

INCLUSÃO ESCOLAR NA ÁREA DAS CIÊNCIAS DA NATUREZA: UM ESTUDO BIBLIOGRÁFICO SOBRE NORMALIDADE E ANORMALIDADE

Jerusa Valquíria Welter¹
Neusetete Machado Rigo²

Resumo: Este artigo consiste em uma pesquisa qualitativa, do tipo revisão bibliográfica, focando compreensões conceituais sobre a/normalidade presentes em pesquisas da área de Ciências da Natureza que tratam da inclusão das pessoas com deficiências. Historicamente, as práticas de inclusão nas instituições escolares estiveram pautadas pela noção de anormalidade impedindo que as pessoas com deficiências convivessem nos mesmos espaços que os ditos “normais”. Com o objetivo analisar a presença da discussão da noção de a/normalidade em pesquisas na área de Ciências da Natureza, este estudo realiza uma revisão bibliográfica no Banco de Teses e Dissertações da Capes (BTC) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Os resultados indicam que no contexto da área de Ciências da Natureza são poucas as pesquisas que discutem a respeito das noções de a/normalidade. Pode-se verificar que esta discussão começa a se fortalecer, porém ainda predominam os estudos sobre metodologias, adaptações de conteúdos e curriculares, práticas, materiais didáticos, relatos de experiências.

Palavras-chave: Inclusão escolar; pessoa com deficiência; a/normalidade.

SCHOOL INCLUSION IN THE AREA OF NATURAL SCIENCES: A BIBLIOGRAPHIC STUDY ON NORMALITY AND ABNORMALITY

Abstract: This article consists of a qualitative research, of the bibliographical review type, focusing on conceptual understandings about normality present in research in the area of natural sciences that deal with the inclusion of people with disabilities. Historically, inclusion practices have been guided by the notion of abnormality, preventing people with disabilities from living in the same spaces as so: called “normal” people. With the objective of analyzing the presence of discussion of the notion

1 Mestranda do Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências (PPGEC) - Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). E-mail: jerusa.welter@uffs.edu.br

2 Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) - Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) E-mail: neusetete.rigo@uffs.edu.br

of normality in research in the area of Natural Sciences, this study carries out a bibliographic review in the Capes Theses and Dissertations Bank (BDTD). The results indicate that in the context of the Natural Sciences area, there is little research that discusses the notions of normality. It can be seen that this discussion is beginning to strengthen, but studies on methodologies, content and curriculum adaptation, practices, teaching materials and experience reports still predominate.

Keywords: School inclusion; person with a disability; a/normality.

PRIMEIRAS PALAVRAS

Dentre tantos temas contemporâneos que permeiam o campo educacional, a inclusão de alunos com deficiência ocupa um amplo espaço nas discussões e debates desde a educação básica até o ensino superior. Nos ambientes acadêmicos é um objeto de investigação, conforme destaca Machado e Siqueira (2020), que a inclusão escolar vem sendo discutida há muito tempo como um desafio a ser superado tanto pelas escolas de educação básica, quanto pelas universidades. Porém, em contrapartida, Basso e Campos (2018) mostram em sua pesquisa que a educação inclusiva é um tema recente em pesquisas sobre ensino de Ciências no Brasil, e os estudos, de maneira geral, abordam as práticas em sala de aula e o uso de materiais didáticos.

Na educação básica, os processos de inclusão intensificaram-se nas redes de ensino a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, elaborada pelo MEC, em 2008, como uma política pública. Com o propósito de garantir o direito à educação para todos, sem qualquer forma de discriminação ou segregação, esta política ampliou o conceito de inclusão, afastando-se da visão clínica presente na educação especial para aproximar-se da perspectiva de Educação Inclusiva (EI), a qual tem por objetivo aumentar a participação de todos os alunos no ambiente escolar. Piassi (2011) afirma que estudos têm mostrado as dificuldades envolvidas na inclusão de pessoas com necessidades especiais, seja devido às resistências encontradas por parte das pessoas que integram o ambiente escolar como também “à falta de qualificação do sistema escolar em atender às necessidades destes estudantes” (Lacerda, 2007 *apud* Piassi, 2011, p. 800).

Mantoan (2011) alerta para as barreiras encontradas na inclusão escolar no ensino regular destacando que:

[...] por estarem pautadas para atender a um aluno idealizado e ensinado a partir de um projeto escolar elitista, meritocrático e homogeneizador, nossas escolas produzem quadros de exclusão que têm, injustamente, prejudicado a trajetória educacional de muitos estudantes (Mantoan, 2011, p. 29).

Esse modelo de escola que esta autora menciona foi pensado para pessoas que apresentam estados “normais” da sua condição física, intelectual e sensorial, ignorando níveis de condições diferentes que exigem outros modos de ensinar e de reconhecer capacidades de aprendizagem. Quando se introduz a perspectiva inclusiva na escola, novas compreensões entram no cenário escolar, que vão além da educação especial, incluindo todas as diversidades. Para Boff, Leandro e Shaw (2022, p. 17), “na perspectiva da educação inclusiva, os estudantes podem aprender

de acordo com suas capacidades, participar do processo educativo e se desenvolver cognitivamente e socialmente em suas diferenças”. Isso implica em outras compreensões sobre o ensino e aprendizagem e mudanças profundas na escola.

Na perspectiva que destacam os autores citados, assumindo o caráter projetado na política nacional de inclusão de 2008, se faz necessário compreender como a deficiência representou a exclusão de pessoas do convívio social e da escola comum. Ou seja, como se produziu uma noção de “normalidade” e “anormalidade” sobre as pessoas a partir das suas condições físicas, intelectuais e sensoriais?

Nesse contexto, este artigo tem como objetivo realizar um estudo bibliográfico referente à inclusão escolar e a discussão das noções de “normalidade” e “anormalidade” na área das Ciências da Natureza.

O texto apresenta inicialmente um referencial teórico que introduz algumas compreensões fundamentais sobre as noções de norma, normalidade e anormalidade apoiando-se nos estudos de Michel Foucault a respeito de tais noções. Este segmento busca estabelecer uma base conceitual para a discussão dos resultados. Na sequência, o texto faz referência aos procedimentos metodológicos, permitindo compreender como se chegou aos resultados para a discussão. Em seguida, a discussão dos resultados reflete o que as pesquisas na área de Ciências da Natureza apresentam sobre a construção das noções de normalidade e anormalidade.

NORMALIDADE E ANORMALIDADE: NOÇÕES QUE ESTÃO PRESENTES NOS PROCESSOS DE INCLUSÃO ESCOLAR

A história das pessoas com deficiências passou pela exclusão do convívio social, pelo enclausuramento em casas de assistência e em escolas e classes especiais até o momento em que a inclusão passou a ser compreendida como uma questão de direitos humanos, no século 20. A partir de 1990 a inclusão passou a representar importante passo para a igualdade entre as pessoas (Rech, 2013). A emergência mundial de um discurso sobre ela foi tomando definições diversas, adquirindo novos entendimentos e abrangendo novas especificidades, conforme o contexto social e político de cada país. No campo da educação, a partir da Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, em 1990, o Brasil construiu um amplo debate sobre a inclusão escolar que resultou em políticas públicas, pesquisas e estudos produzidos por pesquisadores da área.

As discussões sobre a inclusão escolar, a deficiência e as pessoas que possuem deficiências estão produzindo novos saberes sobre a educação especial, desestabilizando a separação existente, até então, em relação à educação geral. De uma visão clínica e assistencialista a educação especial vem se abrindo para uma dimensão mais social, cultural e pedagógica. O pensamento de que existe uma escola para “os normais” e outra para os “anormais” vem sendo desconstruída para que a escola inclusiva, a escola de todos, possa se tornar realidade.

Para isso, algumas compreensões precisam ser assumidas pelos processos de inclusão. Assim, inicialmente, faz-se necessário discutir algumas compreensões sobre

a noção de “normalidade” e “anormalidade” que trazemos neste estudo. Partimos da noção de “norma” como aquele princípio que organiza e define o que é normal e o que é anormal, ou seja, considerando a norma, aquilo que não confere ao modelo, ao padrão estabelecido, é o anormal.

