

**A INCLUSÃO NO CURSO TÉCNICO EM ENFERMAGEM NA PERSPECTIVA DA  
BIOPOLÍTICA E DA GOVERNAMENTALIDADE DE MICHEL FOUCAULT:  
UM RELATO DE EXPERIÊNCIA**

*INCLUSION IN THE TECHNICAL COURSE IN NURSING FROM THE PERSPECTIVE  
OF MICHEL FOUCAULT BIOPOLITICS AND GOVERNMENTALITY:  
AN EXPERIENCE REPORT*

Bruna do Nascimento Magalhães<sup>1</sup>  
Luciana Aparecida Silva de Azeredo<sup>2</sup>

**RESUMO:** Nos últimos anos, observa-se um crescimento do ingresso de Pessoas com Deficiência (PcD) nos cursos técnicos e superiores no Brasil, em especial no curso técnico em Enfermagem. Tal fato é corroborado pelos dados publicados no último Censo da Educação Básica de 2021 que mostra um aumento expressivo das matrículas de Pessoas com Deficiência na educação profissional nas modalidades concomitante e subsequente. Diante do exposto, o objetivo deste trabalho é problematizar a inclusão através de um relato de experiência, tendo como arcabouço teórico-metodológico as ferramentas analíticas foucaultianas, biopolítica e governamentalidade. Trata-se das vivências de uma docente-enfermeira, servidora na rede federal de Minas Gerais, ao lecionar para uma discente com deficiência nas aulas práticas e no estágio curricular obrigatório do curso técnico em Enfermagem. Observamos com o estudo que, apesar de todo aparato legal que sustenta as políticas de inclusão, ainda existem lacunas que, na contramão, promovem outros modos de exclusão, fato visualizado na falta de uma política institucional efetiva, na ausência de uma formação docente mais específica e na presença de um discurso que ainda hoje não conseguiu abrir mão de seus processos de normalização.

**PALAVRAS-CHAVE:** Inclusão. Curso Técnico em Enfermagem. Biopolítica. Governamentalidade.

---

<sup>1</sup>Bacharel em Enfermagem pela Universidade Presidente Antônio Carlos (UNIPAC). Pós-graduada em Gerenciamento de Enfermagem na Rede Básica pela Faculdade de Ciências Médicas de Minas Gerais (FCMMG), Mestranda no Programa de Pós-graduação em Educação Tecnológica do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG). E-mail: [bruna.magalhaes@ifsudestemg.edu.br](mailto:bruna.magalhaes@ifsudestemg.edu.br)

<sup>2</sup>Graduação em Letras pela Universidade de Taubaté (UNITAU). Graduação em Pedagogia pela Faculdade Associada Brasil (FAB). Especialização em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Estrangeira pelo Centro Universitário Internacional (UNINTER). Mestrado em Linguística Aplicada pela Universidade de Taubaté (UNITAU). Doutorado em Educação pela Universidade São Francisco (USF). Pós-Doutorado pelo Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG) E-mail: [luciana.azeredo@cefetmg.br](mailto:luciana.azeredo@cefetmg.br)



**ABSTRACT:** In the recent years, an increased admission of disabled people to the technical and higher studies courses has been observed in Brazil, especially in the nursing technical course, a fact that is endorsed by the data published in the last Basic Education Census of 2021, which displays a significant increment in the number of disabled people enrolled in professional education, both in concomitant and subsequent courses, i.e., taken during or after high school. Thus, this work aims at questioning inclusion by means of an experience report, with the help of a theoretical and methodological framework based on Foucauldian tools such as biopolitics and governmentality. It is a nurse professor's experience report, a federal government servant in the State of Minas Gerais, teaching a disabled student in practical classes, and in the mandatory curricular internship of the nursing technical course. What could be found through this study is that, despite the whole legal framework provided by the inclusion laws and policies, there are gaps still to be filled. Adversely, they promote other exclusion modes such as the lack of an effective institutional policy, the absence of a more specific teacher's training, and the presence of a discourse that, to these days, has never been able to give up its normalization processes.

**KEYWORDS:** Inclusion. Nursing technical course. Biopolitics. Governmentality.

## 1. INTRODUÇÃO

O presente artigo, em formato de relato de experiência, faz parte de uma pesquisa de mestrado em andamento, que procura problematizar o processo inclusivo nos cursos Técnicos em Enfermagem, a partir das contribuições de Michel Foucault.

Nos últimos anos, observa-se um crescimento do ingresso de Pessoas com Deficiência nos cursos técnicos e superiores no Brasil, fato corroborado pelos dados publicados no último Censo Escolar da Educação Básica de 2021, que mostra um aumento expressivo das matrículas dos referidos discentes na educação profissional nas modalidades concomitante e subsequente, nas quais o curso Técnico em Enfermagem se encaixa.

De acordo com a legislação vigente, define-se Pessoa com Deficiência como aquela que possui impedimento de longo prazo de diferentes naturezas, seja ela física, mental, intelectual ou sensorial, que, em interação com outras barreiras, podem obstruir sua participação ampla e efetiva na sociedade, em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015).

No âmbito educacional, a formulação de políticas inclusivas se mostra como uma das estratégias utilizadas para minimizar o quadro discriminatório a essa população específica, visto que a Educação é um direito constitucionalmente adquirido de todo e qualquer cidadão. Nesse sentido, Faro e Gusmai (2013) definem a educação inclusiva como sendo aquela que atende todos os alunos sem segregação, identificando as necessidades individuais de cada um, independentemente de apresentarem deficiência ou não, incapacidades ou necessidades de readequações curriculares para que possam concretizar seu aprendizado e, conseqüentemente, sua formação cidadã.

A base da inclusão está no conceito de que toda pessoa tem o direito básico à Educação, e esta, por sua vez, deve levar em conta seus interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem. Cabe ressaltar que a efetivação do processo de inclusão de todos os alunos na escola básica ou na

universidade não se concretiza apenas por meio de ferramentas legais, pois requer não apenas uma mudança de comportamento, mas também processos de intervenções e medidas efetivas com a finalidade de transpor os obstáculos que impedem ou restringem o acesso e a permanência de Pessoas com Deficiência nas instituições de ensino (ROCHA; MIRANDA, 2009).

