/CES nº 6, de 18 de dezembro de 2018. Os estudos foucaultianos, em especial o conceito de “governamentalidade”, foram adotados como ferramentas teórico-metodológicas. Como resultado, a autora aponta que, na análise sobre os saberes que constituem historicamente a formação em Educação Física, estão presentes concepções voltadas à área médica e biológica, numa perspectiva normalizadora e disciplinar. Não há, nessa primeira fase da análise, a presença de conhecimentos voltados a uma compreensão da diferença, ou ainda a políticas de inclusão. Essas questões começam a aparecer a partir dos anos 2000, mas ainda de forma incipiente. No segundo momento, em que analisa a Resolução CNE/CES nº 6/2018, apesar de haver referência às políticas de inclusão, a autora ressalta que ainda o conteúdo não é suficiente para as discussões necessárias acerca da inclusão e da diferença, além de observar a permanência de um predomínio do modelo médico-biológico.



## **Discussão e análise: a legitimidade do discurso da inclusão como imperativo e os processos formativos que constituem modos de ser professor**

Ao estabelecer relação entre os estudos selecionados, é possível afirmar que a formação docente é o fio condutor que aproxima as pesquisas por diferentes olhares. Contudo, em um exercício analítico sobre essas aproximações, são evidenciados dois eixos de discussão: a legitimidade do discurso da inclusão como imperativo e os processos formativos que constituem modos de ser professor.

No eixo que estamos chamando de “a legitimidade do discurso da inclusão como imperativo”, os estudos de Possa e Naujorks (2013), Machado (2016) e Heinle (2016) problematizam a inclusão enquanto discurso que produz efeitos de verdade, funcionando como um imperativo na educação tanto em relação aos percursos formativos quanto às práticas pedagógicas. É possível também relacionar o imperativo da inclusão com uma racionalidade política alinhada a um contexto neoliberal. Cabe destacar que, numa lógica neoliberal, a educação vem sendo capturada de modo a produzir discursos que envolvem certa expectativa performática dos sujeitos, sejam estudantes ou professores.

Referindo-se ao liberalismo e ao neoliberalismo, Veiga-Neto (2013, p. 24) ressalta que “é mais produtivo e pertinente compreendê-los como formas de vidas, como *ethos*, como maneiras de ser e de estar no mundo”. Dessa racionalidade política neoliberal acabam surgindo princípios que contribuem para a existência de uma forma de conduzir as condutas dos sujeitos muito “convincente”. Lockmann (2020, p. 4), analisando o contexto brasileiro por ocasião da pandemia do Coronavírus (COVID-19), cita “princípios neoliberais que fortalecem o discurso das liberdades individuais e, por consequência, da responsabilização de si”. Isso se traduz na sociedade, e o contexto escolar interessa muito a esse tipo de racionalidade, em narrativas que envolvem certo apelo ao desempenho individual e que acabam favorecendo uma lógica de competição com os demais – uma lógica individualista.

Dentre os pontos em comum dos estudos está a problematização da inclusão como imperativo. Essa questão se apresenta como importante de ser destacada, especialmente pelo viés de inquestionabilidade que a perspectiva da educação inclusiva assume ao se apresentar como imperativo, conforme apontado no início deste texto. Não se trata apenas

de estarem todos no mesmo espaço, mas sim de compor esses espaços a partir da diferença e, com isso, poder pensar outros modos de se constituir professor numa perspectiva inclusiva.

No entanto, operando com a noção de “governoamento”, é possível observar que a condução da conduta dos sujeitos narrados pela educação especial tem sido no sentido de conduzi-los para o mais próximo possível do que historicamente foi sendo considerado como “normal”. Aliado a isso, tomamos a noção de “governamentalidade” a fim de compreender a condição para que isso ocorra, já que vivemos em um contexto pautado pelo neoliberalismo em que todos devem estar dentro de uma lógica de produção e consumo, competindo uns com os outros.