Segundo Lopes e Fabris (2013, p. 42, grifos da autora), a “*norma* age provocando ações que homogeneizam as pessoas, ou provocando ações que exaltem as diferenças a partir de referenciais comunitários”. Ao exaltar as diferenças, a norma as inferioriza, porque não estão de acordo com o modelo, e por isso, são consideradas um erro, um desvio da normalidade. A norma acaba separando o “normal” do “anormal”, criando um binarismo entre certo/errado, bom/mau, apto/não apto, eficiente/deficiente, etc. Esta lógica orientou os processos de exclusão das pessoas com deficiências da sociedade e da escola.

Buscamos na teorização de Michel Foucault (2008, p. 75) a compreensão sobre a “norma” para explicar os processos de “normalização” que produzem a “normalidade” e a “anormalidade”. Para este filósofo, a “norma” pode ser dada como um princípio anterior aos processos de indicação do que é normal ou anormal, ou também, após o estabelecimento do que se aceita como normal, numa determinada época ou grupo social. A primeira situação está ligada à disciplina, que ao estabelecer um modelo, um modelo adequado à normalidade aceita, em seguida procura tornar as pessoas, os gestos, os atos, conforme esse modelo. Nessa situação, o normal decorre da “norma”, que tomará como normal aquele capaz de se conformar a essa norma, e o anormal, aquele que não for capaz de conformar-se: “há um caráter primitivamente prescritivo da norma, e é em relação a essa norma estabelecida que a determinação e a identificação do normal e do anormal se tornam possíveis” (Foucault, 2008, p. 75). Mas é importante compreender que a norma assume um poder que não quer excluir, mas arrematar a todos para evitar riscos e perigos. Ela

[...] é portadora de uma pretensão de poder. [...] a norma traz consigo ao mesmo tempo um princípio de correção. A norma não tem por função excluir, rejeitar. Ao contrário, ela está sempre ligada a uma técnica positiva de intervenção e de transformação, a uma espécie de poder normativo (Foucault, 2010, p. 43).

A norma classifica, demarca uma fronteira entre o sujeito “normal” e o “anormal”, porém, ela não exclui, não rejeita o anormal. A função dela está em transformá-lo por meio do poder que exerce e assim, normalizá-lo. Porém, Foucault (2008) estabelece uma diferenciação entre o processo de “normação” e de “normalização”, situando o primeiro no contexto do controle dos indivíduos pela disciplina, e o segundo, no controle da população.

Para este autor, há diferenças importantes entre estes processos. No primeiro, a norma vem em primeiro plano, e no segundo, a norma decorre dos gradientes de normalidade que descrevem a população. Foucault (2008) explica que seria mais adequado chamar de “normação” o processo que tem a norma como primeira, e aquele que parte do normal para definir a norma, chamar-se “normalização”.

Esta distinção se dá nas pesquisas do autor quando discute no contexto da epidemia da varíola (Foucault, 2008), no final do século 18 e início do século 19, as estratégias adotadas para o controle da doença por meio da estatística, a qual vai indicar os casos, os riscos e os perigos da doença, e assim, trazer elementos visíveis sobre a população acerca dos coeficientes de morbidade ou mortalidade provável, evidenciando o que seria “normalmente esperado” (Foucault, 2008, p. 81). Pelos dados estatísticos se obteriam os índices de morbidade e mortalidade, os quais seriam considerados como o normal, abrindo assim, uma “curva normal”, e, a partir dela, o objetivo de controle sobre a população seria o de “reduzir as normalidades mais desfavoráveis, mais desviantes em relação à curva normal” (Foucault, 2008, p. 82). Esse seria o ponto de partida para a segurança da população:

Nas disciplinas, partia-se de uma norma e era em relação ao adestramento efetuado pela norma que era possível distinguir depois o normal e o anormal. Aqui, ao contrário, vamos ter uma identificação do normal e do anormal, vamos ter uma identificação das diferentes curvas de normalidade, e a operação de normalização vai consistir em fazer essas diferentes distribuições de normalidade funcionarem umas em relação às outras e [em] fazer de sorte que as mais desfavoráveis sejam trazidas às que são mais favoráveis (Foucault, 2008, p. 82-83).

Quando nos situamos nos processos de inclusão das pessoas com deficiências na escola, podemos encontrar ambos processos – de normação e de normalização – no trabalho individualizado sobre o aluno público da educação especial ou nos espaços coletivos de convívio em sala de aula ou na escola de modo geral, pois quando a escola transforma a inclusão em um processo de normalização, de ajuste do aluno, de diminuição dos seus “desvios” da normalidade está empenhada em normalizar, em tornar “normal” o aluno com deficiência para que seja aceito nos espaços com os demais.

A distinção entre os inaptos, incapazes e os outros, conforme a demarcação da norma, nos leva a pensar, quem é esse outro? Quem é o sujeito da educação especial, esse outro que foge à “normalidade”? Segundo Skliar (2003, p. 26), há um outro que nos é próximo, compreensível; e há um outro que nos é distante, que parece incompreensível. O outro pode ser pensado como exterioridade, como alguma coisa que eu não sou. Buscando uma homogeneização, a norma estabelece ainda mais o distanciamento entre o eu e o outro para conformar a todos de acordo com o padrão. Dessa forma, o “anormal” influencia nas práticas escolares destacando as diferenças do Outro, que são sempre do Outro, nunca são do Eu, porque o Eu é o Mesmo. Assim, o Eu estaria para a mesmidade, visto como normalidade, enquanto que o Outro seria o diferente, a anormalidade.

Segundo Rigo (2018), “Nas práticas de inclusão, o outro com deficiência é estranho à normalidade da sala de aula e, por isso, exerce um poder sobre as ações dos professores”. O poder que exerce o sujeito “anormal” sobre as práticas docentes pode ser compreendido por diferentes perspectivas ou olhares, porque este aluno mexe, provoca, a normalidade objetivada nas salas de aula. A presença deste outro desconstrói a imagem do grupo homogêneo. Desta forma, o outro, diferente do

que é tomado como normal, é um “outro que deveria ser anulado e apagado (Skliar, 2003, p. 27), e a escola fez isso durante muito tempo, e ainda o faz, conformando-se por satisfeita quando consegue acomodá-lo sob suas normas (Rigo, 2018).

Essas noções de normalidade e anormalidade, segundo Lobo (2008), possuem um contexto histórico delineado pela medicina e pelo modelo jurídico (século 20) que reconhecia os sujeitos com deficiências como incapazes de responder por si ou de contribuir com a sociedade, por isso tratados como fardos sociais eram segregados do convívio social.

Tangente aos estudos da medicina sobre a hereditariedade e a anormalidade no século 19, Lobo explica que

[...] o mecanismo da hereditariedade não era igual para a saúde e para a doença: o primeiro era serial e progressivo, sustentava a marcha da evolução, reproduzia o mesmo, o tipo normal; o segundo era circular e regressivo, produzia o diferente, o tipo anormal (Lobo, 2008, p. 55).

A tarefa dos médicos na família, na raça e na espécie, era combater as forças do mal, para isso “era preciso divulgar a ameaça da anormalidade, dar publicidade a seus males, construir um projeto de intervenção higiênica e moral de regeneração da sociedade [...]” (Lobo, 2008, p. 56)

Os estudos da época (século 19) buscavam compreender a origem da degenerescência para evitá-la ou para assegurar que, existindo, não causasse danos à sociedade. Como afirma Lobo (2008), asseverando o estudo do médico José dos Santos Corrêa Pinto, realizado em 1855, cuja tese de doutoramento intitulada *Influências físicas e morais dos pais sobre a prole* trata dos efeitos morais no ato da concepção, o nascimento de pessoas com deficiência era atribuído à ordem moral dos pais:

Os deboches e a imoralidade engendram, as mais das vezes, filhos fracos de corpo e de espírito”, assim como “os filhos procriados durante a embriaguez são dotados de uma sensibilidade embotada ou são inteiramente idiotas” (p. 25). Evitar “as afecções tristes” no “congresso conjugal” parece ser uma recomendação unânime entre os médicos (Pinto, 1855 *apud* Lobo, 2008, p. 48, grifos da autora).