No que tange à docência na Enfermagem, observa-se que, em seu itinerário formativo, existe uma tendência do ensino nos moldes do bacharelado. Esse modelo metodológico pode ser visto na maioria das instituições de ensino e visa preparar o aluno para atuar em áreas bem definidas no leque de possibilidades oferecido pela área da saúde. Esse baixo fomento nas características pedagógicas do enfermeiro gera dificuldades na atuação de profissionais da área de Enfermagem que optam pela docência.

Quando se traça um paralelo dessa característica de formação para atuação onde o público seja alunos com deficiência, a lacuna é ainda maior. Trata-se de uma área na qual a questão prática é muito presente, pois os cursos possuem uma extensa carga horária de disciplinas práticas, que exigem o domínio para a execução de diferentes técnicas, impondo a todos os sujeitos envolvidos, discentes e docentes, a compreensão da complexidade que envolve todo o contexto de ensino e aprendizagem na Enfermagem. Os alunos em questão necessitam de um olhar e uma didática adequados para que eles consigam interpretar e executar os procedimentos de Enfermagem, o que exige do docente uma preparação para atuação nesse sentido. A este respeito, Fernandes (2014) salienta que o desenvolvimento de saberes e práticas inclusivas na área da Enfermagem apresenta-se como um caminho muito tortuoso por este ser um campo ainda em construção da produção do conhecimento, e as novas maneiras de se pensar essa formação colidem com as propostas do ensino tradicional do fazer em saúde, que é centralizado na formação assistencial.

Com base nos apontamentos citados, tem-se como objetivo neste artigo relatar a experiência de uma docente ao receber um aluno com deficiência auditiva nas aulas práticas e no estágio curricular obrigatório do curso Técnico em Enfermagem, tendo como arcabouço teórico-metodológico as ferramentas analíticas foucaultianas, biopolítica e governamentalidade.

## 2. METODOLOGIA

Visa-se problematizar a inclusão através de um relato de experiência, tendo como arcabouço teórico-metodológico as ferramentas analíticas foucaultianas, biopolítica e governamentalidade. Para tal, partimos do conceito de relato de experiência como sendo a representação escrita das vivências que contribui para a produção acadêmica nas mais diversificadas temáticas (FLORES; ALMEIDA, 2021). Ainda segundo os autores, o relato de experiência procura ir além da exposição vivenciada, pois utiliza-se de uma aplicação crítica-reflexiva como aporte teórico-metodológico. Neste caso específico, trata-se de um relato de experiência de uma enfermeira-docente durante o período em que lecionou para um discente com deficiência auditiva severa, ingressante no curso Técnico em Enfermagem de uma instituição da rede federal.

Para consecução de seu objetivo, o trabalho percorre dois movimentos: inicialmente, procuramos problematizar a inclusão dentro da perspectiva da biopolítica e da governamentalidade

e, posteriormente, descrever a experiência propriamente dita, subdividindo-a em dois momentos que englobam a trajetória do discente nas aulas teóricas e práticas e no estágio curricular obrigatório do curso Técnico em Enfermagem.

### 3 BIOPOLÍTICA, GOVERNAMENTALIDADE E EDUCAÇÃO

A partir do escopo teórico discursivo de Michel Foucault, recorreremos às ferramentas biopolítica e governamentalidade para problematizar a inclusão da Pessoa com Deficiência no contexto educacional, em especial, no curso Técnico em Enfermagem. Tais ferramentas analíticas se mostram importantes para a compreensão dos discursos sobre a inclusão e, particularmente, o modo como se manifesta na prática educacional. E, apesar de o filósofo não ter abordado a educação inclusiva em seus estudos, a utilização do seu pensamento possibilita novas investigações e reflexões acerca dos discursos que fundamentam as práticas inclusivas nessa área. Nesse sentido, é necessário reforçar que as problematizações propostas neste trabalho em nenhum momento se posicionam contra as questões educacionais inclusivas, pelo contrário, o nosso esforço caminha no sentido de compreender quais são os aspectos que permeiam os discursos inclusivos na atualidade.

As últimas produções mais ou menos sistemáticas de Foucault a respeito de biopolítica são desenvolvidas com maior ênfase em dois cursos proferidos pelo autor no Collège de France entre os anos de 1977 e 1979, *Segurança, território, população* e em *Nascimento da biopolítica*. Nessa esteira também é possível visualizar seu inclinamento acerca do conceito de governamentalidade. No primeiro curso, *Segurança, território, população*, Foucault busca expandir a compreensão a respeito de biopolítica, inserindo-a em um contexto mais amplo, o da arte de governar, mais especificamente no que ele designou como governamentalidade<sup>3</sup>. Já no curso *Nascimento da biopolítica*, dando continuidade às questões referentes à governamentalidade, o autor faz uma abordagem à luz de dois temas: o liberalismo, como crítica a um tipo de arte de governar embasada em uma razão de Estado e no neoliberalismo (COSTA, 2009).

Analisando o sistema educacional dentro dessa lógica neoliberal, percebe-se que a escola passa a ser alvo de ações governamentais à medida que funciona como parte da engrenagem de fomento da economia. Tal fato fica evidenciado na fala de Begali e Silveira (2019) quando dizem que o ingresso e a manutenção do aluno no sistema educacional auxiliam na obtenção de um emprego e aumento da renda, tendo como consequência o estímulo ao consumo, movimento que impulsiona a industrialização e estimula a economia. Ainda de acordo com os autores, dentro desse contexto, a educação passa a ser foco das ações políticas, sendo gerida pelo Estado e, como para obtenção de crescimento econômico, é necessário aumento do emprego e da população assalariada, a inclusão de todos torna-se um incentivo para o sistema capitalista.

---

<sup>3</sup> Ao amalgamar os termos governar e mentalidade no neologismo governamentalidade, Foucault procura evidenciar a correlação existente entre o exercício de governo enquanto prática com as mentalidades que sustentam as referidas práticas (FIMYAR, 2009). Dito de outra maneira, "governamentalidade, no sentido foucaultiano, é um conceito no qual estão imbricadas práticas e mentalidades; Estado/política e eu (moralidade); técnicas de dominação (sobre os outros) e técnicas de si (sobre o próprio sujeito)" (AZEREDO, 2019, p. 107).

