

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS CERRO LARGO
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS
CURSO DE MESTRADO EM ENSINO DE CIÊNCIAS**

JERUSA VALQUÍRIA WELTER

**AS POLÍTICAS DE INCLUSÃO E O CURRÍCULO ESCOLAR: NORMALIDADE E
ANORMALIDADE NO ENSINO DE CIÊNCIAS DA NATUREZA**

CERRO LARGO

2025

JERUSA VALQUÍRIA WELTER

**AS POLÍTICAS DE INCLUSÃO E O CURRÍCULO ESCOLAR: NORMALIDADE E
ANORMALIDADE NO ENSINO DE CIÊNCIAS DA NATUREZA**

Dissertação de Mestrado apresentada para o Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências (PPGEC) da Universidade Federal da Fronteira Sul – *Campus* Cerro Largo –, como requisito para obtenção do título de mestre em Ensino de Ciências.

Orientadora: Profa. Dra. Neusete Machado Rigo

CERRO LARGO

2025

Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS

Welter, Jerusa Valquíria

AS POLÍTICAS DE INCLUSÃO E O CURRÍCULO ESCOLAR:
NORMALIDADE E ANORMALIDADE NO ENSINO DE CIÊNCIAS DA
NATUREZA / Jerusa Valquíria Welter. -- 2025.

110 f.

Orientadora: Doutora Neusete Machado Rigo

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da
Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em Ensino de
Ciências, Cerro Largo,RS, 2025.

1. Políticas curriculares. 2. Ensino de Ciências. 3.
Biopolítica. 4. Norma. I. Rigo, Neusete Machado, orient.
II. Universidade Federal da Fronteira Sul. III. Título.

Elaborada pelo sistema de Geração Automática de Ficha de Identificação da Obra pela UFFS
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

JERUSA VALQUÍRIA WELTER

**AS POLÍTICAS DE INCLUSÃO E O CURRÍCULO ESCOLAR: NORMALIDADE E
ANORMALIDADE NO ENSINO DE
CIÊNCIAS DA NATUREZA**

Dissertação de Mestrado apresentada para o Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências (PPGEC) da Universidade Federal da Fronteira Sul – *Campus* Cerro Largo –, como requisito para obtenção do título de mestre em Ensino de Ciências.

Este trabalho foi defendido e aprovado pela banca em 11/03/2025.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Neusete Machado Rigo – UFFS

Orientadora

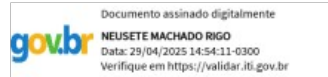
JERUSA VALQUÍRIA WELTER

AS POLÍTICAS DE INCLUSÃO E O CURRÍCULO ESCOLAR: NORMALIDADE E ANORMALIDADE NO ENSINO DE CIÊNCIAS DA NATUREZA

Dissertação de Mestrado apresentada para o Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências (PPGEC) da Universidade Federal da Fronteira Sul – *Campus Cerro Largo* –, como requisito para obtenção do título de mestre em Ensino de Ciências.

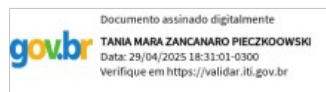
Este trabalho foi defendido e aprovado pela banca em 11/03/2025.

BANCA EXAMINADORA



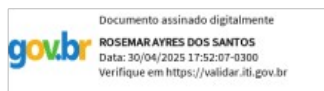
Prof.^a Dr.^a Neusete Machado Rigo – UFFS

Orientadora



Prof.^a Dr.^a Tania Mara Zancanaro Pieczkowski – UNOCHAPECÓ

Avaliadora



Prof.^a Dr.^a Rosemar Ayres dos Santos – UFFS

Avaliadora

]

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço à minha orientadora, Neusete Machado Rigo, por sua orientação e por incentivar a reflexão aprofundada sobre as questões que orientam esta pesquisa. Sua expertise e paciência foram essenciais para o desenvolvimento deste trabalho. Agradeço por me apresentar este vasto mundo conhecido como a teorização foucaultiana.

Gostaria de agradecer também aos professores e colegas do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências, cujas discussões e feedbacks críticos foram fundamentais para refinar e aprofundar as questões abordadas. Em especial, agradeço aos bolsistas do programa, que sempre demonstraram disponibilidade quando solicitei auxílio.

Não posso deixar de agradecer aos colegas da Coordenação Acadêmica e do Setor de Acessibilidade, que assumiram as minhas tarefas diárias para que eu pudesse usufruir do afastamento integral e finalizar o curso. Estendo o agradecimento à Direção e à Coordenação do Campus.

À minha família: minha mãe, que se doou para que eu tivesse o tempo necessário para minhas leituras e deslocamentos até Cerro Largo, cuidando dos meus filhos e sempre estando presente para eles e para mim; aos meus filhos, que compreenderam melhor que ninguém minhas ausências; às amigas, pelo incentivo e preocupação constantes; enfim, por toda a compreensão e apoio durante o processo.

Agradeço imensamente à minha colega de mestrado, colega de profissão, chefeia e amiga incondicional, Sueli Maria Florczak. Encaramos juntas esse desafio e vamos sair dele mais fortalecidas, conhecedoras de nossas fraquezas e limitações, mas, principalmente, convictas de que somos capazes e merecedoras de toda a sorte de bênçãos do universo. Tenho absoluta certeza de que todo o bem que me dispensou será para você em dobro.

Agradeço, especialmente, às professoras Tania Mara Zancanaro Pieczkowski e Rosemar Ayres dos Santos pelo aceite para participar da análise da pesquisa realizada que se apresenta nesta dissertação.

A todos/as, meu sincero reconhecimento pela contribuição direta ou indireta para a realização deste trabalho.

“Existem momentos na vida onde a questão de saber se se pode pensar diferentemente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê, é indispensável para continuar a olhar ou a refletir”. Michel Foucault.

RESUMO

A dissertação aqui apresentada está vinculada à Linha de Pesquisa Políticas Educacionais e Currículo do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências da Universidade Federal da Fronteira Sul. A problemática que move a pesquisa parte da reflexão sobre as noções de a/normalidade presentes nos currículos escolares, compreendendo que esses são conduzidos por padrões de normalidade, os quais consideram os corpos dos sujeitos dotados das mesmas condições. Nesse contexto, há uma biopolítica que conduz os currículos a cuidarem da vida, por meio do cuidado com a saúde, com a alimentação, com a higiene e com a sexualidade, afetando o Ensino de Ciências da Natureza na organização dos seus objetivos e conteúdos. No currículo das Ciências da Natureza, a busca por corpos “saudáveis” e “normais” é constante.

Assim, este estudo parte de uma problemática que questiona: como o Ensino de Ciências da Natureza trabalha com as noções de normalidade e anormalidade no seu currículo? Como ele discute os corpos que não se encaixam em padrões normativos? O objetivo geral desta dissertação é investigar como as noções de normalidade e anormalidade presentes nas narrativas da educação especial e da educação inclusiva operam no ensino de Ciências da Natureza, influenciando na construção do seu currículo. Para alcançar o objetivo geral, tracei os seguintes objetivos específicos: analisar a presença da discussão da noção de a/normalidade em pesquisas na área de Ciências da Natureza; analisar como as noções de normalidade e anormalidade se apresentam nas políticas de educação especial, produzindo a condução de corpos “normais” e “anormais” no contexto escolar; e analisar como as noções de normalidade e anormalidade fazem parte de uma biopolítica que afeta o currículo da área de Ciências da Natureza.

O referencial teórico que sustenta estas noções está vinculado aos estudos foucaultianos, nas suas teorizações acerca dos conceitos “norma” e “biopolítica”. A metodologia adotada nesta pesquisa possui abordagem qualitativa e se utiliza da pesquisa bibliográfica e documental. A análise dos dados utiliza os conceitos “norma” e “biopolítica” para identificar a operação destes nas pesquisas e nos documentos que compõem o corpus analítico: BNCC (2017), PCN (1997), Resolução CNE/CEB nº 17/2001 e Parecer CNE/CEB nº 2/2001. O estudo desta pesquisa partiu do contexto das discussões da área de Ciências da Natureza em relação às noções de normalidade e anormalidade inseridas em pesquisas sobre a inclusão escolar, que, por meio da pesquisa bibliográfica, constatou que a maioria destas aponta para adaptações de conteúdos e práticas de ensino, metodologias e materiais didáticos, apostando em formas de ajuste dos corpos e mostrando uma frágil discussão sobre normalidade e anormalidade. Na

sequência, realizou-se pesquisa documental nas políticas de educação especial (1994-2008), pois elas trazem em sua constituição conceitos que definem a forma como os sujeitos são conduzidos sob padrões de normalidade, funcionando como uma biopolítica que conduz à normalidade e à anormalidade, as quais afetam também os currículos escolares. Nessa direção, esta pesquisa focou na BNCC (2017) e nos PCN (1997), especialmente na área de Ciências da Natureza no ensino fundamental, para analisar como estas noções perpassam esses documentos curriculares. Essas análises levaram à conclusão de que o currículo de Ciências da Natureza, apresentado na BNCC e nos PCN, aponta uma biopolítica direcionada aos corpos dos alunos, conduzindo suas vidas para a normalidade.

Palavras-chave: políticas curriculares; Ensino de Ciências; biopolítica; norma.

ABSTRACT

The dissertation presented here is linked to the Research Line “Educational Policies and Curriculum” of the Graduate Program in Science Education at the Federal University of the Southern Frontier (UFFS). The research problem stems from a reflection on the notions of normality and abnormality present in school curricula, understanding that these are guided by standards of normality, which assume that students' bodies share the same conditions. In this context, there is a biopolitics that guides curricula to take care of life through attention to health, nutrition, hygiene, and sexuality, affecting Science Education in the organization of its objectives and content. In the Science curriculum, the pursuit of “healthy” and “normal” bodies is constant. Thus, this study is guided by the following research question: how does Science Education address the notions of normality and abnormality in its curriculum? How does it approach bodies that do not conform to normative standards? The general objective of this dissertation is to investigate how the notions of normality and abnormality, present in the narratives of special education and inclusive education, operate in Science Education, influencing the construction of its curriculum. To achieve the general objective, the following specific objectives were defined: to analyze the presence of discussions on the notion of (a)normality in research in the field of Science Education; to analyze how the notions of normality and abnormality are presented in special education policies, guiding the conduct of “normal” and “abnormal” bodies in the school context; and to analyze how the notions of normality and abnormality are part of a biopolitics that affects the Science Education curriculum. The theoretical framework that supports these notions is grounded in Foucauldian studies, especially in the theorization of the concepts of “norm” and “biopolitics.” The methodology adopted in this research follows a qualitative approach and relies on bibliographic and documentary research. The data analysis uses the concepts of “norm” and “biopolitics” to identify their operation in the selected research and documents that form the analytical corpus: BNCC (2017), PCN (1997), CNE/CEB Resolution No. 17/2001, and CNE/CEB Opinion No. 2/2001. This study began by examining discussions in the field of Science Education regarding the notions of normality and abnormality in research on school inclusion. Through bibliographic research, it was found that most of these studies focus on content adaptations, teaching practices, methodologies, and didactic materials—important themes for teaching and learning—but there is a lack of reflection on subjectivities and the construction of dialogical spaces that invite the school community to question its own “truths.”