Ainda, de acordo com Lobo (2008), quase nada escapou à hereditariedade, fornecendo a justificativa que faltava às demais doenças do corpo e da alma, aparecendo como uma espécie de lei universal: “a degradação moral inscrevia-se no corpo pelas doenças que provocava (como sífilis, alcoolismo e tuberculose) e fixava-se na hereditariedade” (Lobo, 2008, p. 52). Representando assim “um desvio de progressão natural, que poderia produzir uma raça decadente e, então, uma doença a requerer tratamento, e principalmente, prevenção para não se tornar uma epidemia” (Lobo, 2008, p. 52). Além da imoralidade, o que provaria tais doenças, seria a consanguinidade e a miscigenação que produziam “além dos loucos e dos epiléticos, os surdos-mudos, os idiotas e os deformados, todos portadores em algum lugar do corpo de um estigma de degenerescência” (Lobo, 2008, p. 52).

Gaudenzi e Ortega (2016) corrobora também que no pensamento ocidental, as pessoas com deficiências foram compreendidas como inválidas, anormais, monstros, degeneradas, portadoras de um corpo marcado pela diferença, sendo a sua anormalidade atribuída à ira dos deuses. No entanto, esse discurso religioso perdeu força com a emergência da narrativa biomédica, quando, então, “o corpo atípico passou a ser diagnosticado como patológico ou deficiente, buscando-se o saber e o controle sobre o mesmo” (Gaudenzi, 2016, p. 3063). A partir desse momento a ciência passou a determinar os padrões da deficiência e contribuiu para:

[...] discursos doutos de caráter científico tomam os corpos que não se encaixam nos padrões estéticos ou funcionais da média da sociedade como objeto de saber/poder e os rotulam como anormais, isto é, corpos que não são apenas diferentes, mas que devem ser “corrigidos”. Diferentes expressões da atipia se transformam, paulatinamente, em imagens da deficiência (Gaudenzi, 2016, p. 3063).

Segundo esses autores, podemos compreender que a deficiência foi inventada a partir de uma narrativa médica, orientada por um fator biológico que busca uma marca no corpo para que, a partir dessa marca, exista uma distinção entre os corpos deficientes e os corpos sadios, ou seja, os anormais e os normais.

Conforme Oliveira e Szymanski (2021, p. 131),

A ideia de “anormal” vem da normalização que as áreas de Estatística, Biologia, Direito e Psicologia propunham, É “normal”, etimologicamente falando, sabendo que norma significa esquadro, aquilo que não se inclina nem para a esquerda, nem para a direita, portanto, o que se conserva num justo meio-termo.

Assim, a construção do conceito normalidade/anormalidade que perpassa as compreensões sobre a inclusão escolar demanda olhares atentos para pensarmos a deficiência não como uma marcação explicitamente biológica, mas também enredada por questões sociais e culturais. Para Skliar (2003, p. 158):

[...] a presunção de que a deficiência é, simplesmente, um fator biológico e que apresenta características universais deveria ser, mais uma vez, problematizada epistemologicamente: compreender o discurso da deficiência, para logo depois revelar que o objeto desse discurso não é a pessoa que está em uma cadeira de rodas ou aquela que usa prótese auditiva, ou aquele que não aprende segundo o ritmo e a forma como a norma espera, senão os processos históricos, culturais, sociais e econômicos que regulam e controlam a maneira pela qual são pensados e inventados os corpos, as mentes, a linguagem, a sexualidade dos outros. Para expressá-la de forma ainda mais contundente: a deficiência não é uma questão biológica, mas uma retórica cultural. A deficiência não é um problema dos deficientes e/ou de suas famílias e/ou dos especialistas. A deficiência está relacionada à ideia mesma da normalidade e à sua historicidade.

Nesse sentido, tomando a “normalidade” e a “anormalidade” como noções que estão presentes quando tratamos da inclusão, queremos analisar e refletir neste estudo como a área de Ciências da Natureza discute tais noções em suas pesquisas.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

Metodologicamente adotamos a perspectiva qualitativa de pesquisa (Ludke; ANDRÉ, 2013), com recorte para o Ensino de Ciências. Com a intenção de reunir elementos para compor o *corpus* da pesquisa, realizamos um estudo do tipo revisão bibliográfica para mapearmos teses e dissertações com o foco no Ensino de Ciências e Inclusão, demarcando assim, o campo investigativo. Iniciamos o processo de busca por publicações disponibilizadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia e no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, disponíveis de modo público e gratuito, sendo assim respeitados os princípios éticos da pesquisa.

O levantamento foi realizado no período de abril a julho, do ano 2023. No banco de dados da BDTD, realizamos a busca utilizando a ferramenta “busca avançada”, separando por campo cada descritor ou conjunto de descritores, proporcionando uma busca mais refinada e precisa. Já o banco de teses e dissertações da CAPES não apresenta, no primeiro momento, a opção de pesquisa sem a possibilidade de refinamento, sendo necessário digitar os termos da busca no único campo de busca e na sequência, é possível refinar os resultados por tipo (teses ou dissertações), ano, área, programa, etc.

Com os descritores “ciências da natureza”, “inclusão”, “deficiência”, “educação inclusiva”, “biologia”, “química”, física” e “ensino de Ciências”, localizamos um total de 175 produções no banco de dados da CAPES e 181 no portal da BDTD. Desse quantitativo foram excluídos trabalhos que se duplicaram em ambas as plataformas; que não tinham divulgação autorizada; e aqueles que não estavam vinculados ao programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências da Natureza. No entanto, alguns trabalhos que não pertenciam a Programas de Ensino de Ciências foram selecionados por abordarem no título o tema de ensino de Ciências e a inclusão. Dessa primeira seleção resultaram 141 trabalhos que foram submetidos a uma análise visando identificar se continham alguma discussão acerca da noção de normalidade e anormalidade. Para isso, foi utilizado o localizador de palavras – normalidade e anormalidade – do Acrobat Reader que possibilitou selecionar 05 pesquisas da plataforma CAPES e 03 da BDTD, as quais discutem a noção de a/normalidade.

Em linhas gerais, as pesquisas encontradas traziam abordagens sobre práticas pedagógicas, majoritariamente, tratando da educação inclusiva enquanto procedimentos metodológicos e recursos didáticos. Os/as autores/as evidenciavam a preocupação com os modos de ensinar determinados conteúdos disciplinares das Ciências - Física, Química ou Biologia - no Ensino Fundamental, Médio e no Ensino Superior, propondo a produção de recursos didáticos e/ou metodologias, formas de avaliação e adaptações considerando as deficiências dos alunos incluídos. A reflexão presente na maioria das pesquisas evidenciou o Ensino de Ciências e a inclusão de alunos com deficiência nas escolas comuns discutindo como estes alunos constroem o conhecimento. Segundo Rigo (2018, p. 15),

[...] pode-se dizer que a imperatividade da inclusão escolar e necessidade de respostas imediatas para trabalhar com os alunos que possuem deficiências não está permitindo experiências. Os professores buscam individualmente e recebem informações propagadas em cursos de formação, e a partir destas emitem opiniões de ‘como trabalhar’ com o aluno com deficiências. No entanto para incluir esse aluno, faz-se necessário o tempo da experiência, o tempo do professor viver com cada aluno a experiência de ensinar a quem possui condições adversas àquelas dos demais.

A seleção final dos trabalhos chegou a 5 dissertações e 3 teses que contemplavam a discussão da inclusão atravessada pela noção de normalidade e de anormalidade. A análise dos dados seguiu a perspectiva fenomenológico-hermenêutica (Arenhart, Hahn, Arenhart, Rotta; 2021), que busca interpretar as compreensões que sustentaram as discussões realizadas pelos pesquisadores em seus estudos sobre a inclusão, tomando como foco as noções de “normalidade” e “anormalidade”.