Nesse sentido, Rigo e Naujorks (2017) reforçam o pensamento à medida que defendem não ser possível entender a inclusão sem considerar que o discurso inclusivo faz parte de uma razão de Estado que invariavelmente demuda suas estratégias de governo sobre a população. As autoras ainda dizem que tal razão de Estado pode ser encontrada nas políticas públicas que, de certa maneira, apresentam um poder preocupado com o governo da vida individual e coletiva de tal forma que todos devem ser incluídos, impedindo assim desvios que possam atacar a seguridade e o controle social.

Das estratégias de controle, surge o biopoder, o poder sobre a vida. A estratégia de Educação Inclusiva adotada pelo Estado tem por objetivo a criação de mecanismo para a formação de corpos dóceis e úteis Martins (2022). Nessa direção, as relações de poder não são consideradas opressoras ou dominadoras, e sim produtivas, à medida que produzem sujeitos dóceis e úteis, de acordo com a necessidade de cada sociedade e, no caso da sociedade neoliberal, sujeitos flexíveis (AZEREDO; MASCIA; FRANCO, 2022). Portanto percebe-se a inclusão como práticas políticas de governamentalidade, “envolvidas com (e destinadas a) uma maior economia entre a mobilização dos poderes e a condução das condutas humanas” (VEIGA-NETO; LOPES, 2007, p. 155).

Tais ações governamentais são amplamente discutidas por Foucault, em seus cursos, já citados anteriormente. De acordo com o autor, na transição do século XVIII para o século XIX, o homem deixa de ser visto como um ser individual e passa a ser integrante de um corpo social, tornando-se alvo de ação governamental, que gere a vida de forma coletiva. Nesse sentido, a atuação do Estado se desvincula do objetivo de fortalecer o soberano e conquistar territórios, agora, o objetivo seria o controle da vida. Se antes para Foucault (1997, p. 35) a pergunta era: por que é preciso governar? No contexto dessa proposta de estudo, a pergunta seria: por que é preciso incluir?

Desde a pré-história, as Pessoas com Deficiência sofrem processos exclusivos na sociedade. No Brasil, até a década de 1970, as Pessoas com Deficiência eram segregadas através de práticas assistencialistas. Somente após lutas e pressões de agências internacionais, houve a implementação de políticas que relacionassem a Educação Especial com o sistema regular de ensino que, no primeiro momento, visava à integração e a partir da década de 1990, à inclusão escolar (SILVA; BATISTA; MASSARO, 2020).

Foi somente a partir dos anos 2000 que, no Brasil, ações inclusivas em prol do acesso dos alunos com deficiência à Educação foram chanceladas através da legitimação de ações e programas governamentais, que buscavam acima de tudo, legitimar a política de inclusão. Torna-se importante nesse cenário a citação de dois documentos nacionais que regulamentaram a inclusão de alunos da Educação Especial na universidade: o Programa Incluir e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (CABRAL; MELO, 2017). No que tange à educação profissional de Nível Médio, a Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012, do Conselho Nacional de Educação, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, também versa sobre o processo inclusivo de Pessoas com Deficiência, como pode ser observado no seu artigo 6º, mais especificamente no inciso X, que traz como um dos princípios da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, o reconhecimento dos sujeitos e suas diferenças, considerando, entre outras, as Pessoas com Deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades (SOUZA; LIMA; SOUZA, 2020). Ainda dentro desse mesmo campo de análise, em 2016, foi promulgada a Lei nº 13.409, que estabelece o quantitativo de vagas destinados ao público da educação inclusiva nos estabelecimentos de ensino federal na modalidade superior e

técnico de nível médio, procurando garantir a oferta de 5% de vagas para Pessoas com Deficiência nas diferentes modalidades de ensino ofertadas pela rede federal de educação (BRASIL, 2016).

Retornando à seara da racionalidade neoliberal no âmbito educacional, apoiamos-nos nos estudos de Lourenço et al. (2015) que correlaciona a criação dos Institutos aos princípios de governo neoliberal, sendo algumas delas as práticas inclusivas, a formação profissional da população, a empregabilidade, a educação no decorrer da vida. Nesse sentido, complementa a referida autora:

Com a criação e institucionalização dos Institutos Federais certo tipo de regulamentação da vida da população adquire contornos específicos a partir das variadas possibilidades de formação que, por sua vez, encontra-se relacionada também a uma formação direcionada ao empreendedorismo, que no mundo contemporâneo representa uma competência essencial (LOURENÇO et al., 2015, p. 2).

No mesmo caminho, Martins (2022) ressalta a importância em se traçar um paralelo entre a Educação Inclusiva e a arte de governar, pois ambas intrinsecamente, possuem o papel de gestão da vida da população na perspectiva da biopolítica e da governamentalidade. Dentro dessa lógica, analisando a criação dos Institutos Federais, percebe-se que os mesmos estão envolvidos na produção de um certo tipo de subjetividade, que orientam para questões empreendedoras, voltadas para o mercado de trabalho, permeadas pela competitividade, sendo o aluno responsável pelo seu sucesso ou seu fracasso.

Ainda na linha de discussão dos processos inclusivos, os cursos da área da saúde, em especial os cursos de Enfermagem, merecem um destaque especial, primeiro, por causa do impacto social que o referido curso representa para sociedade, seja ele nível técnico ou superior, e segundo, por um aumento expressivo na oferta desse tipo de curso. Nos últimos anos, no Brasil, houve um aumento da oferta do Ensino Técnico Profissionalizante (ETP) e o curso Técnico em Enfermagem está entre o rol de cursos ofertados nessa modalidade. Concomitante a este crescimento na oferta, o número de matrículas de pessoas PcD também segue a mesma linha de ascendência e tal fato pode ser observado nos dados publicados no Censo da Educação Básica de 2021, como é possível observar no trecho abaixo:

O percentual de alunos com deficiência, transtornos do espectro autista ou altas habilidades matriculados em classes comuns tem aumentado gradualmente para a maioria das etapas de ensino. Com exceção da EJA, as demais etapas da educação básica apresentam mais de 90% de alunos incluídos em classes comuns em 2021. A maior proporção de alunos incluídos é observada na educação profissional subsequente/concomitante, com inclusão de 99,5% (BRASIL, 2022, p. 36).