Subsequently, a documentary analysis of special education policies (1994–2008) was conducted, as they include concepts that define how subjects are guided by standards of normality, functioning as a biopolitics that directs both normality and abnormality—also impacting school curricula. In this direction, the research focused on the BNCC (2017) and the PCN (1997), especially in the field of Science Education in elementary school, to analyze how these notions permeate these curricular documents. The analyses led to the conclusion that the Science curriculum, as presented in the BNCC and the PCN, points to a biopolitics aimed at students' bodies, guiding their lives toward normality.

Keywords: curricular policies; Science Teaching; biopolitics; standard.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Temas Transversais PCN.....	93
Figura 2 - Temas Contemporâneos Transversais na BNCC.....	94

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Pesquisas que discutem as noções de normalidade e anormalidade na área de Ciências da Natureza.....	36
Quadro 2 - Os sujeitos da educação especial e a organização do atendimento pedagógico.....	62
Quadro 3 - PCNs - Marcas de uma biopolítica nos conteúdos do bloco temático Ser humano e Saúde.....	81
Quadro 4 - PCN - Marcas de uma biopolítica nos objetivos do bloco temático Ser humano e saúde.....	82
Quadro 5 - BNCC - Marcas de uma biopolítica na Unidade Vida e Evolução.....	82
Quadro 6 - Noções de anormalidade e normalidade sobre o corpo presentes nos PCNs: Orientação sexual.....	84
Quadro 7 - Noções de anormalidade e normalidade sobre o corpo presentes nos PCNs: Saúde	84
Quadro 8 - Noções de anormalidade e normalidade sobre o corpo presentes na BNCC no Caderno Saúde - Saúde, Educação Alimentar e Nutricional.....	85

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BTD	Banco de Teses e Dissertações da
CN	Ciências da Natureza
EI	Educação Inclusiva
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
UFFS	Universidade Federal da Fronteira Sul

SUMÁRIO

1	UM DIFÍCIL (MAS POSSÍVEL) COMEÇO.....	14
1.1	MOVIMENTOS INVESTIGATIVOS.....	20
2	INCLUSÃO ESCOLAR NA ÁREA DAS CIÊNCIAS DA NATUREZA: UM ESTUDO BIBLIOGRÁFICO SOBRE NORMALIDADE E ANORMALIDADE. 25	
2.1	PRIMEIRAS PALAVRAS.....	26
2.2	NORMALIDADE E ANORMALIDADE: NOÇÕES QUE ESTÃO PRESENTES NOS PROCESSOS DE INCLUSÃO ESCOLAR.....	28
2.3	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	34
2.4	UM DISCURSO SOBRE NORMALIDADE E ANORMALIDADE PRESENTE NAS PESQUISAS.....	37
2.5	APONTAMENTOS PARA REFLEXÕES NA ÁREA DAS CIÊNCIAS DA NATUREZA.....	47
2.6	REFERÊNCIAS.....	49
3	A CONSTRUÇÃO DA A/NORMALIDADE NAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	53
3.1	INTRODUÇÃO.....	55
3.2	REFERENCIAL TEÓRICO.....	56
3.3	METODOLOGIA.....	61
3.4	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	63
3.4.1	A anormalidade dos sujeitos da educação especial que é biológica.....	63
3.4.2	A organização da educação dos alunos da educação especial entrelaçadas com a normalização.....	67
3.5	NÃO FINALIZANDO, PROMOVENDO INQUIETAÇÕES.....	69
3.6	REFERÊNCIAS.....	71
4	O CURRÍCULO DA ÁREA DE ENSINO DE CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS APROXIMAÇÕES COM UMA BIOPOLÍTICA.....	74
4.1	INTRODUÇÃO.....	75
4.2	METODOLOGIA.....	80
4.3	DES/CONTINUIDADES DE UMA BIOPOLÍTICA NO CURRÍCULO DA ÁREA DE CIÊNCIAS DA NATUREZA NO ENSINO FUNDAMENTAL.....	86
4.4	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	103
4.5	REFERÊNCIAS.....	103
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	106
	REFERÊNCIAS.....	108

1 UM DIFÍCIL (MAS POSSÍVEL) COMEÇO

O início da escrita não é tarefa fácil. Porém, arrisco dizer que, apesar de o começo ser difícil, a permanência é uma tarefa que exige muita persistência e foco, pois o entusiasmo inicial pode rapidamente se dissipar diante dos desafios que vão surgindo. Persistir, mesmo quando quase tudo em volta parece não colaborar — inclusive você mesma —, pode ser uma vitória antecipada. Assim foi, e está sendo, a minha trajetória no Mestrado em Ensino de Ciências/UFFS.

Formada em Pedagogia, iniciei minha trajetória profissional na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) – Campus Cerro Largo, como servidora Técnica em Assuntos Educacionais. Atuei como secretária de cursos de graduação em licenciatura e, hoje, estou na Coordenação Acadêmica, compondo a equipe do Setor de Acessibilidade. É importante esse destaque na atuação profissional, pois foi a partir daí que teve início a minha inquietação com a questão da inclusão das pessoas com deficiência na escola.

Ao decidir pela participação no processo seletivo do Mestrado em Ensino de Ciências/UFFS, iniciei uma busca pela formulação de um problema de pesquisa que abordasse o Ensino de Ciências e, também, minha formação como pedagoga. Esse foi o primeiro desafio — pequeno, em vista daqueles que viriam —, mas fundante para todo o processo de pesquisa que foi desenvolvido em seguida.

A vivência no acolhimento e apoio pedagógico aos acadêmicos com deficiência me fez refletir sobre como foram marcadas as suas trajetórias até o Ensino Superior: como foi sua experiência na escola, os desafios que enfrentaram, as formas de aprender, como seus corpos eram vistos no ambiente escolar e como essa presença era sentida no espaço plural que deve ser a escola. Minha inquietação foi demarcando a problemática em torno de como são vistos os corpos dos sujeitos na educação básica, considerando que os currículos escolares são conduzidos por padrões de normalidade que tomam os corpos dos alunos como se todos fossem dotados das mesmas condições que lhes permitem ouvir, ver, caminhar e sentir o mundo. Somado a isso, as escolas também são afetadas pelas políticas de educação especial, que, com frequência, se aproximam de processos normalizadores. Desde os alunos com deficiência até os que não possuem deficiências, a busca pela normalidade, para obter corpos “normais” e “saudáveis”, parece ser constante na escola e em seu currículo.

Nessa direção, este estudo parte de uma problemática que questiona: como o Ensino de Ciências da Natureza trabalha com as noções de normalidade e anormalidade em seu currículo? Como ele discute os corpos que não se encaixam em padrões normativos? Além

disso, questiono se a área de Ciências da Natureza propõe abordagens críticas que problematizam a a/normalidade ou se, pelo contrário, reproduz discursos que invisibilizam ou marginalizam certas existências.

Por essa razão, o objetivo geral desta dissertação consistiu em investigar como as noções de normalidade e anormalidade, presentes nas narrativas da educação especial e da educação inclusiva, perpassam a área de Ciências da Natureza, influenciando na construção do seu currículo. Cabe explicar que, para atingir este objetivo, estou considerando o currículo escolar como uma biopolítica que conduz vidas e, também, que ele é afetado pelas políticas nacionais de educação especial, as quais trouxeram, em seu bojo, noções de normalidade e de anormalidade. Essas noções não são restritas à educação especial, pois podem perpassar as áreas de conhecimento que compõem o currículo, no ensino em relação ao corpo, à sexualidade, à saúde etc. No caso desta pesquisa, estou focando na área de Ciências da Natureza, no currículo inerente ao ensino fundamental.

Para ancorar teoricamente esta pesquisa, trabalho com algumas ferramentas conceituais foucaultianas, como **norma** e **biopolítica**. Parto do entendimento de que a inclusão escolar é tomada como uma vontade de verdade e um imperativo legal no atual contexto, pois vem sendo propagada pelas políticas públicas de inclusão e pelo discurso do direito de todos à educação, e afeta as narrativas da área do Ensino de Ciências da Natureza.

Os conceitos centrais desta pesquisa são a **norma** e a **biopolítica**, mas também as noções de “normalidade” e “anormalidade”, que estão presentes tanto nas **políticas de educação especial** das pessoas com deficiência quanto no **currículo escolar** — nesta pesquisa, analisado por meio de documentos que orientam pedagogicamente o ensino de Ciências da Natureza, focando o ensino fundamental.

Buscamos, em Michel Foucault (2008, p. 75), a compreensão sobre a norma para explicar os processos de “normalização” que produzem a “normalidade” e a “anormalidade”. 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 estabelece uma diferenciação entre o processo de “normação” e o de “normalização”, situando o primeiro no contexto do controle dos indivíduos pela disciplina, e o segundo, no controle da população.

Foucault (2010, p. 43) explica que a norma

[...] não se define absolutamente como uma lei natural, mas pelo papel de exigência e de coerção que ela é capaz de exercer em relação aos domínios a que se aplica. Por conseguinte, a norma é portadora de uma pretensão ao poder. A norma [...] é um

elemento a partir do qual certo exercício do poder se acha fundado e legitimado. [...] traz consigo ao mesmo tempo um princípio de qualificação e um princípio de coerção. Não tem a função de excluir, rejeitar. Ao contrário, ela está sempre ligada a uma técnica positiva de intervenção e de transformação, a uma espécie de poder normativo.

É importante destacar que a norma assume um poder que não quer excluir, mas arregimentar a todos para evitar riscos e perigos. Ela não tem por função excluir ou rejeitar; ao contrário, está sempre ligada a uma técnica positiva de intervenção e de transformação, a uma espécie de poder normativo (Foucault, 2010, p. 43).

O conceito de **biopolítica** que utilizo nesta pesquisa pode ser compreendido, segundo a visão foucaultiana, como a maneira pela qual o poder tende a se transformar, entre o fim do século XVIII e o começo do século XIX, a fim de governar não somente os indivíduos por meio de um certo número de procedimentos disciplinares, mas o conjunto dos viventes constituídos em população: a biopolítica — por meio dos biopoderes locais — se ocupará, portanto, da gestão da saúde, da higiene, da alimentação, da sexualidade, da natalidade etc., na medida em que elas se tornaram preocupações políticas (Revel, 2005, p. 26).

Compreendendo a biopolítica como uma estratégia do poder que governa uma população, entendo que tanto as políticas de educação especial quanto o currículo integram uma política que age sobre os corpos dos sujeitos, produzindo normalidades e anormalidades. Se, por um lado, as políticas de educação especial tratam da a/normalidade dos corpos que possuem deficiências, por outro, o currículo trata dos corpos saudáveis e héteros.

A análise sobre as **políticas de educação especial**, neste estudo, é importante e justifica-se pela compreensão de que a inclusão é tomada como “verdade” que se manifesta em diferentes contextos e que, por isso, faz parte de um “regime de verdade” da sociedade contemporânea. Assim como as noções de a/normalidade estão presentes na inclusão das pessoas com deficiência, também atravessam o currículo escolar e, neste caso, dedico atenção à área das Ciências da Natureza.