No Quadro 1 apresentamos as pesquisas que foram selecionadas para a análise e discussão e que contemplam o tema de investigação desta pesquisa. Esclarecemos que, para mencioná-las na discussão usaremos a identificação dos trabalhos como D1, D2 [...] para as dissertações, e T1, T2 [...] para as teses.

Quadro 1 – Pesquisas que discutem as noções de normalidade e anormalidade na área de Ciências da Natureza

D/T	Título	Autores	Programa	Ano
D1	Inclusão escolar e Pedagogia: modos de ser e gerenciar o sujeito no cenário contemporâneo	Renata da Conceição de Barros	PPG em Ciências: Química da Vida e Saúde	2012
D2	Educação matemática e deficiência intelectual, para inclusão escolar além da deficiência: uma metanálise das dissertações e teses 1995 a 2015	Mara Cristina Vieira de Moraes	PPG em Educação em Ciências e Matemática	2017
D3	Forças entre nós: o ensino de Ciências para alunos com Transtorno do Espectro Autista	Tiago Fernando Alves De Moura	PPG em Educação para a Ciência, Faculdade de Ciências	2020
D4	Discalculia e inclusão escolar: discursos que condicionam a normalização do sujeito	Nathiele Costa	PPG em Educação em Ciências e em Matemática	2020
D5	A educação em LIBRAS nos anos iniciais: práticas inclusivas e a percepção de educadores sobre as dificuldades e os desafios para a efetiva inclusão escolar e social	Michelle Gonçalves Beserra de França	PPG em Ensino de Ciências e Matemática	2023
T1	A constituição do sujeito deficiente visual a partir do movimento de inclusão escolar: uma análise na perspectiva Foucaultiana	Débora Ferreira da Silva	PPG em Ensino de Ciências e Educação Matemática	2017

D/T	Título	Autores	Programa	Ano
T2	O discurso cego sobre o universo: narrativas invisíveis sobre o espaço sideral	Marcelo Luiz Bezerra da Silva	PPG em Educação para a Ciência, Faculdade de Ciências	2019
T3	Corpo, deficiência, inclusão escolar em teses e dissertações na Educação em Ciências (2008-2018)	Marisa Pinheiro Mourão	PPG em Educação	2022

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Da análise realizada, obtivemos como resultados a discussão sobre a inclusão focada em dois aspectos: um que compreende a anormalidade que está no outro que é diferente do eu (normal); e o outro anormal que precisa ser corrigido.

A ANORMALIDADE QUE RECAI SOBRE O OUTRO QUE PRECISA SER CORRIGIDO

A análise dos trabalhos selecionados para este estudo revela uma crítica à tendência de conceber a inclusão como um processo de homogeneização, no qual as características distintivas são atenuadas em favor de uma conformidade percebida. Esse movimento não apenas dilui os modos de vidas diferentes, individuais, mas também levanta questões fundamentais sobre a autenticidade e a dignidade do “outro”. Na análise dos resultados, exploraremos essa dinâmica complexa, examinando como as pesquisas atuais realizadas na área do ensino de Ciências abordam a noção da normalização do “outro.”

A pesquisa (D1) que trazemos inicialmente para discussão tinha como objetivo analisar os enunciados produzidos pelos estudantes do curso de Pedagogia com relação à inclusão escolar. Segundo a autora, os cursos de formação de professores, como a Pedagogia e os cursos das áreas do Ensino de Ciências, devem problematizar a temática da inclusão escolar. Nesse sentido, a autora propõe em sua pesquisa perceber de que forma os enunciados proliferados sobre a inclusão escolar em diferentes contextos (mídia, políticas, academia) “*vem produzindo verdades sobre como agir, ensinar e conviver com os sujeitos incluídos*” pois, eles “*vêm interpelando, constituindo e moldando as práticas educacionais*”³ (D1, 2012, p. 16). A autora destaca os discursos de tolerância e respeito às diferenças que se encontram nas falas dos estudantes participantes da pesquisa:

Pode-se entender que esse discurso de tolerância e respeito das diferenças vem servindo como importante baliza para ações que permitem uma convivência pacífica entre os sujeitos e que, portanto, estabelecem uma ordem dentro da sociedade (D1, 2012, p. 49).

3 Todas as citações oriundas das teses e dissertações e que são parte dos dados da pesquisa serão escritas em itálico como forma de dar destaque a esses dados.

Porém, Lockmann e Henning (2010, p. 191) afirmam que “mesmo com discursos como “respeito à diferença” há ainda uma tentativa de fazer tudo caber na mesma ordem”. A *tolerância* e o *respeito* estão presentes nos processos de normalização, porque operam para garantir a segurança da sociedade por meio da inclusão dos sujeitos. Nessa direção, Derrida (2004, p. 137, grifos da autora) faz uma crítica à tolerância ao discutir a hospitalidade, afirmando que o discurso da tolerância possui raízes de poder, “ela está sempre do lado da ‘razão dos mais fortes’, [...] é uma marca de soberania [...] que fala ao outro sobre a posição elevada do poder, estou deixando que você exista, você não é inaceitável, estou lhe deixando um lugar em meu lar, mas não esqueça de que este é meu lar”.

Essa posição de superioridade entre o eu e o outro nos discursos de tolerância é fruto da Modernidade, “um tempo marcado por um desejo incessante de ordem” (Lockmann; Henning, 2010, p. 191) que possibilita conhecer o outro para governá-lo:

Eles - os outros, os indesejáveis, os perigosos, os inadequados, os diferentes, os deficientes, os anormais. Nós - os mesmos, os desejáveis, os adequados, os iguais, os normais. [...] A Modernidade foi um tempo marcado por um desejo de ordenação e organização. Através dos conhecimentos científicos que produziu, tentou explicar e categorizar as coisas, os fenômenos e também as pessoas. Esses conhecimentos criaram categorias e subcategorias, cada vez mais minuciosas e detalhadas, que permitiram colocar em operação um exercício de classificação e enquadramento de tudo aquilo que escapa da ordem, do natural, da pureza, da perfeição, enfim, do ideal moderno. Essas incansáveis descrições, que marcam toda e qualquer forma de desvio, funcionam não com o intuito de excluir, segregar ou aniquilar, mas de incluir, conhecer e governar (Lockmann; Henning, 2010, p. 191).

A autora da D1, alerta para o fato de que “*é pensando na defesa da sociedade que vem se investindo no discurso da inclusão, através de enunciados como o da tolerância [...] para que possamos conviver de forma pacífica*” (D1, 2012, p. 49). A tolerância contribui para que se construa “[...] *todo um aparato de estratégias de correção que faz com que estes sujeitos se distanciem cada vez mais desta anormalidade que os rodeiam e os distinguem*” (D1, 2012, p. 49). Dessa forma, segundo a autora, “*coloca-se em funcionamento mecanismos de regulação e de controle, que buscam moldar os sujeitos*” (D1, 2012, p. 49), na tentativa de se alcançar o ideal de homogeneização dos sujeitos, eliminando as diferenças entre eles:

Percebo enfim o quanto nossa sociedade vem proliferando o discurso da inclusão como algo a ser aceito e defendido por todos. Mas as atitudes que temos para com os considerados diferentes é a procura incessante de apagar essas diferenças e de trazê-lo para a mesmidade, onde estão a maioria de nós. Não aceitamos a possibilidade de viver, pensar e se comportar diferente, afinal, a episteme que nos abriga precisa dessa ordem das coisas e dos seres, já que sua condição de sobrevivência é a homogeneização de tudo e de todos (D1, 2012, p. 51).

Esse pensamento, matriz da Modernidade, ocorre porque a sociedade, de modo geral, permanece presa à normalidade do Mesmo, não nos “abrimos” ao Outro, ou seja, como diz Skliar (2015) estamos fechados para o que vem do outro,

não nos abrimos para a existência do outro. Preferimos nos fechar no conforto da normalidade que nos é familiar.