Na contramão desse fenômeno, Sgarbi, Missio e Renovato (2018) relatam que, apesar da iniciativa da abertura de Cursos Técnicos em Enfermagem, a formação em Enfermagem superior não se preocupou com a formação pedagógica do enfermeiro, não fornecendo em seu currículo conhecimentos didáticos e pedagógicos suficientes para o exercício do magistério. Analisando o

currículo, a partir de Silva (1999), observa-se em sua estrutura, uma distribuição hierárquica de matérias e disciplinas, na qual os conhecimentos que acabam fazendo parte do currículo são construídos através de um processo de invenção social. E, sendo o currículo visto como uma construção social, a pergunta relevante não é quais os conhecimentos são válidos, e sim em uma coletividade, quais são considerados válidos. “Afinal o currículo é definitivamente, um espaço de poder” (SILVA, 1999, p.147). E como espaço de poder, o currículo segue a lógica disciplinar, tanto do corpo, quanto dos saberes, estabelecendo permissões e interdições do que pode ser dito, pensado e feito contra o que não pode ser dito, pensado e feito (VEIGA-NETO, 2008).

Nota-se que a formação pedagógica do professor se apresenta como um eixo fundamental no processo educativo, seja ele inclusivo ou não. Nessa esteira, Pereira et al. (2016) revelam em seus estudos que um dos fatores que contribuem para a evasão acadêmica dos alunos com deficiência é a falta de (in)formação do corpo docente sobre a temática e sobre como lidar com esse aluno nos contextos de ensino e aprendizagem, demonstrando a relevância de se discutir tal temática. Portanto, a formação de docentes preparados para atuar com esse público específico se apresenta como um fator fundamental para eficiência dos processos inclusivos e para diminuição dos índices de evasão desse grupo.

No que tange à formação acadêmica do enfermeiro, observa-se uma dicotomia entre a formação clínica e a pedagógica, na qual existe uma relação hierárquica que estabelece quais experiências e saberes são valorizados em detrimento de outros. Desse modo, as relações de poder que envolvem a formação do enfermeiro atuam no sentido de chancelar o conteúdo tecnicista inerente à profissão, suplantando as temáticas voltadas para a construção do docente enfermeiro. Dito de outro modo, o sistema educacional age como um dispositivo social constituído por micromecanismos de poder Veiga-Neto (2008), poder este que “não se encontra somente nas instâncias superiores, mas penetra em toda a trama da sociedade, constituindo-se um conjunto difuso de micropoderes ao nível cotidiano” (MASCIA, 2002, p. 63).

Cabe ressaltar que, no contexto histórico do ensino inclusivo, poucas possibilidades de experiências escolares eram destinadas a esse público específico e, quando ocorriam, eram reservadas até o fim do ensino fundamental, quando muito, ao ensino médio. Nessa caminhada em busca de um ambiente mais inclusivo, esse grupo de sujeitos foi negligenciado em suas reais condições, sendo nominado pelo outro fora deste contexto e, por muitas vezes, normatizados e normalizados (SILVA, 2015). Pode-se entender esse processo de normalização como um mecanismo de controle, como pode ser observado na obra *Os anormais* de Michel Foucault, na qual a inclusão é entendida como um mecanismo social de controle que tem como fundamento a normalização, colocando-a em funcionamento a partir da atuação do poder disciplinar e do biopoder. A inclusão torna-se um projeto que propõe a proteção e a ordem, como um discurso de defesa social, criando estratégias diversas de gerenciamento e prevenção, visando breçar a ousadia causada pela anormalidade (LOCKMANN; HENNING, 2011). A este respeito, Skliar (1999) contribui dizendo que a deficiência não deve ser presumida como algo simplesmente biológico com características universais, e sim problematizada epistemologicamente por se tratar de uma retórica social, histórica e cultural.

Pagni (2017) exemplifica como os discursos e as práticas inclusivas educacionais continuam repetindo o exercício de poder normativo, entre todos os envolvidos, profissionais da educação especial, professores e pais. Nesse enfoque, as Pessoas com Deficiência são segregadas por suas

características, desenvolvimento, aprendizado, entre outros, de forma a aproximá-las o máximo possível de uma norma da deficiência, para posteriormente, equipará-las com a pessoa dita normal.

Sendo assim, procurando problematizar a inclusão nos cursos Técnicos em Enfermagem a partir de Foucault, é preciso desconstruir, desnaturalizar, problematizar, e pensar o processo inclusivo por uma outra perspectiva, lançando novos olhares sobre a prática pedagógica dentro desse contexto, prática essa, entendida a partir de Michel Foucault, como sendo a regra que submete os sujeitos, não sendo possível a existência da prática livre do sistema discursivo (LASTA; HILLESHEIM, 2014). As práticas discursivas não se limitam apenas ao modo de fabricação dos discursos, elas se materializam em conjuntos técnicos, instituições, padrões de comportamento, em modos de transmissão e de propagação, em formas pedagógicas, que simultaneamente as impõem e as mantêm (FOUCAULT, 1997).

Nessa perspectiva, nos alijamos do pensamento ou intenção de que a inclusão da diferença não se objetiva em fazê-la voltar a condições de normalidade, a medida que a mesma não deva ser vista como algo indesejável. A resistência poderia vir a ser a desconstrução das dualidades ainda existentes, tais como inclusão/exclusão, normal/anormal, escola especial/escola regular, relativos a uma suposta ordem natural dessa binariedade, presentes em certos discursos e práticas de poder (LASTA; HILLESHEIM, 2014). Assim, discutir a inclusão torna-se algo imprescindível à medida que, com essas discussões, é possível problematizar questões de cunho social, cultural, político e pedagógico que, de outra maneira, continuariam escondidas, ou seriam consideradas resolvidas ou, até mesmo, nem seriam consideradas mais problemáticas (VEIGA-NETO; LOPES, 2007).

#### **4 RELATO DE EXPERIÊNCIA**

O presente relato é uma reflexão sobre inclusão, que parte das vivências de uma das autoras junto a um aluno com deficiência auditiva durante sua trajetória no curso Técnico em Enfermagem. Em poucas palavras, em sua prática docente, a autora buscou algumas formas de resistência frente a uma sociedade regida pelo neoliberalismo, a serem relatadas neste artigo, onde é comum encontrarmos um tipo de inclusão excludente, ou seja, aquela que contempla somente a presença em um espaço físico determinado sem, contudo, promover a participação efetiva no processo. Diante de uma sociedade normalizadora, frases como: “*esse aluno não pode ir para parte assistencial*”, ou ainda “*melhor que ele fique somente na parte burocrática*” são recorrentes na prática docente que se propõe inclusiva, e nos leva a indagações se essa não seria, conforme discute Veiga-Neto, uma in/exclusão. Nesse panorama, este é um relato da recusa da docente em aceitar esse movimento que insiste em colocar a Pessoa com Deficiência ainda na invisibilidade. Ademais, relata-se, a partir de seus gestos de resistência, sua busca por construir novas práticas pedagógicas que se distanciam da subversão à normalização e, dentro da individualidade e das especificidades de cada um, traçar os melhores caminhos para uma inclusão verdadeiramente inclusiva. Para tanto, delinea como campo de análise as estratégias utilizadas para a inserção desse aluno nas aulas teóricas e práticas da disciplina Fundamentos de Enfermagem e no estágio curricular obrigatório.