Segundo Veiga-Neto e Lopes (2007, p. 949), a inclusão funciona como um “poderoso dispositivo biopolítico” e, nesta pesquisa, compreendemos que ela atua tanto no contexto das pessoas com deficiências e das pessoas ditas “normais”, quanto no contexto das diferentes formas de vida que se situam fora da heteronormatividade dos corpos masculinos e femininos. Trata-se de um dispositivo biopolítico que age como uma estratégia que atua em um problema da população. Segundo Foucault (1999), a **biopolítica** constitui-se em uma tecnologia que se utiliza de mecanismos de poder sobre a multiplicidade dos homens e de sua vida, para extrair um saber sobre ela e, assim, definir o campo de intervenção de seu poder. O dispositivo é,

para Foucault (2006, p. 246), “um tipo de formação que, em um determinado momento histórico, teve como função essencial responder a uma urgência, por isso é eminentemente estratégico. O dispositivo tem, portanto, uma função estratégica dominante”, [...] que funciona em rede. Ele é:

[...] um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre estes elementos (Foucault, 2006, p. 246).

Rigo (2018, p. 56) apresenta de forma mais prática a inclusão como um dispositivo:

Se tomarmos a inclusão escolar como a ‘solução para um problema’ - a anormalidade - , podemos entender que ela desempenha uma função estratégica no campo social. Se a inclusão escolar pode ser entendida como uma forma de evitar riscos e, ao mesmo tempo, desenvolver potenciais produtivos (sujeitos competitivos) como geralmente vemos nas justificativas para a inclusão; se há perspectivas de que as pessoas com deficiência possam ocupar um lugar no mercado de trabalho, então ela pode ser compreendida como um dispositivo, confirmando o que Foucault nos diz, de que um dispositivo se organiza a partir de um problema e de uma função estratégica.

Assim, como um dispositivo, a inclusão atua sobre a população, ou seja, sobre a sociedade, sob a forma de uma biopolítica. Foucault explica a biopolítica como um conjunto de práticas que visam governar uma população (Revel, 2005, p. 26). Porém, não se trata de um “Governo” do Estado institucionalizado nas esferas nacional, estadual ou municipal, mas de um “governo” (com letra minúscula) exercido por um poder não localizado sobre alguém ou algo — um poder que provém de diferentes lugares e age sobre a conduta dos sujeitos. Por meio desse biopoder, seria possível um governo para cuidar de questões relacionadas à saúde, à higiene, à raça das pessoas, como forma de governar as vidas, cuidando dos corpos para que se tornassem úteis na sociedade.

Há que se entender por ‘biopolítica’ a maneira pela qual, a partir do século XVIII, se buscou racionalizar os problemas colocados para a prática governamental pelos fenômenos próprios de um conjunto de viventes enquanto população: saúde, higiene, natalidade, longevidade, raça. Essa nova forma do poder se ocupará, então: 1) Da proporção de nascimentos, de óbitos, das taxas de reprodução, da fecundidade da população. [...] 2) Das enfermidades endêmicas: da natureza, da extensão, da duração, da intensidade das enfermidades reinantes na população; da higiene pública. 3) Da velhice, das enfermidades que deixam o indivíduo fora do mercado de trabalho (Castro, 2016, p. 59-60).

Sendo assim, a biopolítica é imbuída de um poder sobre a vida, exercendo um governo sobre o indivíduo e a população — seja na infância, na vida adulta e produtiva ou mesmo na velhice, inclusive sobre os corpos doentes ou “anormais”.

Nesse contexto, a escola foi considerada um campo profícuo para o desenvolvimento da biopolítica, como o local para introduzir e acompanhar as noções de cuidado com a vida, estendendo os cuidados para o âmbito familiar. Além disso, a educação produziria uma “consciência” desde a tenra idade sobre os cuidados com o corpo, a mente e a saúde em geral. Por isso, o **currículo escolar** também faz parte dessa biopolítica que funciona sobre a população envolvida pela escola de educação básica.

Segundo Tomaz Tadeu da Silva (1995, p. 194), “o conhecimento, a cultura e o currículo são produzidos no contexto das relações sociais e de poder”. Ele é pensado e produzido sob diferentes contextos sociais, está imerso em relações sociais, políticas e culturais, e carrega uma série de pressupostos sobre o que deve ser considerado “normal” ou “anormal” no campo do conhecimento e do comportamento humano. O ensino de conteúdos científicos, ao definir quais corpos ou modos de vida são valorizados e quais são excluídos (como, por exemplo, ao abordar temas de gênero, saúde e diversidade), contribui para a formação de subjetividades normativas, conforme as demandas biopolíticas do Estado.

É sob uma tecitura que envolve conceitos — **norma e biopolítica** — e noções — normalidade e anormalidade — que desenvolvo esta pesquisa, na tentativa de levantar uma crítica na área de Ciências da Natureza para pensar sobre como pode trabalhar com a normalidade e a anormalidade de maneira a produzir um ensino (e uma educação) que leve os alunos a compreenderem que diferentes modos de vida e comportamentos fazem parte da coletividade e precisam ser respeitados.

Na sequência, apresento a constituição desta dissertação, esclarecendo que seu formato composto por artigos deve-se à proposta adotada pelo Programa de Pós-Graduação Mestrado em Ensino de Ciências/PPGEC. Não detalharei aqui os artigos, porque os mesmos são apresentados na sequência.

Considerando a problemática e o objetivo desta pesquisa, que interroga sobre como a área de Ciências da Natureza trabalha com as noções de normalidade e anormalidade, optei por investigar, inicialmente, a discussão da área no campo da inclusão escolar, por entender que poderia obter maior aproximação com essas noções. Assim, no primeiro artigo — *Inclusão Escolar na área das Ciências da Natureza: um estudo bibliográfico sobre “normalidade” e “anormalidade”* — realizei uma pesquisa bibliográfica com o objetivo de analisar a presença da discussão das noções de “normalidade” e “anormalidade” em pesquisas

da área de Ciências da Natureza no Banco de Teses e Dissertações da Capes (BTD) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Os resultados dessa pesquisa bibliográfica levaram à constatação de que poucas pesquisas trazem discussões abordando noções de normalidade e anormalidade relacionadas à inclusão escolar e à área de Ciências da Natureza. Em geral, as pesquisas na área indicam estudos voltados para o trabalho didático-pedagógico dos professores e das escolas com os alunos que possuem deficiências, indicando praticamente a inexistência de uma discussão filosófica ou política sobre a inclusão escolar na área de Ciências da Natureza.

Esses resultados levaram-me a questionar sobre o currículo escolar e as formas como este pode abordar ou não a condução da vida dos alunos e dos professores sobre normalidades e anormalidades. Atenta ao objetivo desta pesquisa — que quer saber como a área de Ciências da Natureza trabalha com as noções de normalidade e anormalidade —, direcionei meu olhar para as políticas nacionais de educação especial, por compreendê-las como importantes documentos orientadores dos currículos escolares que, certamente, afetam também a área de Ciências da Natureza, encaminhando um movimento investigativo sobre as políticas de educação especial de 1994 a 2008.

A constituição do segundo artigo — *A construção da a/normalidade nas políticas de inclusão* — se deu nessa direção: analisar como as noções de normalidade e anormalidade se apresentam nas políticas de educação especial, produzindo a condução de corpos “normais” e “anormais” no contexto escolar. Para isso, a metodologia seguiu a análise documental, tendo como materialidade de pesquisa: a Política Nacional de Educação Especial, de 1994; as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, de 2001 (Resolução CNE/CEB nº 17/2001); e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008. Sob esse aspecto, esse artigo cumpriu uma função importante neste estudo, porque trouxe as noções de normalidade e anormalidade no contexto das políticas de educação especial, proporcionando a compreensão de que elas influenciam os currículos em geral, não só no que tange aos corpos tidos como “deficientes”, mas também aos corpos que escapam de padrões e comportamentos definidos como normais na sociedade.

Nessa perspectiva, o terceiro artigo — *A área de Ciências da Natureza no Ensino Fundamental e a produção de corpos normais e anormais* — tem como objetivo analisar como as noções de normalidade e de anormalidade estão presentes no currículo da área de Ciências da Natureza no ensino fundamental. Para isso, realizei uma pesquisa documental que envolveu a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os PCNs, por entender que esses documentos indicam as bases curriculares para as escolas. Analisei, nesses documentos,

especificamente a área de Ciências da Natureza, quanto aos seus referenciais, objetivos, objetos de conhecimento e habilidades, para observar como uma biopolítica está presente nos documentos, conduzindo os sujeitos para comportamentos e atitudes dentro de uma normalidade.

Após apresentar os três artigos que compõem esta dissertação, trago algumas considerações sobre a pesquisa desenvolvida, retomando as questões que motivaram este estudo e ressaltando que não se trata de adotar uma posição contrária ou favorável à inclusão escolar. O que se busca aqui é abrir espaço para o exercício da dúvida, da problematização e da reflexão crítica, desestabilizando verdades consolidadas em nossos tempos.

Reconheço que este estudo não aprofunda teoricamente os aspectos específicos do Ensino de Ciências, embora esteja inserido em seu campo. No percurso investigativo, não foram encontrados subsídios suficientes para o desenvolvimento de práticas que enfrentem, de forma direta, as estruturas normativas consolidadas no currículo; tampouco se identificaram estratégias pedagógicas que promovam efetivamente a valorização da diferença, ou abordagens capazes de desestabilizar os discursos hegemônicos sobre corpo, saúde e sexualidade. Os resultados da pesquisa evidenciaram a presença de uma biopolítica no contexto educacional – inclusive no Ensino de Ciências da Natureza – trazendo à tona importantes questões éticas e pedagógicas sobre como os discursos e enunciados legais e educacionais podem reforçar e perpetuar noções de normalidade e anormalidade.

1.1 MOVIMENTOS INVESTIGATIVOS

Esta pesquisa se caracteriza por abordagem qualitativa, identificando-se como pesquisa bibliográfica e documental, seguindo o caminho trilhado pelas pesquisas pós-críticas. Paraíso (2012, p. 27) explica que a desconstrução do pensamento moderno, feita pelos filósofos que inauguraram essa metodologia, e também alguns conceitos que foram criados ou com os quais eles operaram, passaram a constituir alguns dos pressupostos ou premissas das pesquisas pós-críticas em educação. Esta dissertação pretende atender ao objetivo da pesquisa, ou seja, investigar como as noções de normalidade e anormalidade, presentes nas narrativas da educação especial e da educação inclusiva, operam no ensino de Ciências da Natureza, por meio de estudos desenvolvidos ao longo de três artigos que compõem a pesquisa.

Nessa direção, elejo três premissas da pesquisa pós-crítica para embasar a metodologia da pesquisa que pretendo realizar, devido à sua completude e aderência ao tema proposto. A

primeira diz respeito ao tempo, pois “*educamos e pesquisamos em um tempo diferente*”. Conforme Corazza (2005, *apud* Paraíso; Meyer, 2012, p. 26), trata-se de um tempo que se chama “tempo de desafio da ‘Diferença Pura’, porque, nesse tempo, todas as suas concepções e práticas atestam a existência dos diferentes, que povoam nossas casas e ruas, salas de aula e pátios de recreio, dias e noites”; trata-se de um período em que os diferentes não apenas existem, mas são reconhecidos, nomeados e incorporados nas dinâmicas cotidianas. O “tempo de desafio da Diferença Pura” pode ser interpretado à luz da biopolítica, no sentido de que os corpos e subjetividades que escapam às normas hegemônicas são continuamente classificados, vigiados e regulados por instituições como a escola. As noções de normalidade e anormalidade são cruciais para entender esse tempo, conduzindo-nos à reflexão sobre como as fronteiras do aceitável e do desviante são traçadas, definidas e redefinidas continuamente.