Além do discurso da tolerância na D1, a relação entre o eu e o outro aparece como uma crítica à normalidade do eu, que “*tende a olhar para o outro no sentido de tentar trazê-lo para o mesmo*” (D1, 2012, p. 49), destacando as diferenças e potencializando atitudes de distanciamento entre eles. Skliar (2003, p. 26) explica sobre a tensão entre o eu e o outro, que parte da compreensão de que o outro é sempre pensado “como exterioridade, como alguma coisa que eu não sou, que nós não somos”. A relação entre eles é de estranhamento e de poder do eu sobre o outro, que é diferente, pois o eu, é o mesmo. O eu, sempre quer fazer do outro um outro eu, porque a anormalidade é do outro, e ela precisa ser corrigida. Assim, “o outro na educação foi sempre um outro que deveria ser anulado, apagado” (SKLIAR, 2003, p. 27) para tornar-se um outro do mesmo e aproximar-se da normalidade. Isso porque, a mesmidade remete a um espaço de negação do outro. Skliar (2003, p. 199) alerta que “a mesmidade da escola proíbe a diferença do outro”. É por isso que, quando as escolas promovem uma cultura de mesmidade, elas tendem a impor normas que não levam em consideração as necessidades, experiências e habilidades únicas de cada aluno. Elas tendem a construir padrões de normalidade para as pessoas com deficiências, para que o convívio seja possível, mediante processos de normalização (Foucault, 2008) do sujeito que precisa passar por processos de correção. No entanto, isso pode resultar na marginalização daqueles que não se encaixam nessas normas predefinidas, levando à exclusão e à negação de suas identidades e diferenças.

Porém, não são somente os alunos com deficiência que ficam submetidos à norma, mas todos, tanto os “ditos normais” quanto os “ditos anormais” Veiga-Neto (2016) afirma que todos estão sob a norma:

[...] ao fazer de um desconhecido um conhecido anormal, a norma faz desse anormal mais um caso seu. Dessa forma, também o anormal está na norma, está sob a norma, ao seu abrigo. O anormal é mais um caso, sempre previsto pela norma. Ainda que o anormal se oponha ao normal, ambos estão na norma. É também isso que faz dela um operador tão central para o governo dos outros; ninguém escapa dela (VEIGA-NETO, 2016, p. 29).

Ninguém fica imune ao poder da norma, por isso, o estudo da pesquisa D2, originada em um PPG em Ciências e Matemática, pretendia compreender o processo de inclusão escolar além da inclusão de alunos com deficiência nas escolas regulares, olhando para o processo de inclusão das diferenças. A autora definiu sua pesquisa “*como uma pesquisa (histórico-) bibliográfica ou de revisão*”. O *corpus* de análise foi constituído por meio “*de um levantamento de documentos e produções reconhecidas sobre as quais se produziram novos conhecimentos, elou mesmo o inventário para se fazer conhecer o que já foi produzido sobre determinado tema*” (D2, 2017, p. 99).

A autora situa, na história da educação brasileira, a busca pela democratização e a influência dos movimentos sociais e dos pesquisadores que debateram contra a reprodução das desigualdades e exclusões produzidas pela educação escolar. Porém,

conforme ela, muitos desses grupos de minorias, “*ao adentrar (à escola) tenderam a abandonar as diferenças e incorporar os discursos do eu superior, do eu normal, perpetuando a mesmidade na construção da sociedade*” (D2, 2017, p. 10). Não podemos ignorar que práticas e discursos que perpassavam, e ainda se mantêm vivos nas escolas, fizeram com que muitas diferenças fossem naturalizadas pela educação na mesmidade que aniquila o outro em nome do eu superior. Dessa forma, conforme a autora, “[...] *a escola estendeu seus braços e encobriu as diferenças ao ponto de serem naturalizadas e negadas, ao ponto de se esquecer a outridade e incorporar a mesmidade no homogêneo [...]*” (D2, 2017, p. 10). Nas palavras de Skliar (2001, p. 19),

[...] é de se pensar que muitas vezes a inclusão é compreendida, simplesmente, como um processo que sirva à socialização da alteridade deficiente – que é posta como excluída, separada, *guetizada*, etc – na escola regular. É nesse sentido que frequentemente acontece aquilo que pode ser chamado de inclusão excludente ou de integração social perversa, isto é, a ilusão de ser como os demais, o parecer como os demais, o que resulta numa pressão etnocêntrica de ter que ser, forçosamente, como os demais.

O sistema educacional, frequentemente, busca criar uma estrutura uniforme em que todos são tratados da mesma forma, independentemente de suas origens, habilidades ou circunstâncias individuais pois, supõe que essa abordagem pode ser vista como uma tentativa de promover igualdade de oportunidades e acesso à educação para todos. No entanto, ao fazer isso, aumenta o risco de suprimir as diferenças, mais uma vez, anulando a outridade dos sujeitos.

O resgate histórico sobre a inclusão, realizado pela autora da D2, perpassando os movimentos constituintes da história da pessoa com deficiência intelectual, destaca como a deficiência, no decorrer de todas as épocas, se consolidou como uma anormalidade e “*como a retórica da tolerância aparece atualmente como parte do discurso da educação inclusiva*” (D2, 2017, p. 170). Para a autora, a tolerância aparece como uma narrativa que incorpora a aceitação das diferenças, o respeito às diferentes formas de cultura, de religiões, de vida. A pesquisa busca compreender a inclusão escolar para além da inclusão daqueles que possuem alguma deficiência, apresentando uma discussão sobre a tolerância e a normalidade sob o questionamento: “*Concedo-te minha tolerância: mas você é normal?*” (D2, 2017, p. 76). Ela nos apresenta os discursos que às vezes passam despercebidos em diversas situações, como:

[...] *você é normal? Ele é normal? Não se preocupe, ele não é normal, é assim mesmo; eles são estranhos, nem parecem normais; ele não aprende, será que é normal? O tamanho normal de roupa...; é normal estar em tão (sic) ano escolar com essa idade...; entre tantas outras vezes que a palavra normal surge como o aceitável, o real, o certo, etc., contraditoriamente, o anormal seria tudo que é talhado pela norma. Ser normal é tão normal, que esta norma é reconhecível como parte do próprio DNA do ser humano, nato, provisão divina “a sua imagem e semelhança*” (D2, 2017, p. 76).

A autora discorre sobre a aplicação da norma com intuito de normalizar e estabelecer uma hierarquia privilegiando “*determinadas formas de ser, agir, estar,*

aprender, etc.” (D2, 2017, p. 76), estabelecendo uma associação com a tolerância. A tolerância não ajuda em nada no contexto da inclusão, como a autora explica, que o uso deste termo é uma outorga, uma cedência, na condição de normalidade do outro, representando um gesto de arrogância, pois o que vemos é um eu que tolera o outro, como se este precisasse da licença daquele para existir. A pesquisadora da D2 se apoia na argumentação de Skliar (2003, p. 133) que entende que “a tolerância tem uma forte relação com a indiferença”. A tolerância nos remete ao respeito, mesmo que não concorde com as diferenças; já a indiferença nos conduz a uma falta de interesse e pode implicar em não reconhecimento das diferenças; a indiferença pode resultar na falta de engajamento e na perpetuação de situações de injustiça e exclusão. As duas, tolerância e indiferença, têm o poder de transformar-se em um mecanismo de esquecimento (Skliar, 2003).

Discutindo sobre atitudes consideradas ou não normais, a pesquisa D3 busca analisar o processo de aprendizagem e desenvolvimento de sete estudantes, com idades entre 9 e 13 anos, diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista (TEA). As atividades desenvolvidas na pesquisa envolvem o ensino de Ciências.