Para Foucault (2021), a “governamentalidade” é a confluência entre práticas da governamentalidade política e da governamentalidade ético-política. No curso *Segurança, Território e População*, na aula de 1º de fevereiro de 1978, Foucault (2023, p. 146) analisa a história da governamentalidade em sua dimensão política e ética, apresentando uma definição complexa dessa noção. Contudo, a primeira designação é pertinente para relacionar ao contexto das políticas de inclusão educacional.

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

A governamentalidade oferece elementos para compreender o contexto social, educacional, na relação entre indivíduo e coletivo, oferecendo uma “grade de leitura” para evidenciar práticas de governo que operam na direção das condutas (Morgenstern, 2019). “A população vai ser objeto que o governo deverá levar em conta nas suas observações, em seu saber, para chegar efetivamente a governar de maneira racional e refletida” (Foucault, 2023, p. 140).

Nesse sentido, considerando as noções de governoamento e governamentalidade, a formação de professores é compreendida no contexto de uma racionalidade neoliberal que legitima as práticas de inclusão por meio de programas governamentais, como em Possa e Naujorks (2013). Já os trabalhos de Heinle (2016) e Machado (2016) evidenciam discursos da inclusão constituindo processos formativos em diferentes universidades. Nos

dois estudos, foram realizadas análises de documentos normativos dos cursos e, no estudo de Heinle (2016), foram feitas análises a partir de trabalhos de conclusão de curso. Os estudos contribuem para compreender como esse discurso da inclusão foi pouco a pouco constituindo uma política de verdade e um imperativo. Conforme Lopes (2015, p. 297), “a inclusão pode ser entendida tanto como uma *estratégia* de governo quanto como um *imperativo* de Estado que a impõe à população”.

Já os estudos organizados no eixo que identificamos como “processos formativos que constituem modos de ser professor” evidenciam problematizações a partir da análise dos processos formativos de professores. Alguns enfatizam a interface com a educação inclusiva (Lima; Silva, 2018; Milone, 2019; Elsner, 2020; Caldeira, 2021; Machado, 2022), enquanto outros apresentam uma discussão sobre a formação docente no que tange às questões mais amplas relacionadas às concepções que produzem os percursos formativos (Oliveira; Weschenfelder, 2018; Boff; Lima, 2021). As pesquisas de Elsner (2020) e de Caldeira (2021) apontam para a importância dos espaços de discussão e da convivência com estudantes considerados público-alvo da educação especial, respectivamente, para a constituição de outros modos de ser professor. Aqui se poderia pensar em uma perspectiva de indissociabilidade entre teoria e prática, ou entre “pensar e fazer”, como formas que tendem a criar condições de possibilidade para que esses outros modos de ser professor possam emergir.

Nesse sentido, apesar de a noção de artesanaria ser abordada apenas no estudo de Boff e Lima (2021), entendemos que esse conceito contribui para pensarmos a formação docente no sentido de constituir outros percursos formativos possíveis. Percursos que instiguem à problematização quanto ao imperativo da inclusão e que busquem modos outros de ser professor, os quais passem pela desnaturalização da ideia de que o professor deva sair preparado da formação inicial. Além disso, a perspectiva de que esse caminho vai sendo forjado na relação com a diferença nos parece fundamental. Nesse sentido, o estudo de Caldeira (2021) aponta para a importância desse contato com estudantes que tenham necessidades educacionais específicas já na formação inicial. Esse contato, segundo a autora, possibilitaria um questionar-se a respeito de verdades instituídas, por exemplo, as que narram esses sujeitos como aqueles marcados pela impossibilidade (de aprender, de se comunicar, entre outras).