A segunda premissa é a afirmação de “que *a verdade é uma invenção, uma criação*. Não existe a ‘verdade’, mas, sim, ‘regimes de verdade’, isto é, discursos que funcionam na sociedade como verdadeiros” (Foucault, 2000, *apud* Paraíso; Meyer, 2012, p. 26). Nesse viés,

as políticas públicas descrevem uma realidade e um modo de fazer a inclusão que acaba produzindo modos de ser e de compreender o mundo a partir de determinados regimes de verdade acerca da inclusão escolar, engendrando determinadas formas de escola inclusiva/exclusiva, bem como de sujeitos a serem incluídos/excluídos, modos de ver e viver a “deficiência”, alunos “normais” e “anormais” (Lasta, Hillesheim, 2011, p. 88)

Ao estabelecer certas diretrizes, as políticas definem a norma sobre o que é “normal” e o que é “anormal”, gerando um processo de efeitos biopolíticos que disciplinam e categorizam os corpos e as subjetividades. Assim, a inclusão, muitas vezes, se torna um exercício de assimilação ao modelo hegemônico, em vez de uma verdadeira transformação das estruturas que resultam da exclusão. A biopolítica, nesse contexto, opera na definição do que deve ser educado, corrigido ou adequado, determinando quais corpos e subjetividades são legitimados dentro do espaço escolar e quais continuam a ser considerados “fora da norma”. Esse processo de regulação, apesar de ter um discurso de acolhimento e equidade, pode manter posições e desigualdades ao estabelecer modos específicos de ser e estar na educação.

A terceira premissa diz respeito ao discurso, o qual “*tem uma função produtiva naquilo que diz [...]*” (Paraíso, 2012, p. 28). Segundo esta autora, a “realidade” se constrói por meio de tramas discursivas. Nesse sentido, esta pesquisa também direciona o olhar para a construção de uma verdade por meio do discurso das políticas inclusivas, as quais legislam sob a égide “da igualdade, dos direitos humanos, da superação das desigualdades, da

democratização de oportunidades e do reconhecimento dos sujeitos anormais em um mundo marcado por uma globalização neoliberal excludente” (Lasta; Hillesteim, 2011, p. 90). A formulação dessas políticas se ancora na produção de uma verdade que orienta práticas e intervenções no campo educacional, delimitando o que significa inclusão e quem são os incluídos. Dessa forma, a inclusão, ao ser regulamentada pelo Estado, pode funcionar como um mecanismo de normalização, convertendo a diversidade em categorias gerenciáveis e padronizadas.

Para fazer a descrição e análise que produziram a “anormalidade”, utilizei o conceito foucaultiano de **norma** como ferramenta teórico-metodológica, que possibilitou discutir também as noções de “normalidade” e “anormalidade” que são produzidas por biopolíticas. Com elas, pretendo analisar como “verdades” construíram as noções de a/normalidade e estiveram (e estão) presentes nas políticas de inclusão escolar e, ainda, quais as relações dessas noções com o ensino de Ciências da Natureza.

O conceito-ferramenta “**norma**” possibilitou analisar a construção da noção de a/normalidade. Conforme Veiga-Neto e Lopes (2007, p. 951), precisamos “em primeiro lugar, saber quais são as ferramentas de que lançaremos mão e em que consiste e para que pode servir cada uma delas”. Então, apropriando-me da metáfora da caixa de ferramentas de Foucault (Veiga-Neto e Lopes, 2007, p. 951), farei a análise dos dados e tomarei os conceitos que ainda poderão emergir no decorrer da pesquisa.

Um primeiro movimento metodológico de pesquisa caracterizou-se como revisão bibliográfica nas pesquisas da área das Ciências da Natureza referentes à inclusão escolar e à discussão das noções de normalidade e anormalidade. Conforme Gil (2002, p. 44), a pesquisa bibliográfica foi desenvolvida com base em material já elaborado, realizada junto à Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), e ao Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. Dos trabalhos obtidos pela combinação de descritores (“ciências da natureza”, “inclusão”, “deficiência”, “educação inclusiva”, “biologia”, “química”, “física” e “ensino de Ciências”), selecionei 8 (oito) trabalhos que estavam relacionados a alguma discussão em torno das noções de normalidade e anormalidade. Desse corpus analítico, constatei frágeis discussões na relação com essas noções; porém, ao mesmo tempo, foi possível encontrar algumas abordagens que problematizavam a compreensão da anormalidade que está no Outro — que é diferente do Eu (normal) — e a ideia de que o Outro anormal é quem precisa ser corrigido.

Um segundo movimento de pesquisa envolveu a análise das políticas nacionais de Educação Especial e inclusão elaboradas pelo Estado brasileiro a partir da Conferência

Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, que resultou na Declaração de Salamanca (Espanha, 1994). A pesquisa documental integra o campo da pesquisa qualitativa. Sá-Silva, Almeida e Guindane (2009, p. 04) afirmam que:

[...] quando um pesquisador utiliza documentos objetivando extrair dele informações, ele o faz investigando, examinando, usando técnicas apropriadas para seu manuseio e análise; segue etapas e procedimentos; organiza informações a serem categorizadas e posteriormente analisadas; por fim, elabora sínteses, ou seja, na realidade, as ações dos investigadores – cujos objetos são documentos – estão impregnadas de aspectos metodológicos, técnicos e analíticos.

Seguindo a compreensão foucaultiana sobre documentos, quero ressaltar que, para esse autor, os documentos são um conjunto de discursos de uma cultura, que determinam o aparecimento e desaparecimento de enunciados, pronunciados numa época e que continuam a existir através da história (Revel, 2005). Portanto, a definição que busco em Foucault vem ao encontro da perspectiva do trabalho que estou propondo. Foucault enfatiza que os documentos não são simples “papéis com escritos”, como “uma matéria inerte que a história tenta reconstituir — o que os homens disseram ou fizeram” (Foucault, 2013, p. 8) —, mas são como “monumentos”, que ali estão por condições que os tornaram possíveis, e que trazem consigo relações de poder e verdades de um momento histórico que não está preso no passado.

Em sua obra *Em Defesa da Sociedade* (2005), Foucault expressava sua vontade de que seus escritos, suas palavras e seu pensamento fossem usados como ferramentas. Nesse sentido, Silva-Miguel e Tomazetti (2016, p. 76) destacam que

[...] embora o filósofo não tenha se dedicado especificamente ao estudo da educação, sua obra nos deixou inúmeras portas abertas para refletir sobre o tema. Considerar a análise de um tema vinculado à educação, inspirado num enfoque Foucaultiano, exige, entre outras coisas, supor a possibilidade de ter que romper com algumas visões estabelecidas e socialmente aceitas sobre as instituições educativas, assim como também estar disposto a abandonar determinadas crenças ou verdades.

Nesse sentido, problematizar esses “monumentos” discursivos significa desafiar as verdades que os sustentam, abrindo espaço para outras possibilidades de inclusão que não sejam meramente assimiladoras, mas que reconheçam a diversidade como força constitutiva da educação e da própria vida social.

A análise documental foi realizada a partir de recortes de excertos das políticas de educação especial dos anos de 1994, 2001 e 2008, que indicaram a presença de uma biopolítica que orientou os sistemas de ensino para a definição dos corpos com deficiências

sob noções de normalidade e de anormalidade. Essa biopolítica agiu em contextos de identificação e proposição de ações que, sob o discurso da educação para todos, em algum momento isolaram os sujeitos em instituições e/ou turmas específicas e, em outros, apenas os integraram na escola, também indicando a inclusão desses sujeitos como uma necessidade. A análise desses documentos parte da problemática de que as políticas de educação especial, ao mesmo tempo em que advogam a inclusão das pessoas com deficiências na educação, também marcam um binarismo entre “normalidade” e “anormalidade” que afeta o currículo escolar. Tais noções estão presentes em todo o currículo, inclusive nas Ciências da Natureza, ultrapassando as bordas da Educação Especial.

O terceiro movimento metodológico dessa pesquisa se deu a partir das elaborações feitas nas discussões do segundo artigo, sobre as políticas de educação especial e as concepções que elas apresentam sobre os alunos público-alvo da educação especial. Dessa forma, empreendi um deslocamento no olhar sobre as noções de normalidade e anormalidade intrínsecas às políticas de educação especial, para analisar o currículo da área do Ensino de Ciências da Natureza, a fim de compreendê-las sob outras formas de atuação sobre o corpo, que não a da deficiência. Para isso, analisei a BNCC e os PCNs, tomando-os como documentos/monumentos de diferentes períodos históricos da educação brasileira — ambos contemporâneos — que indicam a presença das noções de normalidade e anormalidade ao orientar estudantes e professores acerca dos cuidados com o corpo e com a saúde.

A presente pesquisa cumpre com os requisitos de ética na pesquisa científica, visto que todos os documentos analisados são de acesso público, não sendo necessário passar pela apreciação ética por parte do Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos.

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

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

Resumo: Este artigo consiste em uma pesquisa qualitativa, do tipo revisão bibliográfica, com foco nas compreensões conceituais sobre a/normalidade presentes em pesquisas da área de Ciências da Natureza que tratam da inclusão de pessoas com deficiências. Historicamente, as práticas da Educação Especial nas instituições escolares estiveram pautadas pela noção de anormalidade, o que impedia que pessoas com deficiências convivessem nos mesmos espaços que os considerados “normais”. Com o objetivo de analisar a presença da discussão sobre a 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 (BTD) 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 abordam diretamente as noções de a/normalidade. Verifica-se que essa discussão começa a ganhar força, porém ainda predominam estudos voltados para metodologias, adaptações curriculares, práticas pedagógicas, materiais didáticos e relatos de experiências.

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

Abstract: This article consists of a qualitative study, in the form of a bibliographic review, focusing on conceptual understandings of (a)normality present in research within the field of Science Education that addresses the inclusion of people with disabilities. Historically, Special Education practices in school institutions have been guided by the notion of abnormality, preventing people with disabilities from sharing the same spaces as those considered “normal.” Aiming to analyze the presence of discussions on the notion of (a)normality in research in the field of Science Education, this study conducts a bibliographic review in the CAPES Thesis and Dissertation Database (BTD) and in the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD). The results indicate that, within the context of Science Education, few studies explicitly address the notions of (a)normality. It is possible to observe that this discussion is beginning to gain strength, although studies on methodologies, curriculum adaptations, pedagogical practices, teaching materials, and experience reports still predominate.

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

2.1 PRIMEIRAS PALAVRAS

A inclusão escolar de alunos com deficiência é um tema contemporâneo que permeia o campo educacional, ocupando um amplo espaço de debates desde a educação básica até o ensino superior. Ao pensarmos a inclusão escolar, explicitamos que, a partir dos anos 1990 — especificamente a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/96 —, a inclusão passou a ser pauta em ambientes educacionais. Independentemente de posicionamentos favoráveis ou não, a inclusão escolar está presente na rotina das escolas brasileiras, exigindo de toda a comunidade escolar. Uma exigência que vai além de infraestrutura e formação de professores, demandando que se abra espaço para “pensar de outro modo a educação, que não é nada mais do que pensar de outro modo nossa relação com o outro [...]” (Skliar, 2003, p. 15).