O autor utilizou uma animação da *Pixar* intitulada *Flot* (2019) para uma reflexão. Trata-se da história de um menino que sabia voar e foi mantido pelo pai recluso da sociedade para evitar que se mostrasse diferente das demais crianças. Porém, um dia ele fugiu para o *playground* e todos o viram. Então, o pai leva o menino dali e, no único diálogo do curta, exclama ao menino: – “*Por que você não pode simplesmente ser normal?*” (D3, 2020, p. 33). Ou seja, a anormalidade precisa ser corrigida. O autor faz provocações acerca “do diferente”, da homogeneização, da busca por sermos todos iguais “*quando na verdade somos todos diferentes!*” (D3, 2020, p. 33)”

O pesquisador critica supostas necessidades de que o professor deva se tornar “*especialista nas deficiências*” (D3, 2020, p. 42) e que pelo fato de não possuir conhecimento nesta área, possa abster-se do ensino porque não conhece sobre. O professor lida com uma diversidade muito grande na sala de aula, suas dificuldades não estão restritas aos alunos que possuem deficiências, mas a todas as diferenças que cada um traz consigo para a sala de aula. O problema não está no aluno que difere, mas na compreensão e na aceitação de um padrão de aluno que deve existir na sala de aula, e que por diversas razões, não existe!

Portanto, o autor assim se manifesta:

[...] o problema não é específico do aluno com ou sem deficiência, mas de um aspecto ligado a um comportamento considerado normal de aluno, a um aluno padrão, de tal forma que, tudo o que se desvia desse comportamento e das expectativas espaço temporais que esse aluno atinja, torna-se objeto do discurso do especialista (D3, 2020, p. 42).

Vemos aqui, como a normalização, discutida por Foucault (2008) decorre do que é considerado normal, ou seja, do comportamento considerado normal de aluno se apresenta a norma, e dela, seguem-se os processos de normalização, não só dos alunos com deficiências, mas todos.

O autor ainda destaca em seu texto uma passagem do filme da *Walt Disney Picture*, *Os Incríveis* (2014, 115min) para discutir a noção de normalidade expressa no diálogo entre mãe e filho. O pequeno diálogo entre a Mulher Elástico (mãe) e Flecha (filho) sobre ele não poder praticar esportes na escola, já que tem superpoderes e não os controla, traz uma frase da mãe que exprime o que o mundo pensa em relação à aceitação dos diferentes: “*Mulher elástico: Querido, agora o mundo só quer que a gente se ajuste [...]. Para se ajustar a gente tem que ser igual a todas as outras pessoas [...]*” (D3, 2020, p. 48). Ou seja, para pertencer ao mundo, faz-se necessário seguir o padrão de normalidade: o que é considerado normal? Essa é a norma a ser seguida. Nesse excerto, vê-se um processo de subjetivação a que sujeitos são submetidos para se ajustarem às normalidades da sociedade, ao preço de suprimir a sua individualidade para se encaixar em um molde estreito e limitado: numa norma. São processos de normalização que atuam sobre a população, assim explicados por Foucault (2008), que definem o que é considerado normalidade e anormalidade.-

Sob outra característica, não ficcionista como a vivida pelos personagens de *Os Incríveis*, a autora da pesquisa D4 problematiza os discursos da inclusão que normalizam os sujeitos com discalculia, tomando para isso as pesquisas e as políticas públicas, aludindo aos conhecimentos médicos e categorizações dos transtornos de aprendizagem, amparados pela legislação. Para a autora, “*o aluno atingido pelo discurso da discalculia será o mesmo que não se enquadra na norma estabelecida, passando a ser anormal na sala de aula, o sujeito a ser corrigido*” (D4, 2020, p. 36). Então, “*a anormalidade se definirá pela capacidade do sujeito de se adaptar às exigências escolares*” (D4, 2020, p. 36). Portanto, aquele que conseguir se ajustar ao que a escola exige, se tornando o mais parecido possível com os outros “normais”, preferencialmente, sendo igual a eles, será incluído.

A definição de discalculia é dada pela Organização Mundial da Saúde - OMS (2008) como “transtorno específico de habilidade matemática”. Essa definição atinge o aluno e a escola como uma verdade criada pelo conhecimento da medicina sobre uma característica de aprendizagem escolar. O autor reporta essa situação da seguinte forma “[...] *uma forma específica de denominar uma anormalidade que surge na escola, segundo um conjunto de regras estabelecidas no campo médico que, posteriormente, foram apropriadas pelo discurso educacional*” (D4, 2020, p. 39). Em vista disso, Skliar (2003, p. 153, grifos do autor) nos reporta:

Pois sobram catálogos, as prescrições, os médicos, as anamneses. Porque estão demais os manuais, as classificações, os escalpelos, as avaliações. Pois há um excesso ortopédico de instituições, ateneus, seminários, tertúlias, congressos e especialistas. Porque já existem demasiadas hiperatividades, agramatismos, dislexias, psicoses, problemas de aprendizagem, ritmos de aprendizagem, deficiências de aprendizagem, gagueiras, autismos, superdotados, paralisias, hemiplegias, retardos, atrasos, idiotismos, esquizofrenias, *surdez e cegueiras*, síndromes, sintomas, quadros clínicos etc.

Skliar (2003) assevera, ainda, que a deficiência não pode ser definida, simplesmente, como um fator biológico que apresenta características universais, deve-se sim, problematizar “a suposição da existência de uma identidade homogênea,

de uma comunidade hermética” (Skliar, 2003, p. 165). Do mesmo modo, Lopes (2005, p. 15) nos coloca que a proliferação de demandas escolares para profissionais da psicologia, da psicopedagogia e neurologia faria parte da estratégia de manter todos na escola.

A cada dia mais especialistas fazem parte da maquinaria escolar e estão a serviço do controle e normalização dos escolares. Normalização parece ser a meta para que todos permaneçam na escola. No entanto, permanecer dentro dela, não garante o lugar do incluído (Lopes, 2005, p. 15).

A T1 apresenta uma discussão que busca analisar, a partir dos enunciados dispersos nos documentos oficiais que compõem o *corpus* do trabalho, como se deu o movimento entre normalização/integração e inclusão escolar no Brasil. Seu estudo amplia a análise da “normalidade” e da “anormalidade” para além das relações pedagógicas e a situa nas políticas que orientam os currículos e práticas pedagógicas. A análise que a autora traz foi lastreada segundo os Estudos Foucaultianos, sendo a norma e a governamentalidade, conceitos utilizados como ferramentas para analisar como a a/normalidade é construída.

A autora relaciona a inclusão escolar como um processo de governo dos sujeitos da escola, devido à aproximação dos normais e dos anormais (T1, 2017). A normalização envolve o controle sistemático das anormalidades, o que implica em esforços para identificar, monitorar e, em alguns casos, corrigir ou suprimir qualquer desvio dos padrões estabelecidos.

O indivíduo, nesse processo de normalização, ao ser submetido à norma, é individualizado e, por conseguinte, posicionado numa lógica binária: ou ele é normal ou ele é anormal. Pode-se dizer que a normalização consiste na classificação e no controle sistemático das anormalidades (T1, 2017, p. 158).

O processo ao qual a autora se refere é o de “*governamentalidade normalizadora*” (T1, 2017, p. 159), efetivado por meio das políticas públicas de inclusão com o princípio de “*colocar todas as pessoas com deficiência na escola, aproximando-as dos sujeitos normais*” (T1, 2017, p. 158) e desta forma, garantir a efetivação da mesmidade. No contexto das políticas públicas de inclusão, a governamentalidade normalizadora se manifesta no discurso de “*todos na escola*”, o que implica em um esforço para incluir as pessoas com deficiência em ambientes educacionais considerados pela sociedade como “normais”, como escolas regulares, que, historicamente foram destinados para aqueles considerados normais. A governamentalidade é exercida sobre as populações para moldar e regular seus comportamentos de acordo com as normas sociais. Nesse contexto, a inclusão escolar se tornou “um imperativo que praticamente ninguém se arrisca a contestar” (Veiga-Neto, Lopes, 2011, p. 126), “[...] ao lado das noções de direitos humanos, democracia e cidadania, a inclusão é quase sempre assumida como um princípio dado, inquestionável, inatacável” (Veiga-Neto, Lopes, 2011, p. 127).