##### **4.1 CARACTERÍSTICAS DO CURSO**



O curso Técnico em Enfermagem, objeto do estudo em questão, insere-se na modalidade subsequente, ou seja, destinado aos concluintes do Ensino Médio, ou para quem irá concluí-lo até a data da matrícula. São características do curso relatado nesse estudo: duração de dois anos, divididos em quatro semestres, sendo o conteúdo teórico-prático ministrado no período noturno e o estágio curricular obrigatório realizado no período matutino e vespertino. As vagas são ocupadas através de processo seletivo, composto por provas, realizado uma vez ao ano. São ofertadas 40 vagas por ano, em uma instituição da rede federal de ensino em Minas Gerais.

#### **4.2 DISCIPLINAS PRÁTICAS: FUNDAMENTOS DE ENFERMAGEM I E II**

Dentro da matriz curricular do citado curso, várias disciplinas são ofertadas. Contudo, dentro da perspectiva do estudo serão abordadas somente as disciplinas de Fundamentos de Enfermagem I e II, por serem ministradas por uma das autoras. Trata-se de disciplinas que buscam desenvolver nos alunos conhecimentos técnicos, habilidades e atitudes profissionais que os capacitem a prestar Assistência de Enfermagem ao indivíduo nas diferentes fases da vida. Possuem em suas ementas uma vasta carga horária de conteúdos práticos, visto que é por meio desses conteúdos práticos que o aluno irá aprender, além de outros tópicos, as principais técnicas e procedimentos atrelados à profissão, como punção venosa, administração de medicamentos por via enteral e parenteral, realização de curativo, entre outros.

#### **4.3 O ESTÁGIO CURRICULAR OBRIGATÓRIO**

Atualmente, o curso possui uma carga horária de 1200 horas de componentes teóricos e 400 horas de componentes práticos realizados através do estágio curricular obrigatório,<sup>4</sup> que por sua vez é desenvolvido nos diferentes níveis de assistência à saúde, indo desde a atenção primária por meio da realização de atividades inerentes à Estratégia de Saúde da Família<sup>5</sup>, caminhando por

---

<sup>4</sup> O estágio curricular é descrito como uma ação educativa escolar supervisionada, desenvolvida no ambiente laboral, cujo objetivo é a preparação para o trabalho. Ainda dentro desse contexto, conceitua-se estágio obrigatório aquele definido no projeto do curso, sendo o cumprimento da carga horária requisito para aprovação e consequente obtenção do diploma (Brasil, 2010).

<sup>5</sup> O Programa de Saúde da Família (PSF), em 2006, deixou de possuir essa designação, haja vista que como programa possuía um tempo determinado para finalizar, passando a ser denominado de Estratégia de Saúde da Família (ESF), que por sua vez tem como característica ser permanente e contínua. A ESF tem a função de promover, por meio de uma equipe multiprofissional, práticas de cuidados integrados dirigidas a uma população territorializada, ficando responsável pelas questões sanitárias locais (MACINKO; MENDONÇA, 2018).

Instituições de Longa Permanência até a Assistência Hospitalar. O estágio é uma atividade supervisionada, que tem como objetivo proporcionar experiência profissional ao aluno, por meio de sua participação em situações reais do contexto de trabalho. Neste estudo, será mencionado somente o estágio em nível de atendimento terciário, ou seja, no ambiente hospitalar, por se tratar da área de atuação de uma das autoras.

O discente inicia o estágio a partir do terceiro semestre do curso e tem a possibilidade de transitar pelos diferentes setores de uma instituição hospitalar como: emergência, centro de terapia intensiva (CTI), bloco cirúrgico, clínica médica, entre outros. Nesse contexto, ele, sob a supervisão direta do professor, executa os procedimentos inerentes à profissão, não somente no que diz respeito à assistência direta ao paciente, mas também aqueles relacionados às ações de educação em saúde e prevenção de doenças.

## **5 LIMITES E POSSIBILIDADES DA INCLUSÃO NO CURSO TÉCNICO EM ENFERMAGEM**

O ingresso de um aluno com deficiência no curso trouxe consigo reflexões importantes e necessárias sobre metodologia, didática e acolhimento discente, em especial, no que se refere à Pessoa com Deficiência. Estamos imersos em um ensino rodeado por procedimentos práticos e condutas técnicas importantes para a profissão, que, em contrapartida, podem dificultar a trajetória formativa do aluno com deficiência.

O aluno em questão é uma pessoa com deficiência auditiva severa, fazia leitura labial e apresentava pouca dificuldade na linguagem. Não havia naquele momento uma política institucional efetivada, era um processo que estava em construção e, no que tange ao Projeto Político Pedagógico (PPC) do curso, nenhuma referência era feita sobre o processo de inclusão de Pessoas com Deficiência. O primeiro movimento de acolhimento do discente em questão foi uma reunião, realizada com os professores do curso que tinha por objetivo apresentar a situação ao grupo e falar um pouco sobre a deficiência auditiva do discente. Nesse momento, as orientações iniciais recebidas foram que, durante as aulas teóricas, os professores não deveriam andar pela sala, se mantendo sempre na frente do aluno, haja vista que o mesmo realizava leitura labial, e que, quando fossem utilizados vídeos como recurso didático-pedagógico, o mesmo deveria ser legendado. Com relação às aulas práticas em laboratório, nenhuma referência foi feita. Nesse contexto, aproximamo-nos do pensamento de Lasta e Hillesheim (2014) para compreender o lugar desse aluno no interior do processo de inclusão. Para as autoras, o excluído parece não ter rosto ou corpo e, a partir do momento em que ele é incluído, ele adquire rosto e corpo.