Para o Ensino de Ciências, escopo desta pesquisa, Basso e Campos (2018) mostram que a educação inclusiva é um tema recente no Brasil, e os estudos, de maneira geral, abordam as práticas em sala de aula e o uso de materiais didáticos. Nesse mesmo estudo, as autoras fazem um apanhado a respeito dos objetos de investigação nas pesquisas sobre o Ensino de Ciências e a inclusão, dos quais evidenciamos que, naquele ano (2019), a formação inicial e continuada do professor de Ciências, assim como a formação dos formadores, o ensino de Química e o ensino de estudantes surdos são áreas que menos têm recebido atenção nas pesquisas. O ensino de Física se apresenta como aquele que mais possui pesquisas relacionadas. Outro ponto que o artigo aborda diz respeito à falta de sinais específicos para os termos de Ciências na Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e ao domínio do conteúdo específico das áreas pelo intérprete e tradutor.

Contudo, os processos de inclusão intensificaram-se nas redes de ensino a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (PNEEPEI), 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, essa política ampliou o conceito de inclusão, afastando-se de uma 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, seja

“à falta de qualificação do sistema escolar em atender às necessidades destes estudantes” (Lacerda, 2007 *apud* Piassi, 2011, p. 800). Mantoan (2011) destaca o caráter eminentemente excludente, segregado e conservador do ensino e alerta para outras barreiras encontradas para a inclusão escolar no ensino regular destacando que:

É inegável 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).

Para Patto (2008), no nosso país temos uma trama histórica de produção do fracasso escolar no ensino público. O modelo de escola que se perpetua através dos tempos foi pensado para sujeitos que apresentavam estados “normais” de sua condição física, intelectual e sensorial, ignorando níveis de condições diferentes que exigem outros modos de ensinar e de reconhecer capacidades de aprendizagem — ou seja, aqueles que estavam “aptos” a aprender o que lhes seria ensinado. Cabe destacar também que “a construção da escola pública é marcada por práticas excludentes e seletivas, caracterizando-se como um espaço para poucos. A escola elitista, destinada aos sujeitos ‘capazes’ de aprender [...]” (Bridi, 2011, p. 80). Caracteriza-se, nesse contexto, a necessidade de classificação e diagnóstico das diferentes condições de aprendizagem dos alunos, dos transtornos e das deficiências, visando melhores práticas pedagógicas para a aprendizagem dessa parte da clientela escolar. A atividade de classificação e diagnóstico também tem como objetivo a busca pela normalização dos alunos.

De acordo com Lockmann e Traversini (2011, p. 46),

[...] é preciso entender que a “vontade de nomear” os sujeitos faz com que eles ocupem lugares diferenciados e, muitas vezes, os posiciona como não-aprendentes ou com dificuldades de aprendizagem. A “vontade de nomear” vem acompanhada por uma “vontade de normalizar”. Não basta apenas desenvolver saberes sobre os sujeitos, seus comportamentos e suas características para poder enquadrá-los num diagnóstico. Além disso, passa-se a desenvolver diferentes técnicas de normalização para aproximar os sujeitos da normalidade.

As noções — normalidade e anormalidade — estiveram, durante muito tempo, orientando práticas de exclusão na escola. Nesse contexto, este artigo tem como objetivo realizar um estudo bibliográfico referente à inclusão escolar na área das Ciências da Natureza, com o interesse em discutir como as noções de “normalidade” e “anormalidade” estão presentes em seus estudos e pesquisas.

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, buscando estabelecer uma base conceitual para a discussão dos resultados. Na sequência, 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 nos processos de inclusão das pessoas com deficiências.

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

A história das pessoas com deficiências passou por períodos diversos, desde a eliminação — na Pré-história, provavelmente por motivos ligados a suas crenças e à dificuldade de movimentar-se de um lugar para outro com as pessoas deficientes —, seguida pela exclusão do convívio social, pelo enclausuramento em casas de assistência e pela integração em escolas e classes especiais. De fato, o aumento do número de pessoas com deficiência no século XX, principalmente nos períodos pós-guerra, tornou-se uma preocupação do Estado, que passou a elaborar políticas e programas de atenção e cuidado para esses indivíduos (Mól, 2019).

Porém, como sinaliza Mól (2019, p. 28),

[...] há um importante aspecto que não deve ser desconsiderado em nosso sistema capitalista: por trás de muitos programas e medidas de inclusão não está simplesmente a preocupação com o bem-estar das pessoas com deficiência, mas sim uma necessidade de passá-los de indivíduos que necessitam de atenção e cuidados especiais para o lugar de mão-de-obra e, conseqüentemente, autossustentáveis. Ou seja, há mais preocupação com o capital do que com o sujeito.

As características presentes no modelo de desenvolvimento neoliberal do século XX, respaldadas por um movimento de educação para todos, se estendem ao movimento de inclusão escolar. Laval (2019) apresenta a perspectiva neoliberal como uma racionalidade política mundial que faz com que as pessoas se comportem entre si de modo ajustado à dinâmica do capitalismo, o que implica em competitividade, meritocracia e empreendimento de si. Dessa forma, “a inclusão escolar desponta como dispositivo por meio do qual todos

deverão ser alcançados por uma formação que atenda aos ditames do mercado” (Oliveira; Araujo, 2021, p. 5).

A emergência mundial de um discurso sobre a inclusão tomou definições diversas, adquirindo novas interpretações 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 na área. Nesse processo, evidencia-se a noção de normalidade como resultado das práticas discursivas e das relações de poder que moldam os critérios pelos quais se define o que é “normal” e, conseqüentemente, o que é considerado desviante.

Buscamos em Michel Foucault (2008, p. 75) a compreensão sobre a “norma” para explicar os processos de “normalização” que produzem a “normalidade” e a “anormalidade”. Para esse 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 ótimo, em seguida procura tornar as pessoas, os gestos, os atos, conformes a esse modelo. Nessa situação, o normal decorre da “norma”, que tomará como normal aquele capaz de se conformar a essa norma, e como 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 arremeter 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. Foucault, no entanto, estabelece uma diferenciação entre o processo de “normação” e o de “normalização”, situando o primeiro no contexto do controle dos indivíduos pela disciplina, e o segundo, no controle da população.

Para Foucault (2008), há diferenças importantes entre esses processos. No primeiro, a norma vem em primeiro plano; 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 ponto de partida e, aquele que parte do “normal” para definir a norma, chamar-se-ia “normalização”.

Essa distinção se apresenta nas pesquisas do autor quando discute, no contexto da epidemia de varíola (Foucault, 2008), no final do século XVIII e início do século XIX, as estratégias adotadas para o controle da doença por meio da estatística, a qual passa a indicar os casos, os riscos e os perigos da doença, trazendo elementos visíveis sobre a população, como os coeficientes de morbidade ou de 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:

Na disciplina, 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 os 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 é pensado como exterioridade, como alguma coisa que eu não sou; por isso, o Eu estaria para a mesmidade, visto como normalidade, enquanto o Outro seria o diferente, a anormalidade.

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 do Eu, porque o Eu é o Mesmo. Assim, o Eu estaria para a mesmidade, visto como normalidade, enquanto o Outro seria o diferente, a anormalidade.

Essa relação entre o Eu e o Outro é muito importante para pensarmos a “a/normalidade”. 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 desse outro desconstrói a imagem do grupo homogêneo. Dessa forma, o outro, diferente do que é tomado como normal, é um “outro que deveria ser anulado e apagado” (Skliar, 2003, p. 27). A exclusão do Outro ecoa fortemente nas perspectivas da educação inclusiva, que busca romper com essas dinâmicas, afirmando a legitimidade das diferenças.

Segundo Lobo (2008), as noções de normalidade e anormalidade também possuem um contexto histórico delineado pela medicina e pelo modelo jurídico (século XIX), 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 XIX, 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). A autora aponta que, nesse período, iniciou-se a caça aos degenerados, com a classificação dos graus de degenerescência e os diagnósticos de cura. A base para quase todas as doenças era atribuída à hereditariedade.

Os estudos da época (século XIX) buscavam compreender a origem da degenerescência para evitá-la ou para assegurar que, existindo, não causasse danos à

sociedade. Lobo (2008) apresenta 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, atribuindo o nascimento de pessoas com deficiência à 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. Talvez seja por isso que o mesmo autor que condena os deboches e a imoralidade afirma que ‘os bastardos [...] têm ordinariamente um espírito mais brilhante; porque seus pais tiveram mais fervor no ato da copulação’ (grifos da autora) (Pinto, 1855 *apud* Lobo, 2008, p. 48).

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). Representava, 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 (2016) afirma que, no pensamento ocidental, as pessoas com deficiências foram compreendidas como inválidas, anormais, monstros, degeneradas, portadoras de um corpo marcado pela diferença, sendo 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. 306). 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 esse autor, podemos compreender que a deficiência foi sendo produzida 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. Oliveira e Szymanski (2021, p. 133) acrescentam ao debate sobre a “anormalidade” o Tratado da Degenerescência, de 1857, “que posteriormente foi reconhecido como o primeiro estudo que se esforçava em identificar, estudar, compreender e explicar os chamados ‘anormais’”. Conforme Oliveira *et al.* (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 da noção de 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. Skliar (2003) indica que a anormalidade é uma construção sobre um corpo biológico. Essa construção se dá por meio da linguagem, por meio dos discursos produzidos em relações de poder. Desse modo,

[...] 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 (Skliar, 2003, p. 158).

Compreender que as construções sobre o que é “normal”, “anormal” ou deficiente são reflexos de ideias aceitas socialmente, de acordo com o contexto e o momento histórico em que estão inseridas. De acordo com Monti (2021, p. 3), “a normalidade seria então o padrão inventado para delimitar os limites da existência, a partir do qual podemos estabelecer o que é anormalidade”. Na sequência, o mesmo autor explica que “a concepção de anormalidade, então, estaria atrelada àquilo que se tem como desejável em determinado contexto [...]”. 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.

2.3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Metodologicamente, adotamos a perspectiva qualitativa de pesquisa (Lüdke; 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 mapear teses e dissertações com 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 IBICT e no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, disponíveis de modo público e gratuito, sendo, portanto, respeitados os princípios éticos da pesquisa.

O levantamento foi realizado no período de abril a julho do ano de 2023. No banco de dados da BDTD, utilizamos a ferramenta “busca avançada”, separando por campo cada descritor ou conjunto de descritores, o que proporcionou uma busca mais refinada e precisa. Já o banco de teses e dissertações da CAPES não apresenta, num primeiro momento, a opção de pesquisa com refinamento; sendo necessário digitar os termos no único campo de busca e, na sequência, 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 repetiam em ambas as plataformas, que não tinham divulgação autorizada e aqueles que não estavam vinculados a programas 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 do 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, o 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 na busca pelos descritores mencionados acima traziam abordagens sobre práticas pedagógicas, majoritariamente tratando da educação inclusiva enquanto procedimentos metodológicos e recursos didáticos. Os/as autores/as evidenciaram 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 da Natureza e a inclusão de alunos com deficiência nas escolas comuns discutindo como esses 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 (cinco) dissertações e 3 (três) teses que contemplaram a discussão almejada sobre a inclusão atravessada pela noção de normalidade e de anormalidade nas Ciências da Natureza. A análise dos dados seguiu o enfoque da inclusão “como um acontecimento discursivo que incide sobre os discursos e enunciados que formam conexões e fazem com que a inclusão funcione como algo universal e necessário” (Rigo, 2018, p. 48). Segundo a autora, Foucault apresenta uma noção diferente de acontecimento, que não está ligada às estruturas permanentes da história; diferentemente, ele “não buscava o sentido das coisas, mas a função que se pode atribuir a elas, naquele tempo e naquelas condições em que existiam” (Rigo, 2018, p. 52). A autora afirma ainda que o que interessa é a rede de discursos, de poderes e práticas que o fazem como a irrupção de uma singularidade única e aguda.