Nesse movimento de inclusão, a escola se estrutura sob a premissa de que todos devem ter acesso ao conhecimento e às oportunidades de desenvolvimento

ofertadas por ela. Contudo, ao ser vista como um princípio dado e inatacável, a escola percebe

[...] que não basta agir sobre os anormais, que pareciam o foco até então; passe-se a desenvolver uma série de intervenções também sobre os normais para que possam aceitar, respeitar e produzir um meio ambiente adequado e capaz de assegurar a presença, a participação e a circulação de todos (Lockmann, 2016, p. 28).

Conforme Lopes (2005, p. 6), como uma instituição moderna, a escola foi criada para que a ordem e a recuperação dos indivíduos sejam dadas a partir de práticas orientadas e definidas como sendo adequadas para todos. Então, dessa forma, faz sentido para todos estarem na escola, tanto para normais como para anormais, os quais são regidos pelos mesmos princípios de uma governamentalidade normalizadora ao serem conformados por uma norma.

Prosseguindo nessa abordagem, a T2 busca compreender quais elementos estão presentes no discurso das pessoas cegas sobre o universo e seus fenômenos, abordando o ensino de Física para pessoas cegas. Para isso, o autor realizou entrevista com 2 (duas) participantes, alunas cegas, questionando suas compreensões sobre as coisas do universo.

Nesse processo, o autor destaca a inclusão como um processo de normalização do Outro, o qual:

[...] observa-se nas sutilezas dessa palavra razões ocultas e interesses não declarados, que transmitem a noção da inclusão como versão narrativa hegemônica, universal e não problemática. No caso de o verbo incluir, subsiste um cavalo de Tróia, interessado em normalizar o outro, higienizar e silenciar as diferenças (T2, 2019, p. 25).

Essas intenções de normalização da pessoa com deficiência, esse Outro que é tido como “anormal”, é um dos aspectos fulcrais para discutirmos a inclusão, para a tomarmos criticamente, olhando-a com lentes que possibilitem nos darmos conta do que estamos fazendo com a inclusão das pessoas com deficiências na escola e no ensino de Ciências.

A escola, como uma instituição normalizadora em sua gênese, guiou-se por uma “normalidade” que sempre reinou segura definindo lugares para o “normal” e o “anormal”, porém, a normalidade está perdendo seu *status*, porque as diferenças adentraram a escola e estão ocupando lugares e posições que antes não lhes eram possíveis. As diferenças estão reivindicando voz e vez. O “Outro” não se conforma mais às normalidades do Mesmo e desafia o controle ora exercido pela mesmidade: “O mesmo e o outro não podem estar ao mesmo tempo nessa temporalidade, nessa escola. A mesmidade da escola proíbe a diferença do outro” (Skliar, 2003, p. 199). Essa irrupção do Outro nos sugere uma ruptura com os padrões tradicionais.

Nesse sentido, Skliar (2003, p. 168) afirma que devemos “entender que as normas são produto de uma longa história de invenções, produções e traduções do outro deficiente, do outro anormal etc.”. As normas sociais não são universais ou

imutáveis, mas sim moldadas por uma interação complexa de fatores históricos, culturais e sociais; são construídas ao longo do tempo e são influenciadas pela maneira como diferentes grupos de pessoas são percebidos e tratados pela sociedade.

No caso da inclusão das pessoas com deficiências, o corpo é alvo dos processos de normalização. Sob esta perspectiva, a T3 analisou a materialidade discursiva “corpo, deficiência e inclusão escolar” nas teses de doutoramento defendidas entre 2008-2018, nos Programas com foco na Educação em Ciências. A autora discorre sobre a influência que tiveram os regimes de verdade da Medicina e da Psicologia no surgimento da Educação Especial “dentro de uma concepção clínico-terapêutica” (T3, 2022, p. 101).

Tal concepção em suas práticas objetiva normalizar a deficiência, tida como um problema, abordando-a com algo que precisa ser usurpado da vida do sujeito, para que este possa, enfim, passar a existir e ocupar um espaço na vida social e familiar. Marca-se a deficiência e minimiza-se o sujeito que é visto como educativamente incompleto, incapacitado, fragilizado e dependente de outras pessoas (T3, 2022, p. 101).

A medicina e a clínica, associada à psicologia, produziram ao longo da história saberes e práticas que orientaram pressupostos e fundamentos da educação especial, os quais, na atualidade, são revisados e questionados pela pedagogia e por estudos contemporâneos da psicologia que reconhecem a capacidade de aprender sob diferentes formas e parâmetros. Por isso, Skliar (2003) declara que:

[...] a educação especial é, antes de mais nada, a fabricação de um conjunto de dispositivos, tecnologias e técnicas que se orientam para uma normalização – inventada, de um outro, também inventado – como outro deficiente (Skliar, 2003, p. 156).

Portanto, de acordo com o autor, para a Educação Especial foi atribuída a função de normalizar o sujeito deficiente, tendo como respaldo as contribuições das ciências médicas e da psicologia. Esses fundamentos afetam a inclusão escolar, que, com frequência assume que

[...] o corpo anormal é institucionalizado e submetido a um aparato de poder/saber que fixa os indivíduos em determinados espaços, controla a utilização do tempo e regula as ações dos sujeitos, ensinando-os formas de agir e de comportar-se que serão úteis ao gerenciamento da sociedade (Lockmann, 2016, p. 27).

Ainda, a autora da T3 também considera “que a deficiência é fabricada pelo poder e o saber da invenção de uma norma” (T3, 2022, p. 102). Ou seja, a definição e a percepção da deficiência são moldadas pela sociedade, pelo poder institucional e pelo conhecimento dominante; ela é vista como uma construção cultural, uma norma inventada que define quem se encaixa ou não nesse conceito, constituindo o a/normal. De acordo com Lockmann (2016, p. 24), “a anormalidade sempre foi uma preocupação social e política – o que difere, a cada época, são as práticas desenvolvidas para governá-la”. Assim, no contexto atual, em que a narrativa da inclusão constrói uma necessidade sobre ela, cabe a nós pesquisadores estarmos

atentos para não reproduzirmos um ensino que se guia pelas normalidades, mas que resiste a elas para promover o reconhecimento e o acolhimento ao outro, sem se balizar pela normalidade.

APONTAMENTOS PARA REFLEXÕES NA ÁREA DAS CIÊNCIAS DA NATUREZA

Esta investigação buscou realizar um estudo bibliográfico referente à inclusão escolar e a discussão das noções de normalidade e anormalidade em pesquisas realizadas na área das Ciências da Natureza. Nesse sentido, procuramos encontrar elementos ou marcas que nos remetessem às noções de “normalidade” e “anormalidade” nas pesquisas encontradas.

O imperativo que se estabeleceu quanto à inclusão escolar não permite a escapatória de nenhum sujeito: todos devem ser incluídos. À escola restou assumir o desafio de acolher a todos. Mediante este cenário, logo no início desta investigação, verificamos que as pesquisas encontradas envolvendo a inclusão e o Ensino de Ciências estão concentradas, principalmente, em metodologias, adaptações de conteúdos e curriculares, práticas e materiais didáticos. Ou seja, voltam-se especificamente ao ensino, porém, os processos de inclusão nos exigem ir além deles, faz-se necessário refletir sobre a cultura da escola e o que pensam os professores sobre a inclusão escolar, aqui neste caso, os professores que atuam no ensino de Ciências.