A questão apontada no trabalho de Caldeira (2021) sobre a importância dessa aproximação já no processo formativo de licenciandos(as) aparece nos estudos de Lima e Silva (2018) e Milone (2019). Os autores identificam nos seus contextos de pesquisa tanto a falta de contato com estudantes narrados(as) pela educação especial quanto a insuficiência de disciplinas sobre o tema. Chamam a atenção no estudo de Milone (2019) as narrativas encontradas nas entrevistas voltadas a uma percepção de que a formação foi adequada de maneira geral, mas não “preparou” para a educação numa perspectiva inclusiva. Nas palavras do pesquisador: “quanto à formação para a docência inclusiva, percebemos egressos que alegam não terem sido devidamente formados, mas que acreditam ter uma formação adequada para a docência escolar de modo mais amplo” (Milone, 2019, p. 111). Esse resultado nos leva a pensar sobre a importância que a convivência com a diferença tem para esse processo de ir se constituindo professor e para que se possa “pensar de outros modos”. Se a convivência é com “um tipo de aluno”, em geral o narrado como “normal”, corre-se o risco de acreditar que exista um modelo de aluno, mas também que exista um modo de ser professor. Veiga-Neto e Lopes (2010, p. 150) colaboram com essa questão quando ressaltam:

[...] o “pensar de outro modo” se move a partir de uma atitude de suspeita frente a tudo aquilo que é dado e que parece óbvio e natural. O “pensar de outro modo” significa o exercício de (tentar) pensar por fora do que é dado e já foi pensado, não no sentido de ampliar seus limites, mas sim no sentido de não assumir as bases sobre as quais se assenta esse dado que já foi pensado e, dessa maneira, deixar o já pensado para trás.

No que se refere à formação de professores numa perspectiva inclusiva, pode-se considerar que a problematização de verdades que vão se instituindo historicamente é fundamental para que o olhar para as potencialidades dos alunos se sobressaia e que os “impedimentos” – tão presentes nas narrativas sobre esses sujeitos – deem lugar às possibilidades. Impedimentos que, muitas vezes, aparecem em ditos sobre não estar “preparado” para lidar com certos estudantes. Essas questões passam de maneira recorrente por uma abordagem da deficiência numa perspectiva médica. Nesse sentido, o estudo de Machado (2022), que aborda o quanto as normativas que orientam a formação em educação física são voltadas aos saberes da medicina e da biologia, demonstra uma lacuna com relação a uma abordagem mais social para a questão da diferença. Em uma perspectiva social, o impedimento passa a ser visto nas barreiras que se colocam na

relação com aquele sujeito nos mais diversos contextos, e não no próprio sujeito. Essa mudança de perspectiva é fundamental para que se possa apostar nas possibilidades de cada estudante e, mais do que isso, no entendimento de que a educação, em especial a inclusiva, deva se dar com os sujeitos.

O estudo de Boff e Lima (2021), apesar de não abordar a questão da educação inclusiva, contribui bastante para se pensar o conceito de artesanania na formação docente e nessa perspectiva não dicotômica de olhar para a educação. Nesse sentido, pode contribuir com o exercício de pensar outros modos de ser professor também na perspectiva inclusiva, de forma que consiga ser resistência às prescrições diante do imperativo da inclusão. Em seu estudo, Boff e Lima (2021, p. 2) centram a questão na indissociabilidade entre teoria e prática, alegando que “um entendimento não dicotômico de teoria e prática pode movimentar outras formas de compreender a formação, a docência e os diferentes conhecimentos que as integram”. Ressaltam ainda “a indissociabilidade teoria-prática como uma possibilidade potente para ver os conhecimentos e a vida sem dicotomias” (Boff; Lima, 2021, p. 3).

Para além dessa perspectiva trazida pelas autoras, compreendemos que seja possível pensar sobre o conceito de artesanania de modo mais amplo. Essa noção nos ajuda a olhar para os processos formativos como abertura para uma compreensão de que sejam possíveis outras formas de pensar a docência numa perspectiva inclusiva, sem que haja um modelo *a priori*. Entendemos que olhar para a indissociabilidade entre teoria e prática seja parte importante, considerando que ainda é muito comum haver uma separação entre ambas no contexto educacional. No entanto, a noção de artesanania contribui com um olhar para questões voltadas a uma formação processual, a qual leva tempo e envolve a singularidade daquele sujeito em formação, além de haver uma dimensão social da formação que se dá na convivência com o outro.