Naquele momento, o grande desafio era realizar em meio a um processo ainda em andamento, a inclusão desse aluno de forma a não somente garantir o seu acesso, mas proporcionar possibilidades para que ele pudesse caminhar e ter um ensino equânime. De acordo com Lopes e Rech (2015), embora o Estado promova, pelo menos em tese, condições para que o indivíduo possa suplantar os obstáculos que dificultam sua inserção em certas práticas sociais, isso não assegura que ele terá as mesmas chances de participação e, ainda, não garantirá a permanência, tampouco o sucesso almejado.

Nas aulas teóricas, conforme orientação, o conteúdo lecionado pela docente seguiu rigorosamente as orientações em relação ao conteúdo de áudio utilizado, sempre com legenda, e à restrição da movimentação na frente do aluno para possibilitar a leitura labial. Apesar da ausência de uma formação que contemplasse questões sobre inclusão por parte da docente, as aulas teóricas foram reformuladas para que pudesse atender de forma igualitária o aluno com deficiência, dentro de suas especificidades, e os demais alunos da classe.

As aulas práticas e o estágio curricular obrigatório foram as etapas da jornada formativa que mais precisaram de (re)adequações, influenciadas ora por fatores dificultadores, como a falta de um preparo para com as questões inclusivas, ora por estar caminhando *pari passu* com as políticas institucionais inclusivas. Uma passagem marcante dentro desse contexto e que merece referência neste relato se refere à aula prática destinada ao ensino da técnica de mensuração de sinais vitais, “um modo eficiente e rápido de monitorar a condição do cliente ou de identificar problemas e avaliar a resposta do cliente a uma intervenção” (POTTER, 2009, p. 503). Devido a sua importância são denominados *vitais* e incluem a aferição dos seguintes parâmetros: frequência respiratória, batimentos cardíacos, pressão arterial e temperatura. Algumas literaturas ainda incluem a dor como quinto sinal vital.

O discente conseguia executar corretamente a aferição de todos os sinais vitais, exceto a mensuração da pressão arterial que requer em uma das etapas da técnica a utilização do estetoscópio e, conseqüentemente, a utilização da audição. A instituição não possuía, naquele momento, o estetoscópio com amplificação, utilizado para Pessoas com Deficiência auditiva e, devido à morosidade do processo licitatório, com impossibilidade de aquisição de um material adequado, outra estratégia deveria ser implementada. Vale à pena ressaltar que existem aparelhos digitais que dispensam a necessidade da ausculta com o estetoscópio. Entretanto, a instituição hospitalar à qual a instituição de ensino é vinculada não aceita o uso do referido equipamento, reforçando ainda mais a necessidade de se encontrar outras formas de agregar o discente naquele momento de aprendizagem, procurando evitar, mesmo que de forma involuntária, uma exclusão.

Após um aprofundamento teórico na técnica de mensuração da pressão arterial, a docente decidiu que iria ensinar o aluno a realizar tal mensuração pelo método palpatório, utilizando somente o esfigmomanômetro e a palpação arterial, que permite fazer uma aproximação da pressão máxima que, apesar de não ser tão fidedigna, naquele momento, foi à saída encontrada pela docente para trazer para dentro do processo de ensino e aprendizagem aquele aluno com todas as suas especificidades. Foi uma troca de conhecimentos enriquecedora para todos os discentes presentes na aula. O aluno com deficiência ficou extremamente feliz por fazer parte daquele momento, podendo perceber sua capacidade. Ademais, por parte da professora, a satisfação de conseguir, mesmo com todas as limitações, a integração daquele aluno.

Falando um pouco agora a respeito do estágio curricular obrigatório, a presença do aluno com deficiência levou a docente a (re)pensar sua prática pedagógica e, ao mesmo tempo, transformar a visão dos demais alunos em relação a seu papel enquanto estagiários. Os sentimentos que sempre estão presentes nos alunos que iniciam o estágio dentro de instituições hospitalares são inicialmente, o medo e a angústia, seguidos de uma ansiedade em fazer determinados procedimentos técnicos invasivos, como a punção venosa e a administração de medicamentos injetáveis. Muitas vezes, essa primazia por procedimentos técnicos/invasivos reduz o fazer do Técnico em Enfermagem em um simples executor de tarefas e procedimentos. Vale a pena ressaltar nesse contexto que, no rol de procedimentos inerentes a categoria dos técnicos em Enfermagem,

também estão às ações em educação em saúde, que se apresentam tão importantes quanto às ações de assistência perante a uma patologia já posta.

Portanto, diante do desafio de se adequar as ações práticas do estágio ao discente com deficiência, as ações de educação em saúde foram reforçadas, despertando em todos os alunos o interesse em participar desse outro tipo de assistência. Para o discente em questão, tais ações foram extremamente válidas para sua integração no ambiente hospitalar, especificamente, na campanha realizada sobre a segurança do paciente<sup>6</sup>. Nessa ação, de forma natural e espontânea, ele teve um papel de protagonista do processo, desempenhando de forma exemplar sua função. O projeto englobava ações que envolviam orientações a respeito das metas relacionadas à segurança do paciente em todas as enfermarias do hospital e tinha como público-alvo os pacientes e seus acompanhantes. Dentro do cenário supracitado, foi reforçado para os alunos a importância das ações de educação em saúde, despertando em todos os envolvidos no processo, a reflexão sobre o real papel da equipe de Enfermagem.

Em suma, ao deparar-se com a postura da instituição hospitalar em não permitir o uso de aparelhos digitais e também de não possuir aparelhos adequados para deficientes auditivos, recorremos às colocações de Fialho et. al (2017) no que tange à inserção da Pessoa com Deficiência no mercado de trabalho, que salientam que, apesar de toda legislação em prol desse público, dificuldades como preconceito e falta de informação se mostram como uma barreira no processo inclusivo e transforma a inclusão social somente em uma inclusão numérica, ou seja, a contratação baseia-se somente no cumprimento da lei. As autoras pontuam, ainda, que nesse processo são escolhidas as pessoas que possuem o menor tipo de limitação possível.

Percebeu-se, por meio das vivências e dos estudos teóricos empreendidos, que existe um caminho muito longo a percorrer na busca por uma sociedade inclusiva. Dito de outro modo, a inclusão da Pessoa com Deficiência está atrelada a processos de (re)significações e preconceitos e que, apesar de todo aparato legal, ainda existem dificuldades de aceitação e inserção na sociedade atual.