Vimos que a área de Ciências da Natureza apresenta um aporte pouco substancial com estudos que possam provocar a discussão sobre a normalidade e anormalidade nos processos de inclusão. O que nos leva a concluir que os temas éticos e filosóficos ainda estão à margem das pesquisas nas áreas específicas como as Ciências da Natureza, sendo objeto de estudo por outras áreas da Educação. Compreendemos que esse aprofundamento pode não ser essencial para alguns pesquisadores, já que a preocupação seja como ensinar e como aprender; porém, a reflexão e a discussão se fazem necessárias e fundamentais para a construção de outras formas de pensar a inclusão das crianças e adolescentes com deficiências nas escolas comuns, afastando-se dos caminhos da normalização destes. E isso cabe a todas as áreas de conhecimento que compõem o currículo escolar. Sob tais aspectos, debruçadas nos estudos e pesquisas de Skliar (2001, 2003, 2015), Foucault (2008, 2010), Veiga-Neto (2016), Lopes (2007, 2013), Lockmann (2010, 2017), Lobo (2008) e Rigo (2018), os quais foram de inegável relevância para pensarmos a respeito da inclusão escolar e das noções de a/normalidade esboçadas nas pesquisas da área das Ciências da Natureza, apontamos dois aspectos como os principais resultados da discussão: o primeiro, compreende a anormalidade que está no outro que é diferente do eu (normal); o segundo, o outro anormal que precisa ser corrigido.

Percebemos, diante da preocupação dos professores e das escolas com o ensino e a aprendizagem, há que se destacar a importância de a educação focar também nas subjetividades que estão sendo formadas, mediadas pelas práticas e discursos e discursos que estão presentes nos processos educativos. Para isso, é

necessário que os professores e a escola, de maneira coerente e articulada, construam espaços de diálogo e de formação dos professores de todas áreas do conhecimento. Assim, podemos “esperançar” que os processos de inclusão fortaleçam diferentes subjetividades, possibilitando a convivência de todos, independentemente de suas particularidades.

REFERÊNCIAS

ARENHART, Lívio, HAHN, Noli Bernardo, ARENHART, Amabilia Beatriz Portela, ROTTA, Edeimar. **Metodologia e epistemologia**: um olhar reflexivo e analítico sobre procedimentos de pesquisa. Cruz Alta: Ilustração, 2021. *E-book*. Disponível em: <https://editorailustracao.com.br/livro/a-pesquisa-na-universidade>. Acesso em: 04 mar. 2024.

BASSO, S. P. S.; CAMPOS, L. M. L. Licenciaturas em ciências e educação inclusiva: a visão dos/as licenciandos/as. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 3, n. 2, p. 554-571, maio-ago 2019. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/2522>. Acesso em: 02 jul. 2023.

BOFF, Ana Paula, LEANDRO, Leonésia, SHAW, Gisele Soares Lemos. Inclusão educacional de pessoas com deficiência. *In*: SHAW, Gisele Soares Lemos, PEREIRA, Jocilene Gordiano Lima Tomaz (Orgs). **Ensinar Ciências a todos**: sequências didáticas interdisciplinares e inclusivas. Santo Ângelo: Metrics, 2022. *E-book*. Disponível em: <https://editorametrics.com.br/livro/ensinar-ciencias-a-todos-volume-2>. Acesso em: 12 jul. 2023.

DERRIDA, Jacques. Um diálogo com Jacques Derrida. *In*: BORRADORI, Giovanna. **Filosofia em tempos de terror**: diálogos com Habermas e Derrida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

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

FOUCAULT, Michel. **Os anormais**: curso no Collège de France (1974-1975). São Paulo: Martins Fontes, 2010.

GAUDENZI, Paula; ORTEGA, Francisco. Problematizando o conceito de deficiência a partir das noções de autonomia e normalidade. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 21, n. 10, p. 3061–3070, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/1413-812320152110.16642016>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/HFz9VsDjHFTLsyCzNQThK9y/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 10 mai. 2023.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia; SOUZA FONTES, Rejane de. Educação inclusiva e educação especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade. **Educação**, v. 32, n. 2, p. 343-355, 2007. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1171/117117241006.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2023.

LOBO, Lilia. **Os infames da história:** pobres, escravos e deficientes no Brasil. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

LOCKMANN, Kamila; HENNING, Paula C. Inclusão escolar na atualidade: um dispositivo da governamentalidade neoliberal. **Revista da Educação**, n. 29, p. 189-198, 2010. DOI: <https://doi.org/10.24220/2318-0870v0n29a53>. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/53/42>. Acesso em: 12 jul. 2023.

LOCKMANN, Kamila. As práticas de inclusão por circulação: as formas de governar a população no espaço aberto. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 55, p. 19-36, 2016. DOI: <https://doi.org/10.15210/caduc.v0i55.10416>. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/article/view/10416>. Acesso em: 12 jul. 2023.

LOPES, Maura C.; FABRIS, Eli Terezinha H. **Inclusão & Educação**. São Paulo: Autêntica Editora, 2013. *E-book*. pág.42. ISBN 9788582171172. Disponível em: <https://app.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788582171172/>. Acesso em: 29 out. 2024.

LOPES, Maura Corcini. (Im)possibilidades de pensar a inclusão. In: **30ª Reunião anual da ANPED**, 2007, Caxambú/MG. ANPED: 30 anos de pesquisa e compromisso social. Rio de Janeiro: Anped, 2007. v. 1. p. 1-16. Disponível em: <https://associado.anped.org.br/biblioteca/item/impossibilidades-de-pensar-inclusao>. Acesso em 24 de maio 2024.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazó Afonso de. **Pesquisa em Educação:** Abordagens Qualitativas, 2ª edição. Rio de Janeiro: Grupo GEN, 2013. *E-book*. ISBN 978-85-216-2306-9. Disponível em: <https://app.minhabiblioteca.com.br/#/books/978-85-216-2306-9/>. Acesso em: 24 maio 2024.

MACHADO, Maíra; SIQUEIRA, Mawell. Ensino de ciências e inclusão: representações sociais de professoras do ensino fundamental II. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 22, e14878, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/21172020210101>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epec/a/LgBtCX3GP3yWkmvGQRpp8CK/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 12 jul. 2023.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão Escolar: caminhos, descaminhos, desafios, perspectivas. In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér (Org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. Petrópolis: Vozes, 2011.

OLIVEIRA, Mayara. L. *et al.* Educação Inclusiva e a formação de professores de Ciências: o papel das universidades federais na capacitação dos futuros educadores. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 13, n. 3, p. 99–117, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/1983-21172011130307>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epec/a/3tHCfkTCMh6WpTsNwHbCtXv/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 12 jul. 2023.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. CID-10 – **Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde**. São Paulo: Edusp, 2008. (Versão eletrônica) disponível em: <http://www.datasus.gov.br/cid10/V2008/cid10.htm>. Acesso em: 15 set. 2023.

PIASSI, Luís. Educação científica no ensino fundamental: os limites dos conceitos de cidadania e inclusão veiculados nos PCN. **Ciência & Educação**, v. 17, n. 4, p. 789–805, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1516-73132011000400002> Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/FTRC4XYP9xSWkkpnM54Sbhz/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 jul. 2023.

RECH, Tatiana. A inclusão educacional como estratégia biopolítica. *In*: FABRIS, Elí T. Henn; KLEIN, Rejane Ramos (Orgs). **Inclusão e biopolítica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

RIGO, Neusete Machado. **Inclusão, diferenças e alteridade**: a experiência no encontro com o outro. Curitiba: Appris, 2018.

SKLIAR, Carlos. Seis perguntas sobre a questão da inclusão ou de como acabar de uma vez por todas com as velhas - e novas - fronteiras em educação! **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 12, n. 2-3, p. 11–21, 2001. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643992>. Acesso em: 14 abr. 2024.

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença**: e se o outro não estivesse aí? Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SKLIAR, Carlos. Incluir as diferenças? Sobre um problema mal formulado e uma realidade insuportável. **Revista Internacional Artes de Educar**, v. 1, n. 1, p. 13- 28, 2015. DOI: <https://doi.org/10.12957/riae.2015.11724>. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/11724>. Acesso em: 15 mar. 2024.

VEIGA-NETO, Alfredo. Incluir para saber, saber para excluir. **Pro-posições**, Campinas, SP, v.12, n. 2-3, p. 22-31, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643993>. Acesso em: 15 mar. 2024.

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/index.php/verve/article/view/14886>. Acesso em: 15 mar. 2024.