A artesanania, nesse sentido, auxilia na percepção da construção complexa que envolve o trabalho artesanal na perspectiva do tornar-se professor(a). Nesse sentido, citamos Larrosa e Rechia (2019, p. 316) quando mencionam que “[...] converte-se em professor, ao atuar, ao exercer, ao oficiar como professor e só pode atuar, exercer ou oficiar como professor enquanto é professor”, ou seja, o caminho não está dado, mas antes se faz ao caminhar. Problematicar regimes de verdade pode contribuir inclusive com o tensionamento da norma que classifica os sujeitos escolares (e universitários) entre aqueles

que chegarão e os que ficarão para trás. Com essa perspectiva, não pretendemos defender a posição de que há o jeito certo ou errado de se tornar professor, nem mesmo defender algum caminho: ao contrário, a intenção é buscar elementos que problematizem a prescrição, tão presente em discursos sobre o posicionamento de sujeitos na educação.

Em um contexto em que a “inclusão deve ser lida na grade de inteligibilidade da governamentalidade neoliberal” (Lopes, 2015, p. 302), onde o imperativo de Estado conduz as condutas dos sujeitos de modo a atender às demandas do mercado, a noção de artesanaria também pode ser pensada numa perspectiva de “contraconduta”. Como “movimentos que têm como objetivo outra conduta, isto é: querer ser conduzido de outro modo, por outros condutores [...] por meio de outros procedimentos e de outros métodos” (Foucault, 2023, p. 259). No que se refere à educação inclusiva, seriam métodos forjados com os sujeitos, que levem em consideração as singularidades e o tempo de cada um(a).

## Algumas considerações finais

O objetivo desta revisão de literatura, no contexto da construção de um projeto de pesquisa, foi olhar para a produção de estudos que envolvessem o tema da formação inicial de professores numa perspectiva da educação inclusiva. Nesse sentido, alguns apontamentos finais são pertinentes. Foi possível identificar uma vasta produção sobre o tema. No entanto, especialmente ao estabelecer como critério de seleção os estudos pós-críticos, nota-se uma diminuição considerável no número de trabalhos disponíveis. Por outro lado, a intenção de investigar o tema sob uma perspectiva de que a educação inclusiva seja forjada com os sujeitos envolvidos, tomando a noção de artesanaria como ferramenta para pensar essa possibilidade, parece estar ainda muito ausente das pesquisas. Assim, percebe-se um campo para possíveis investigações considerando que a educação – bem como a educação especial na perspectiva da inclusão – ainda exige que outros caminhos sejam trilhados.

É importante ressaltar que esta revisão tem um recorte estabelecido e que é possível ampliar a investigação com consultas a outras plataformas em pesquisas futuras. Ainda assim, consideramos que os resultados encontrados permitem observar que a inclusão como imperativo não tem impedido o surgimento de outros modos de ser professor. Com isso, diferentes maneiras de estar na escola e em relação com os sujeitos que compõem a comunidade escolar têm se desenhado. Se, por um lado, há o risco de que o imperativo da



inclusão represente impossibilidades com relação a problematizar as formas como esse processo vem se dando; por outro, algumas experiências na formação inicial podem estar abrindo possibilidades que colocam em xeque regimes de verdade sobre os sujeitos narrados pela educação especial. Assim, abre-se espaço para que se construam experiências contextualizadas dentro de diferentes realidades. Experiências que não se proponham a estabelecer verdades que sirvam para todos os contextos e que possibilitem processos formativos permeados por relações (mais) abertas ao outro nas suas diferentes formas de existir.

## Referências

BOFF, Daiane Scopel; LIMA, Samantha Dias de. Docência e artesanato: a indissociabilidade teoria-prática na formação de professores de Matemática. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, v. 26, p. 1–13, jul. 2021. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/5181>. Acesso em: 14 nov. 2024.