Nesse sentido, o que Foucault define é que não há discurso fora do sistema de relações (Perencini, 1995) e que

nada há por trás das cortinas, nem sob o chão que pisamos. Há enunciados e relações, que o próprio discurso põe em funcionamento. Analisar o discurso seria dar conta exatamente disso: de relações históricas, de práticas muito concretas, que estão ‘vivas’ nos discursos (Fischer, 2001, p. 198/199).

Perseguindo a compreensão de Rigo (2018), “a inclusão não surge na história como algo novo” (Rigo, 2018, p. 53); faz parte da história como um acontecimento discursivo, que “não tem uma origem, um momento em que nasce, mas tem o a priori histórico como condição para a manifestação de uma regularidade” (Rigo, 2018, p. 53). O acontecimento, como prática histórica, não obedece à continuidade nem à evolução, e sim à descontinuidade. Ao estabelecer a relação entre a inclusão escolar e o acontecimento discursivo, a autora considera que nela está imbricada uma rede de poder que a torna uma verdade.

Assumindo a noção de acontecimento discursivo, apresento no Quadro 1 as pesquisas que foram selecionadas para a análise e discussão e que contemplam o tema de investigação desta pesquisa, o qual se propõe a investigar as noções de “normalidade” e “anormalidade” nas pesquisas na área das Ciências da Natureza. Explico que, para mencioná-las no decorrer do texto, usarei 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
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 (2024).

Para a organização dos dados da pesquisa, elaborei um quadro em uma planilha Word, destacando excertos dos textos que evidenciam a discussão acerca das noções de normalidade e anormalidade, do conceito de norma e do anormal nos processos de inclusão ou de ensino discutidos pelos pesquisadores da área de Ciências da Natureza. Da análise realizada sobre esses excertos, foi possível obter, como resultado, a discussão sobre a inclusão focada em dois aspectos: um que compreende a anormalidade como estando no Outro — aquele que é diferente do Eu (normal) —, e outro que entende o Outro anormal como aquele que precisa ser corrigido.

2.4 UM DISCURSO SOBRE NORMALIDADE E ANORMALIDADE PRESENTE NAS PESQUISAS

Antes de partir para os excertos que compõem o *corpus* de análise, busco algumas pistas sobre o que Foucault (2009) nomeia como discurso. Para ele, o discurso é algo atemporal, podendo “ser repetido, sabido, esquecido, transformado, apagado até nos menores traços, escondido bem longe de todos os olhares, na poeira dos livros” (Foucault, 2013, p. 31). Essa perspectiva foucaultiana sobre o discurso reflete o que ele afirma sobre estarem os discursos continuamente sendo transformados, reinterpretados e remodelados. Para Foucault (2013, p. 60), os discursos não se reduzem a um

“conjunto de signos [...], mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam. Certamente os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse *mais* que os torna irredutíveis à língua e ao ato da fala. É esse “mais” que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever (grifos do autor).

O “mais” que Foucault evidencia é fundamental para entender que o discurso funciona além da linguagem; é onde reside a potência do discurso, não como representação neutra, mas como práticas sociais que moldam a realidade.

Daí que o conceito de prática discursiva, para Foucault, não se confunde com a mera expressão de ideias, pensamentos ou formulação de frases. Exercer uma prática discursiva significa falar segundo determinadas regras, e expor as relações que se dão dentro de um discurso (Fischer, 2001, p. 204).

É importante ressaltar que, para Foucault (Fischer, 2001, p. 198), “é preciso ficar (ou tentar ficar) simplesmente no nível de existência das palavras, das coisas ditas”. Dessa forma,

analisar enunciados não significa interpretá-los; portanto, não será essa minha tarefa ao destacar os excertos a seguir.

A pesquisa (D1) que trazemos inicialmente para discussão tem 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 discutir e 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. Esses enunciados vêm interpelando, constituindo e moldando as práticas educacionais não só dos alunos licenciados em Pedagogia, como nos outros tantos cursos de licenciaturas, tais como os vinculados ao Ensino de Ciências” (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).

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”. Reverbera a permissão à existência do Outro e, também, o propósito de olhar o Outro, o diferente, o anormal, como alguém que precisa estar o mais distante possível da “anormalidade”.

Essa posição de superioridade entre o Eu e o Outro, presente 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 (Lokcmann; 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 da crítica ao discurso da tolerância na D1, a relação entre o Eu e o Outro aparece como mais 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. 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.

Nesse sentido, 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, pretende 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, e/ou 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-se 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 o 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, segundo a autora, não contribui efetivamente no contexto da inclusão. Seu uso representa uma outorga, uma concessão condicionada à normalidade do outro, configurando-se como um gesto de arrogância — pois revela um Eu que tolera o Outro, como se este precisasse da licença daquele para existir.

A pesquisadora da D2 apoia-se 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 diante da discordância com as diferenças; já a indiferença nos conduz à falta de interesse, podendo implicar no não reconhecimento do outro. A indiferença pode resultar na ausência de engajamento e na perpetuação de situações de injustiça e exclusão. Ambas — tolerância e indiferença — têm o poder de se transformar em mecanismos 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 da Natureza.

O autor utilizou uma animação da Pixar, intitulada *Float* (2019), como ponto de 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 foge para o playground e todos o veem. Então, o pai o retira dali e, no único diálogo do curta, exclama: — “*Por que você não pode simplesmente ser normal?*” (D3, 2020, p. 33). Ou seja, a anormalidade precisa ser corrigida. O autor provoca uma reflexão sobre “o diferente”, a homogeneização e a busca por sermos todos iguais “*quando, na verdade, somos todos diferentes!*” (D3, 2020, p. 33).

O pesquisador critica a ideia de que o professor deva se tornar um “*especialista nas deficiências*” (D3, 2020, p. 42) e, por não possuir esse conhecimento, possa abster-se do ensino. Argumenta que a diversidade presente em sala de aula é ampla, e que as dificuldades não estão restritas aos alunos com deficiência, mas dizem respeito às múltiplas diferenças que cada estudante carrega consigo. O problema não está no aluno que difere, mas na ideia de que

deve haver um padrão de aluno — padrão esse que, por inúmeras razões, simplesmente 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, a partir do comportamento tido como normal de um aluno, estabelece-se a norma, e dela seguem-se os processos de normalização, não apenas dos alunos com deficiências, mas de todos. Na escola, nenhum escapa da tentativa de homogeneização: nem os “normais”, nem os “anormais”. Na esteira da homogeneização, utilizam-se estratégias de correção para fazer com que as diferenças sejam apagadas, distanciando-se, o máximo possível, da “anormalidade”.

O autor ainda destaca, em seu texto, uma passagem do filme da Walt Disney Pictures *Os Incríveis* (2014, 115 min) para discutir a noção de normalidade expressa no diálogo entre mãe e filho. O pequeno diálogo entre a Mulher Elástica (mãe) e Flecha (filho), sobre ele não poder praticar esportes na escola, já que tem superpoderes e não os controla, apresenta 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 os sujeitos são submetidos para se ajustarem às normalidades da sociedade, ao preço de suprimir 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 ficcional 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 como base as pesquisas e as políticas públicas que aludem aos conhecimentos médicos e às categorizações dos transtornos de aprendizagem, amparadas 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, tornando-se 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. A autora 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) afirma:

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 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) observa que a proliferação de demandas escolares para profissionais da psicologia, da psicopedagogia e da neurologia faz 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 da normalização dos escolares. A 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). Estar na escola não equivale ao sentimento de pertencimento e reconhecimento do Outro como sujeito.

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, situando-as nas políticas que orientam os currículos e as práticas pedagógicas. A análise que a autora

desenvolve está ancorada nos Estudos Foucaultianos, sendo a norma e a governamentalidade conceitos utilizados como ferramentas para examinar como a a/normalidade é construída.

A autora relaciona a inclusão escolar como um processo de governo dos sujeitos da escola, devido à aproximação entre os normais e os anormais (T1, 2017). A normalização envolve o controle sistemático das anormalidades, o que implica 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, dessa 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 um esforço para incluir as pessoas com deficiência em ambientes educacionais considerados pela sociedade como “normais” — como as escolas regulares —, que historicamente foram destinadas àqueles considerados normais.

A governamentalidade é exercida sobre as populações para moldar e regular seus comportamentos de acordo com as normas sociais. Nesse cenário, a inclusão escolar se tornou “[...] um imperativo que praticamente ninguém se arrisca a contestar [...] 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 regular e a sociedade percebem

[...] que não basta agir sobre os anormais, que pareciam o foco até então; passa-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, 2013, p. 28).

Conforme Lopes (2005, p. 6), como uma instituição moderna, a escola foi criada para que a ordem e a recuperação dos indivíduos fossem promovidas a partir de práticas orientadas e definidas como sendo adequadas para todos. Dessa forma, faz sentido que todos estejam na escola — tanto os normais quanto os 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 entrevistas com 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:

[...] 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” — são um dos aspectos fulcrais para discutirmos a inclusão, para tomá-la criticamente, olhando-a com lentes que possibilitem nos darmos conta do que estamos fazendo com a inclusão das pessoas com deficiência na escola e no ensino de Ciências da Natureza.

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

No caso da inclusão das pessoas com deficiência, o corpo é alvo dos processos de normalização. Sob essa perspectiva, a T3 analisou a materialidade discursiva “corpo, deficiência e inclusão escolar” nas teses de doutoramento defendidas entre 2008 e 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, associadas 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, a qual, frequentemente, 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 (Lobo, 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.

2.5 APONTAMENTOS PARA REFLEXÕES NA ÁREA DAS CIÊNCIAS DA NATUREZA

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 vida diferentes e individuais, mas também levanta questões fundamentais sobre a autenticidade e a dignidade do "outro". Na análise dos resultados, explorei essa dinâmica complexa, examinando como as pesquisas atuais realizadas na área do ensino de Ciências da Natureza abordam a noção da normalização do "outro".

Esta investigação buscou realizar um estudo bibliográfico referente à inclusão escolar e à discussão das noções de normalidade e anormalidade em pesquisas na área das Ciências da Natureza. Nesse sentido, procurei encontrar elementos, pistas, marcas que me 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. Nesta investigação, verifiquei que as pesquisas encontradas envolvendo a inclusão e o Ensino de Ciências da Natureza estão concentradas, principalmente, em metodologias, adaptações de conteúdos e currículos, práticas e materiais didáticos. Ou seja, voltam-se especificamente ao ensino; porém, os processos de inclusão nos exigem ir além dele. Faz-se necessário refletir sobre a cultura da escola e sobre o que pensam os professores a respeito da inclusão escolar — neste caso, os professores que atuam no ensino de Ciências da Natureza.

Nesse sentido, percebo que a área de Ciências da Natureza apresenta um aporte pouco substancial de estudos que possam provocar a discussão sobre a normalidade e a anormalidade nos processos de inclusão. Isso leva à conclusão de que os temas éticos e filosóficos ainda estão à margem das pesquisas em áreas específicas como as Ciências da Natureza, sendo mais comumente objeto de estudo de outras áreas da Educação. Sem dúvida, as pesquisas que trazem essas abordagens são fontes importantes a serem compartilhadas, pois contribuem para a busca por melhorias no processo de ensino e aprendizagem, tanto para os alunos “normais” quanto para os “anormais”.