## 6. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Observamos com as vivências e o estudo teórico empreendido<sup>7</sup> que, apesar de todo aparato legal que sustenta as políticas de inclusão, ainda existem lacunas que, na contramão, promovem outros modos de exclusão, fato visualizado na falta de uma política institucional mais efetiva, na

---

<sup>6</sup> O Ministério da Saúde, por meio da Portaria MS/GM nº 529, de 1º de abril de 2013, instituiu o Programa Nacional de Segurança do Paciente, com o objetivo de qualificar a prestação do cuidado nos diferentes estabelecimentos de saúde, sejam eles públicos ou privados (BRASIL, 2014).

<sup>7</sup> Vale mencionar que, para este artigo, as vivências estão sendo olhadas retrospectivamente, desde o momento presente, no qual a docente-enfermeira-pesquisadora se encontra como discente no Programa de Pós-graduação em Educação Tecnológica, no Centro Federal de Educação Tecnológica, vinculada ao Grupo de Estudos Discurso e Subjetividade na Educação Profissional e Tecnológica (GEDS-EPT), liderado pela co-autora deste capítulo, também orientadora da pesquisa de mestrado em andamento.

ausência de uma formação docente mais específica e na presença de um discurso que, ainda hoje, não conseguiu abrir mão de seus processos de normalização, que considera o outro como um desvio e visa, por meio da “inclusão”, traçar um caminho para a sua correção.

Destacamos que, embora as políticas inclusivas permitam (re)pensar o processo de inclusão, ainda há desafios a serem superados rumo a uma inclusão que acolha acima de tudo a diferença. Na atualidade, torna-se urgente o questionamento sobre o significado de forma(ta)r determinados sujeitos na modalidade de ensino profissionalizante e suas subjetividades em torno da formação de um corpo (d)eficiente empregável.

Esperamos que a problematização feita por meio desse breve relato de experiência, em meio a tantos obstáculos impostos na/à inclusão de Pessoas com Deficiências, possa servir como uma pequena forma de resistência frente a tantos discursos dados e materializados hoje em dia, na busca por fugir, dentro do possível, da lógica de forma(ta)ção neoliberal. Afinal, pensar a partir de Foucault permite-nos considerar a inclusão como uma estratégia, na qual o incluído não tenha mais como linha de separação o binômio normal/anormal, e todos, dentro de suas individualidades e limitações, possam fazer parte do processo educativo.

## REFERÊNCIAS

AZEREDO, Luciana Aparecida Silva. **O Docente do Ensino Superior e o Cuidado (de Si): entre os modos de objetivação e de subjetivação na contemporaneidade.** 1ª edição. Jundiaí: Edições Brasil, 2019.

AZEREDO, Luciana Aparecida; MASCIA, Marcia Aparecida Amador; FRANCO, Wagner Ernesto Jonas. Subjetividades de professores no ensino remoto e híbrido emergenciais: uma análise discursiva. **Educação em Foco**, Belo Horizonte-MG, ano 25, n. 45, p. 8–30, jan-abril.2022. Disponível em <https://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/6414>. Acesso em: 21 set.2022.

BEGALLI, Ana Silvia Marcatto; SILVEIRA, Carlos Roberto da. A inclusão da pessoa com deficiência na educação brasileira: uma visão biopolítica. **Revista da Faculdade de Direito do Sul de Minas**, Pouso Alegre, Edição Especial: v. 35, p. 1-19, 2019. Disponível em: <https://revista.fdsu.edu.br/index.php/revistafdsu/article/view/10>. Acesso em: 30 set. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da educação básica 2021: resumo técnico.** Brasília, 2022.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Documento de referência para o Programa Nacional de Segurança do Paciente.** Brasília, 2014.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 set. 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/11788.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11788.htm). Acesso em: 12 set. 2022.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016**. Altera a Lei no 12.711, de 29 de agosto de 2012, dispõe sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 29 de dezembro de 2016. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm). Acesso em: 21 março. 2022.

CABRAL, Leonardo Santos Amâncio, MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de. Entre a normatização e a legitimação do acesso, participação e formação do público alvo da Educação Especial em Instituições de Ensino Superior Brasileiro. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 33, n.3, p. 55-70, dez. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/WBBcj9Jm8vbzqsXnvbXVmNm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 nov. 2021.

Costa, Sylvio de Sousa Gadelha. Governamentalidade neoliberal, Teoria do Capital Humano e Empreendedorismo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, vol. 34, n. 2, p. 171-186, maio-ago. 2009.

FERNANDES, Amélia **Carolina Lopes. Educando para a diversidade: a formação do Enfermeiro com vistas à educação inclusiva**. Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup> Moêmia Gomes de Oliveira Miranda. 2014. 119 f. Dissertação (Mestrado em Saúde e Sociedade), Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Programa de Pós-Graduação em Saúde e Sociedade, 2014. Disponível em: [https://www.uern.br/controledepaginas/ppgss-alunos-regulares-2012/arquivos/2856dissertaa%E2%80%A1a%C6%92o\\_ama%E2%80%B0lia\\_carolina\\_lopes\\_fernandes\\_ppgss\\_uern.pdf](https://www.uern.br/controledepaginas/ppgss-alunos-regulares-2012/arquivos/2856dissertaa%E2%80%A1a%C6%92o_ama%E2%80%B0lia_carolina_lopes_fernandes_ppgss_uern.pdf). Acesso em: 02 jan. 2022.

FIALHO, Camila Borges; MELO, Ariane Neres de; GAI, Maria Julia Pegoraro; NUNES, Andrieli de Fátima Paz. Inclusão de Pessoas com Deficiência no Ambiente Organizacional: Responsabilidade Social ou Obrigação Legal? **Revista de Carreiras e Pessoas**, São Paulo, v. 7, n. 3, p. 43-63, 2017. Disponível: <https://revistas.pucsp.br/index.php/ReCaPe/article/view/32725/24295>. Acesso em: 19 abril. 2022.



FIMYAR, Olena. Governamentalidade como ferramenta conceitual na pesquisa de políticas educacionais. **Educação & Realidade**, v. 34, n. 2, p. 35-56, mai-ago. 2009. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/8308/5540>. Acesso em: 28 set. 2022.