BRASIL. **Decreto 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: seção 1, Brasília, DF, 18 nov. 2011. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm). Acesso em: 23 jun. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 26 jun. 2014a. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm). Acesso em: 14 nov. 2024.

BRASIL. **Nota Técnica nº 4, de 23 de janeiro de 2014**. Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar. Brasília: MEC/SECADI/DPEE, 2014b.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 6 jul. 2015. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em: 14 nov. 2024.

BRASIL. **Lei nº 14.934, de 25 de julho de 2024**. Prorroga, até 31 de dezembro de 2025, a vigência do Plano Nacional de Educação, aprovado por meio da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 25 jul. 2024a. Disponível em:

[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2023-2026/2024/lei/L14934.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/L14934.htm). Acesso em: 14 nov. 2024.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/Seesp, 1994.

Disponível em:

[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/8001830/mod\\_resource/content/1/pol%C3%ADtica-nacional-de-educacao-especial-1994.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/8001830/mod_resource/content/1/pol%C3%ADtica-nacional-de-educacao-especial-1994.pdf). Acesso em: 30 jun. 2024.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação, 2008. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacional.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 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). Brasília: CNE/CP, 2024b.

BRASIL. **Relatório do 5º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – 2024**. Brasília: Inep, 2024c. Disponível em:

[https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano\\_nacional\\_de\\_educacao/relatorio\\_do\\_quinto\\_ciclo\\_de\\_monitoramento\\_das\\_metas\\_do\\_plano\\_nacional\\_de\\_educacao.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/relatorio_do_quinto_ciclo_de_monitoramento_das_metas_do_plano_nacional_de_educacao.pdf). Acesso em: 14 nov. 2024.

CALDEIRA, Maria Carolina da Silva. Currículo de formação docente inicial e inclusão de estudantes PAEE: uma análise do Projeto Imersão Docente. **Revista do Centro de Educação UFSM**, Santa Maria, v. 46, p. 1–27, 2021. DOI: [10.5902/1984644445309](https://doi.org/10.5902/1984644445309).

Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/45309>. Acesso em: 14 nov. 2024.

ELSNER, Raissa de Matos. “**A gente não está preparado para ser professor**”: efeitos discursivos da disciplina de libras nas licenciaturas da UFSM. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Santa Maria, 2020.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, território, população**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2023.

HEINLE, Vivian. **Da educação especial à educação inclusiva**: uma análise dos trabalhos de conclusão do curso de Pedagogia da UNISINOS (1964-2014). 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo, 2016.

LARROSA, Jorge; RECHIA, Karen. **P de professor**. São Carlos: Pedro & João, 2019.

LIMA, Madiel Corrêa De; SILVA, Daiane Gasparetto Da. A formação inicial de professores em Ciências Biológicas na perspectiva da Educação Inclusiva: uma análise da literatura. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, [S. l.], v. 5, n. 1, p. 67–82, 2018. DOI: [10.36311/2358-8845.2018.v5n1.06.p67](https://doi.org/10.36311/2358-8845.2018.v5n1.06.p67). Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/dialogoseperspectivas/article/view/7262>. Acesso em: 14 nov. 2024.

LOCKMANN, Kamila. Governamentalidade neoliberal fascista e o direito à escolarização. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e2015408, 2020. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/15408>. Acesso em: 22 jul. 2024.

LOPES, Maura Corcini. Inclusão como estratégia e imperativo de Estado: a educação e a escola na produção de sujeitos capazes de incluir. *In*: RESENDE, Haroldo de (org.). **Michel Foucault: o governo da infância**. Belo Horizonte: Audiência, 2015.

MACHADO, Roseli Belmonte. **A inclusão como rede**: uma análise de práticas de professores de Educação Física na contemporaneidade. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2016.