Compreendo que o aprofundamento em temas éticos e filosóficos pode não ser essencial para alguns pesquisadores, cuja principal preocupação esteja centrada em 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 de crianças e adolescentes com deficiências nas escolas comuns — afastando-se dos caminhos da normalização. Caminhos que muitas vezes são percorridos sem que se perceba, porque o processo de in/exclusão é considerado “normal”.

Sob tal aspecto, debruçada sobre os estudos e pesquisas de Skliar (2001, 2003, 2015), Foucault (2008, 2010), Veiga-Neto (2008, 2016), Lopes (2005, 2011, 2013), Henning (2010), Lockmann (2010, 2017), Lobo (2008) e Rigo (2018) — os quais foram de inegável relevância para pensar a respeito da inclusão escolar e das noções de a/normalidade esboçadas nas pesquisas da área das Ciências da Natureza —, aponto 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.

Percebo, diante da preocupação dos professores e das escolas com o ensino e a aprendizagem, que as subjetividades foram esquecidas, deixadas para um outro momento — e quem sabe esse momento não haverá. No entanto, é necessário construir espaços de diálogo e de formação para professores de todas as áreas do conhecimento, bem como promover o diálogo com a comunidade escolar em geral, abrindo a escola para a reflexão e o questionamento das verdades. Assim, podemos “esperançar” que a inclusão garanta que diferentes subjetividades possam viver na companhia de todos, independentemente de suas particularidades.

2.6 REFERÊNCIAS

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: Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/2522>. Acesso em: 02 jul. 2024.

BRIDI, Fabiane Romano de Souza. Processos diagnósticos e de identificação dos alunos da educação especial: implicações no contexto escolar. *In*: THOMA, Adriana da Silva; HILLESHEIM, Betina (org). **Políticas de inclusão: gerenciando riscos e governando as diferenças**. Santa Cruz do Sul, EDUNISC, 2011, p. 70-86.

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.

FISCHER, R. M. B. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, p. 197–223, nov. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/SjLt63Wc6DKkZtYvZtzgg9t/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 02 jul. 2023.

FOUCAULT, Michel. **Arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

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

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica**: para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995, p. 231-249.

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

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.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Londrina: Planta, 2004.

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

LOCKMANN, Kamila; TRAVERSINI, Clarice Salete. **A relação entre os saberes morais, psicológicos, médicos e pedagógicos na produção da inclusão escolar**. 2011. <http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT15-6217--Int.pdf>. Acesso em 02 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, 2017. 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.

LOCKMANN, Kamila. As práticas de inclusão por circulação: formas de governar a população no espaço aberto. **Cadernos de Educação**, Pelotas, p. 19-36, 2016.

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.

LOPES, Maura Corcini. **(Im)possibilidades de pensar a inclusão**. Disponível em: <http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/gt15-3203--int.pdf>. Acesso em 02 jul. 2023.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo 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.

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.

MÓL, Gerson de Souza. **O ensino de ciências na escola inclusiva: múltiplos olhares**. Editora: Brasil Multicultural, Ed. 1, V. 1, 2019.

MONTI, L. L. A materialização da deficiência na atualidade: algumas considerações. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade - REED**, [S. l.], v. 2, n. 6, p. 1-15, 2021. DOI: 10.22481/reed.v2i6.9490. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/reed/article/view/9490>. Acesso em: 10 fev. 2025.

OLIVEIRA, Francélio Ângelo de; ARAÚJO, Adéle Cristina B. Inclusão escolar e neoliberalismo: a quem serve a lógica da normalização, performance e competição?. *Olhar de Professor*, [S. l.], v. 24, p. 1–15, 2021. DOI: 10.5212/OlharProfr.v.24.18109.088. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/18109>. Acesso em: 4 jan. 2025.

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.

OLIVEIRA, Rita; SZYMANSKI, Luciana. “CRIANÇAS ANORMAIS” E A INVENÇÃO DA DEFICIÊNCIA. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 52, p. 131-135, jan. 2021. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-35202021000100131&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 20 jul. 2024.

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.

PATTO. M. H. S. Políticas atuais de inclusão escolar: reflexão a partir de um recorte conceitual. *In* BUENO, J. G. S.; MENDES, G. L.; SANTOS, R. A, dos. (org.). **Deficiência e escolarização Novas perspectivas de análise**. Araraquara: Junqueira e Marin, 2008.

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.

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; 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.

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.

[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.

3 A CONSTRUÇÃO DA ANORMALIDADE NAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

Resumo: Este artigo consiste em uma pesquisa qualitativa, do tipo análise documental. Tem como objetivo analisar como as noções de normalidade e anormalidade se apresentam nas políticas de educação especial, produzindo a condução de corpos “normais” e “anormais” no contexto escolar. Parte da problemática de que as políticas de educação especial, ao mesmo tempo em que advogam a inclusão de pessoas com deficiências na educação, também reforçam um binarismo entre “normalidade” e “anormalidade”, o qual impacta diretamente o currículo escolar. A metodologia adotada baseia-se na análise de documentos que representam as principais políticas nacionais de educação especial formuladas nas últimas décadas: 1) a Política Nacional de Educação Especial, de 1994; 2) as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, de 2001 (Resolução CNE/CEB nº 02/2001); e 3) a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008. A análise desses documentos busca identificar marcas nos textos que remetam às noções de normalidade e anormalidade, discutidas à luz de referenciais teóricos que problematizam o binarismo entre essas categorias. Os resultados indicam que, no contexto dessas políticas, o sujeito com deficiência aparece sob diferentes nomenclaturas em cada documento, sendo que, inicialmente, há maior ênfase na normalização por meio da institucionalização do atendimento em salas de aula segregadas. A Resolução CNE/CEB nº 02/2001 aponta para um abrandamento das práticas segregadoras, bem como para uma mudança na nomenclatura atribuída aos sujeitos com deficiência, que passam a ser denominados “educandos com necessidades educacionais especiais”. No entanto, permanece a lógica de regulação constante desse público-alvo. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, ampliou as possibilidades de atendimento educacional especializado ao delimitar o público-alvo como alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Embora as políticas de educação especial tenham se transformado ao longo do tempo, chegando a propor, mais recentemente, uma perspectiva inclusiva ausente na política de 1994, elas mantêm a concepção de que pessoas consideradas “normais” são aquelas que se alinham à “norma” — representada por padrões corporais, de desenvolvimento e de comportamento —, em contraste com aquelas que se afastam dela e, por isso, são tidas como “anormais”. Essas noções de normalidade e anormalidade não se restringem ao campo da educação especial no contexto escolar, mas atravessam e influenciam o currículo escolar como um todo.

Palavras chave: políticas de educação especial; norma; normalidade; anormalidade.

Abstract: This article consists of a qualitative study based on document analysis. Its objective is to analyze how the notions of normality and abnormality are presented in special education policies, producing the regulation of "normal" and "abnormal" bodies within the school context. It stems from the problematization that, while special education policies advocate for the inclusion of people with disabilities in education, they also reinforce a binary between "normality" and "abnormality" that impacts the school curriculum. The methodology is based on the analysis of documents that represent the main national special education policies developed in recent decades: (1) the National Policy on Special Education (1994); (2) the National Guidelines for Special Education in Basic Education (2001) — CNE/CEB Resolution No. 02/2001; and (3) the National Policy on Special Education from the Perspective of Inclusive Education (2008). The analysis of these documents aims to identify textual markers that indicate the presence of the notions of normality and abnormality, discussed in light of theoretical frameworks that problematize the binary between these concepts. The results indicate that, within the context of these policies, the subject with disabilities is identified using different terminologies in each policy document, with the initial emphasis placed on normalization through the use of segregated classrooms. CNE/CEB Resolution No. 02/2001 points to a softening of segregationist practices, as well as a change in terminology, adopting the term "students with special educational needs." However, the constant regulation of this target group remains. The 2008 National Policy on Special Education from the Perspective of Inclusive Education expanded the possibilities for specialized educational services by defining the target group as students with disabilities, global developmental disorders, and high abilities/giftedness. Although special education policies have evolved over time — eventually proposing an inclusive perspective that was absent from the 1994 policy — they continue to uphold the view that individuals considered "normal" are those who conform to the "norm," represented by bodily, developmental, and behavioral standards, in contrast to those who deviate from it and are therefore labeled "abnormal." These notions of normality and abnormality are not confined to the field of special education within the school context but permeate and influence the broader school curriculum.

Keywords: special education policies; norm; normality; abnormality.

3.1 INTRODUÇÃO

A inclusão escolar tem sido um tema central nas políticas educacionais, tanto mundialmente quanto no Brasil, provocando uma ampliação significativa nas percepções das pessoas em relação aos sujeitos com deficiências, que, nas últimas décadas, passaram a integrar de forma mais intensa o ambiente escolar. Pesquisas (Thoma; Kraemer, 2017; Lasta; Hillesheim, 2014; Lopes; Fabris, 2020) têm contribuído para compreensões sobre a inclusão das pessoas com deficiência para além das questões pedagógicas, trazendo para o debate aspectos políticos e éticos que se entrelaçam nas compreensões e práticas de inclusão.

Considero, neste estudo, duas compreensões como ponto de partida para as análises que farei sobre as políticas de inclusão. A primeira é o reconhecimento de que elas são elaboradas, interpretadas e contextualizadas conforme os movimentos históricos nos quais estão inseridas. São, portanto, constituídas por sujeitos sociais e políticos que, durante o seu processo de desenvolvimento, também se constituem e as reinterpretam, segundo a dinâmica de interação entre os indivíduos e as estruturas sociais. Essa interação contínua não apenas introduz características peculiares às políticas, mas também redefine constantemente as identidades e os papéis dos sujeitos envolvidos. Portanto, a análise de políticas deve levar em conta tanto os aspectos estruturais quanto os agentes que influenciam e são influenciados por elas. Nesse sentido, é importante reconhecer que as políticas não são estáticas; elas se redimensionam em resposta às mudanças nas necessidades e demandas sociais, bem como às transformações no contexto econômico, cultural e político em que estão inseridas. Esse processo dinâmico de construção e reconstrução das políticas exige uma abordagem crítica e reflexiva, que considere as múltiplas vozes e visões teóricas envolvidas.

A segunda compreensão é que elas operam como uma biopolítica que conduz a vida da população. As políticas adentram os sistemas educacionais indicando princípios, regulamentos e ações que visam abarcar as pessoas com deficiências, de modo a garantir o seu direito à educação, ao mesmo tempo em que sensibilizam aqueles que não são público da educação especial, convocando-os à responsabilidade e à participação nos processos inclusivos.

Reconhecendo a importância dessas questões nas análises das políticas, esclareço que, neste estudo, meu interesse volta-se especificamente para analisar como as noções de normalidade e anormalidade se apresentam nas políticas de educação especial, produzindo a condução de corpos “normais” e “anormais” no contexto escolar. Para essa tarefa, optei por dedicar-me à análise dos seguintes documentos: 1) Política Nacional de Educação Especial,

de 1994; 2) Resolução CNE/CEB nº 02/2001; e 3) Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, retrocedendo também na história da Educação Especial para trazer uma pequena fração da trajetória da educação do sujeito com deficiência na educação brasileira.