FOUCAULT, Michel. **Resumo dos cursos do Collège de France (1970-1982)**. Tradução de Andrea Daher. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora Jorge Zahar, 1997.

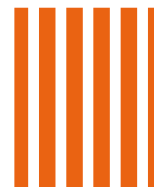
LASTA, Letícia Lorenzoni; HILLESHEIM, Betina. Políticas de inclusão escolar: produção da anormalidade. In: **Psicologia & Sociedade**, (online), vol. 26, p. 140-149, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-71822014000500015>. Acesso em: 14 set. 2021.

LOCKMANN, Kamila; HENNING, Paula Corrêa. A genealogia como ferramenta para pensar os processos de in/exclusão na atualidade escolar. **Teoria e Prática da Educação**, v. 13, n. 1, p. 75-81, dez. 2011. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/15337/8229>. Acesso em: 19 set. 2021.

LOPES, Maura Corsini; RECH, Tatiana Luiza. Inclusão, biopolítica e educação. **Educação**, [online], v. 36, n. 2, p. 210-219, 2013. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/12942>. Acesso em: 15 jul. 2023.

LOURENÇO, Felipe Saraiva; SILVEIRA, Tatiana Teixeira; SILVEIRA, Viviane Teixeira. Política social de inclusão e de gênero no ensino técnico: o programa mulheres mil. In: **Anais do XIX do Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte/COMBRACE e VI Congresso Internacional de Ciências do Esporte/CONICE**, 2015, Vitória: 2015. p. 1-12.

MACINKO, James; MENDONÇA, Claunara Schilling. Estratégia Saúde da Família, um forte modelo de Atenção Primária à Saúde que traz resultados. **Saúde em Debate** [online], v. 42, n. spe1, p. 18-37, set. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0103-11042018S102>. ISSN 2358-2898. <https://doi.org/10.1590/0103-11042018S102>. Acesso em: ago. 2022.



MARTINS, Thiago Vaceli. **Delineamentos jurídico-normativos da educação inclusiva: problematização a partir das noções foucaultianas de governamentalidade e biopolítica.**

Orientador: Pedro Angelo Pagni. 2022. 120 p. Dissertação (mestrado) –Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2022. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/235020>. Acesso em: 10 ago. 2022.

MASCIA, Márcia Aparecida Amador. **Investigações discursivas na pós-modernidade: uma análise das relações poder-saber do discurso político-educacional de língua estrangeira.** Campinas: Mercado das Letras, 2002.

MUSSI, Ricardo Fraklin de Freitas; FLORES, Fabio Fernandes; ALMEIDA, Cláudio Bispo de. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Práxis Educacional**, Bahia, v. 17, n. 48, p. 60-77, set. 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/9010>. Acesso em: 21 set. 2022.

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** [online], v. 22, n. 68, p. 255-272, jan/mar. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782017226813>. Acesso em: 13 set. 2022.

PEREIRA, Rosamaria Reo; SILVA, Simone Souza da Costa; FACIOLA, Rosana Assef; PONTES, Fernando Augusto Ramos; MAÉLY, Ferreira Holanda Ramos. Inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior: uma revisão sistemática. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 29, n. 54, p. 147-160, jan/abril. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/19898>. Acesso em: 23 jul. 2021.

POTTER, Patricia. PERRY, Anne. **Fundamentos de enfermagem**. 7.ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009.

RIGO, Neusete Machado; NAUJORKS, Maria Inês. As representações do sujeito com deficiências no processo de inclusão escolar. In: **I Seminário Luso-brasileiro de Educação Inclusiva: o ensino e a aprendizagem em discussão**, 2017, Porto Alegre: PUCRS, 2017. v. 1. p. 1107-1124.

ROCHA, Telma Brito; MIRANDA, Theresinha Guimarães. Acesso e permanência do aluno com deficiência na instituição de ensino superior. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 22, n. 34, p. 197-212, maio/ago. 2009. Disponível em: [file:///C:/Users/Samsung/Downloads/clenio,+273-939-1-CE%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Samsung/Downloads/clenio,+273-939-1-CE%20(1).pdf). Acesso em: 17 jun. 2021.



SGARBI, Aniandra Karol Gonçalves; MISSIO, Lourdes; RENOVATO, Rogério Dias; HORTELAN, Mayara Paula da Silva Marques. Enfermeiro docente no ensino técnico em enfermagem. **Laplage em Revista**, São Paulo, v. 4, n. 1, p. 254-273, jan/abril. 2018. Disponível em: <https://laplageemrevista.editorialaar.com/index.php/lpg1/article/view/364>. Acesso em: 06 jul. 2021.

SILVA, Fabricio Bezerra Lima; BATISTA, David Espinola; MASSARO, Munique. Contexto histórico e político da educação das pessoas com deficiência e os desafios para a educação inclusiva. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 22, p. 1-23, out. 2020.

SILVA, Lázara Cristina da. Formação de professores: desafios à educação inclusiva. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 10, n. esp, p. 691–702, ago. 2015. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/7920>. Acesso em: 26 jun. 2021.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SKLIAR, Carlos. A invenção e a exclusão da alteridade “deficiente” a partir dos significados da normalidade. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 24, n. 2, p.15-32, jul/dez. 1999. Disponível em: [file:///C:/Users/Samsung/Downloads/55373-226339-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Samsung/Downloads/55373-226339-1-PB%20(1).pdf). Acesso em: 14 jan. 2022.

SOUZA, Francisco das Chagas Silva; LIMA, Ana Paula Marinho de; SOUZA, Francisca Leidiana de. Educação profissional técnica de nível médio na forma concomitante: análise da produção do conhecimento. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa-PB, v. 27, n. 2, p. 46–61, jul/dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/42023>. Acesso em: 04 fev. 2022.

VEIGA-NETO, Alfredo. Crise da modernidade e inovações curriculares: da disciplina para o controle. **Revista de Ciências da Educação**, Americana-SP, n. 7, p. 141-149, set./dez. 2008. Disponível em: <file:///C:/Users/Samsung/Desktop/VEIGA-NETO%20inovações%20curriculares.pdf>. Acesso em: 23 abril. 2022.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Inclusão e governamentalidade. **Educação e Sociedade**, Campinas-SP, v. 28, n. 100, p. 947-964, out. 2007. Disponível em:



<https://www.scielo.br/j/es/a/CdwxsTyRncJRf8nmrhmYjsg/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em:  
16 dez. 2021.