MACHADO, Roseli Belmonte. Formação em Educação Física e a questão da diferença: um olhar a partir da resolução 06/2018. **Movimento**, Porto Alegre, p. e28027, 2022. DOI: [10.22456/1982-8918.116288](https://doi.org/10.22456/1982-8918.116288). Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/116288>. Acesso em: 14 nov. 2024.

MENEZES, Eliana da Costa Pereira De; KRAEMER, Graciele Marjana. Entre políticas educacionais e regimes discursivos do campo clínico, a criação de outros possíveis para habitar a escola. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, p. 1–16, 2023. DOI: [10.4013/edu.2023.271.35](https://doi.org/10.4013/edu.2023.271.35). Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/26861>. Acesso em: 14 nov. 2024.

MILONE, Julian de Camargo. **Formação docente para a educação inclusiva**: fragilidades e potencialidades expressas pelos licenciados na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2019.

MORGENSTERN, Juliane Marshall. A governamentalidade como grade de inteligibilidade no campo da teorização. *In*: LOPES, Maura C.; MORGENSTERN, Juliane Marshall (org.). **Inclusão e subjetivação**: ferramentas teórico-metodológicas. Curitiba: Appris, 2019. p. 193-206.

MOTTA-ROTH, Désirée; HENDGES, Graciela H. **Produção textual na universidade**. São Paulo: Parábola, 2010.

OLIVEIRA, Sandra de. **Sou PIBID!** : tornar-se professor/a: matriz de experiência e processos de subjetivação na iniciação à docência. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo, 2015.

OLIVEIRA, Sandra; WESCHENFELDER, Viviane Inês; OLIVEIRA, Sandra; WESCHENFELDER, Viviane Inês. A docência como matriz de experiência e a constituição do/a professor/a em uma sociedade inclusiva. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 26, n. 3, p. 52–67, 2018. DOI: [10.17058/rea.v26i3.11754](https://doi.org/10.17058/rea.v26i3.11754). Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S1982-99492018000300052&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1982-99492018000300052&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt). Acesso em: 14 nov. 2024.

POSSA, Leandra Boer; NAUJORKS, Maria Inês. Efeitos da racionalidade neoliberal nos discursos sobre inclusão: o silêncio docente. **Educação**, Santa Maria, v. 38, n. 2, p. 319–328, 2013. DOI: [10.5902/198464445926](https://doi.org/10.5902/198464445926). Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/5926>. Acesso em: 14 nov. 2024.

SARDAGNA, H. V. **Práticas normalizadoras na educação especial**: um estudo a partir da rede municipal de ensino de Novo Hamburgo/RS (1950 a 2007). 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2008.

SENNET, Richard. **Juntos**: os rituais, os prazeres e a política da cooperação. 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 2012.

SENNET, Richard. **O artífice**. Rio de Janeiro: Record, 2020.

THOMA, Adriana da Silva; KRAEMER, Graciele Marjana. **A educação de pessoas com deficiência no Brasil**: políticas e práticas de governo. Curitiba: Appris, 2017.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, 1994**. Brasília: Escritório da Unesco de Brasília, 1994. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>. Acesso em: 15 nov. 2024.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem, Jomtien, 1990**. Brasília: Escritório da Unesco de Brasília, 1990. Disponível em: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por). Acesso em: 12 ago. 2024.

ISSN: 1984-686X | <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X89838>

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Inclusão, exclusão, in/exclusão. **verve**, São Paulo, v. 20, p. 121–135, 2011. Disponível em:

<https://revistas.pucsp.br/verve/article/view/14886>. Acesso em: 13 nov. 2022.

VEIGA-NETO, Alfredo. Governamentalidade e educação. **Revista Colombiana de Educación**, Bogotá, n. 65, p. 19–42, 2013. Disponível em:

[http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S0120-39162013000200002&lng=en&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0120-39162013000200002&lng=en&nrm=iso&tlng=pt). Acesso em: 18 nov. 2024.



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BYNC 4.0)