A Política Nacional de Educação Especial, de 1994, marcou um importante ponto de inflexão ao reconhecer e atender às necessidades educacionais de todos os alunos, independentemente de suas condições individuais, e ao afirmar a discussão sobre inclusão no sistema educacional. Em seguida, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, de 2001, buscaram estabelecer orientações mais específicas para a implementação da educação especial nas escolas. Por fim, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, adotou uma abordagem mais abrangente e intersetorial, enfatizando a importância da participação de diferentes áreas, como a saúde e a assistência social, além de intensificar os processos formativos de professores e ampliar o financiamento para que a inclusão escolar se efetivasse de forma universal.

Esses documentos representam marcos importantes para a educação, pois vêm modificando os sistemas de ensino e o cotidiano escolar pelo viés da democratização do acesso e da aprendizagem, com a intenção de garantir a inclusão dos sujeitos considerados, convidando à entrada dos “anormais” no ambiente escolar. Nos documentos analisados, foi possível observar a preocupação com a condução da vida dos sujeitos com deficiência, com sua saúde e segurança, assim como dos demais que compõem o grupo de alunos — ou seja, tanto os “normais” quanto os “anormais”. Nesse sentido, essa preocupação com a vida de uma população emerge como uma biopolítica, que busca incluir todos à norma. A análise realizada sobre os documentos de 1994, 2001 e 2008, em relação às noções de normalidade e anormalidade, indica que a anormalidade é considerada biológica, e que a educação dos alunos da educação especial está entrelaçada com a normalidade.

3.2 REFERENCIAL TEÓRICO

A história da educação especial é marcada por movimentos de construção, reconstrução, continuidades e discontinuidades que constituíram um acontecimento discursivo da inclusão escolar. Nesse viés, cabe ressaltar que esse processo está permeado por relações de poder que, já no momento da escrita, se tornam evidentes, pois, ao selecionar este ou aquele documento para estudo, estabelece-se a importância de uns em relação a outros. Penso ser oportuno associar-me às ideias de Thoma e Kraemer (2017), quando as autoras

apresentam três momentos da história que ajudaram a definir, embora sem limitar, o conceito de inclusão: a inclusão como reclusão, a inclusão como integração e a inclusão como um direito e imperativo do Estado. Conforme as autoras,

[...] a história não é linear e em cada momento histórico há avanços e retrocessos que se estabelecem em jogos de poder, no embate de discursos que se pretendem mais verdadeiros e que vão estabelecendo as políticas e as práticas da época. O que mudam são as ênfases” (Thoma; Kraemer, 2017, p. 09).

A partir dessa compreensão, não falo de inclusão limitando-me às datas; procuro me pautar nos movimentos históricos, nas verdades e nos discursos de cada época para entender como chegamos a este momento da inclusão como um imperativo de Estado. O primeiro momento da história da inclusão escolar no Brasil, denominado “processos de institucionalização da educação de pessoas com deficiência” (Thoma; Kraemer, 2017, p. 10), trata da criação de instituições para cegos e surdos no século XIX, em 1854 e 1857, respectivamente. De acordo com as autoras, foi nesses espaços de reclusão que as pessoas com deficiência passaram a ter o direito à vida, à assistência e à instrução, apesar de estarem isoladas (Thoma; Kraemer, 2017, p. 10). Quanto a esse período, Januzzi (2012) relata que não houve investimentos relevantes em tais ações, pois a aristocracia rural não precisava favorecer a educação, já que a economia agrária, baseada em instrumentos rudimentares — enxada sempre, arado às vezes —, não a requeria.

O segundo momento, dos “processos de integração educacional das pessoas com deficiência”, pode ser caracterizado por um conjunto de políticas, planos e legislações voltadas ao governo dessa população, por meio de ações que visavam promover a integração dos deficientes na sociedade e na escola. No entanto, essa integração ocorria sob a lógica de que o sujeito com deficiência deveria buscar os próprios meios de se adaptar aos espaços e tempos pensados para a maioria (Thoma; Kraemer, 2017, p. 10-11). Esse período também foi caracterizado pelo processo de normalização, o que, de acordo com Jurado (2009), ganhou uma definição mais didática:

Normalização é a utilização de meios normativos (familiares, técnicas, valorizadas, instrumentos, métodos, etc.) para permitir que as condições de vida de uma pessoa (receitas, habitação, serviços de saúde, etc.) sejam ao menos tão boas quanto as de um cidadão médio, e melhorar ou apoiar na maior medida possível a sua conduta (habilidade, competências etc.), aparência (vestido, asseio etc.) experiências (adaptação, sentimentos, etc.) status e reputação (etiquetas, atitudes, etc) (Jurado, 2009, p. 1-2. Tradução minha).

De acordo com Lopes e Rech (2013, p. 211), segundo as contribuições de Foucault (2003), em diferentes momentos históricos as práticas de exclusão, reclusão e inclusão tiveram ênfases diferenciadas, sendo que, a partir do século XIX, o Estado passou a investir na recuperação dos *indivíduos a corrigir* (grifos das autoras).

[...] os indesejados, os doentes, os perigosos, os desviantes, os deficientes, os loucos ou aqueles antes tratados como anormais e incorrigíveis passaram a ser vistos como alguém a recuperar (grifos das autoras), ou seja, alguém merecedor dos investimentos do Estado. [...]. Portanto, o que hoje reconhecemos como inclusão carrega na herança do século XVIII, bem como os sentidos de normalização dos indivíduos produzidos no século XIX (Lopes; Rech, 2013, p. 211).

Esse pensamento passou a apresentar o terceiro momento, ou seja, “dos processos educacionais inclusivos: inclusão como direito e imperativo do Estado”, os quais surgem em um contexto de emergência do neoliberalismo no Brasil, identificado no cenário político e econômico da década de 1990. De acordo com Mól (2019, p. 47), “na década de 1990, há uma efervescência no movimento em prol da inclusão de pessoas com deficiência no âmbito das escolas regulares”.

Dessa forma, além de a inclusão ser reconhecida como um direito, o investimento nas pessoas com deficiência para que se constituam como sujeitos produtivos tornou-se um imperativo do Estado, por meio da garantia de formas de acesso e acessibilidade para todos (Thoma; Kraemer, 2017, p. 11). A partir dessa década, vimos emergir com mais força políticas voltadas à educação dos sujeitos com deficiência, que atuam como dispositivos legais e, por meio deles, o acesso e a permanência desses sujeitos na escola comum — além de se constituírem como um direito — tornaram-se um imperativo, cuja “regra é não estar excluído e, conseqüentemente, não excluir o seu próximo” (Rech, 2011, p. 31).

Esses discursos transpassam os variados setores da sociedade e passam a ser úteis para que, além do controle, também possam garantir que essa população esteja produzindo. Conforme Thoma e Kraemer (2017, p. 11-12):

A partir de discursos de direitos, a inclusão da população com deficiência na escola e em todos os espaços sociais passa a ser útil também para atender a uma necessidade da sociedade contemporânea: a de que todos contribuam, à sua maneira, para o crescimento e desenvolvimento econômico do país. [...]. Nesse cenário, a escola, para além da responsabilidade com a aprendizagem dos alunos, passa a ser um lugar que assume o compromisso de acompanhar, regular e gerenciar as formas de vida da população escolar.

É importante salientar que, seguindo a lógica da inclusão sob uma visão neoliberal, a escola tornou-se o local de todos. Esse discurso foi respaldado inicialmente pela Conferência Mundial de Educação para Todos (1990). Não me aprofundarei nos movimentos internacionais, tendo em vista que o foco está nas políticas nacionais; destaco apenas o evento como um marco nas pautas globais sobre o direito à educação para todos. A partir daí, a inclusão passou a ganhar corpo nos discursos globais, com maior atenção por parte dos governos e dos Organismos Internacionais que interferem diretamente nas políticas educacionais, como o Banco Mundial que, “por meio das publicações direcionadas especificamente aos países em desenvolvimento, faz recomendações para a implementação de políticas públicas” (Guerra; Figueiredo, 2021, p. 2). Tais recomendações são voltadas especificamente a esses países, expondo suas necessidades dentro dos contextos de crescimento econômico, redução da pobreza, desenvolvimento sustentável, educação, saúde, entre outros temas de interesse.

Conforme Lasta e Hillesheim (2014, p. 141), “[...] tais políticas não apenas descrevem quem é o sujeito a ser incluído, mas também marcam determinadas formas de ser que se referem a quem está incluído e quem é o excluído, assim como práticas de inclusão/exclusão”. Nesse viés, torna-se necessário compreender como se definem os “normais” e os “anormais” nos documentos investigados.

Para isso, recorro ao conceito de “norma” nos estudos de Foucault (2010, p. 43) para entender como aparecem a “normalidade” e a “anormalidade” nas políticas de inclusão. Partindo da compreensão de que a norma, ao mesmo tempo em que traz um princípio de qualificação e um princípio de coerção, não tem a função de excluir ou rejeitar: “ela está sempre ligada a uma técnica positiva de intervenção e de transformação, a uma espécie de poder normativo”. A norma, segundo Lopes e Fabris (2020, p. 42), “age tanto na definição de um modelo tomado a priori aos próprios sujeitos quanto na pluralização dos modelos que devem ser referência para que todos possam se posicionar dentro dos limites locais, e uns em relação aos outros”.

Assim, a norma pode tanto se aplicar a um corpo, como um dispositivo disciplinar, quanto a uma população, como um dispositivo de seguridade; uma não exclui a outra, “elas existem em um jogo constante de forças, pois ambas são necessárias junto às artes de governar” (Lopes; Fabris, 2020, p. 42). Nesse espaço que distingue, mas não separa — persistindo a dependência de uma em relação à outra —, a inclusão escolar se apresenta como um dispositivo biopolítico que funciona por meio das políticas de inclusão escolar a serviço da segurança das populações (Lopes, 2009, p. 156) e também sobre os indivíduos. Conforme

Rigo (2018, p. 54), a inclusão se apresenta como “um dispositivo de governo de uma população, para a produção de subjetividades que interessam ao neoliberalismo, na configuração do presente”. Isso porque, para essa autora, “a inclusão escolar opera como um dispositivo para conduzir as formas de vida, da anormalidade e da normalidade, pois tanto as pessoas com deficiências quanto as pessoas ditas normais têm suas vidas reguladas por ela” (grifos da autora) (2018, p. 55). Dessa maneira, o discurso inclusivo, embora fundamentado em ideais de igualdade e direitos humanos, reproduz uma lógica de normalização que regula os sujeitos, para que possam participar da sociedade e também ser produtivos economicamente.

No enredo do movimento da sociedade contemporânea, o sujeito “anormal” foi autorizado a adentrar ao espaço escolar por meio de políticas voltadas à educação especial, buscando conviver com os “normais” e ser produtivo à sua maneira, de acordo com suas possibilidades. Jannuzzi (2012, p. 49) explica que:

Enquanto era possível e conveniente, os deficientes eram segregados da sociedade, ao passo que, mais tarde, a defesa da educação dos anormais foi sendo feita em virtude da economia dos cofres públicos e dos bolsos dos particulares, pois assim se evitariam manicômios, asilos e penitenciárias, tendo em vista que essas pessoas seriam incorporadas ao trabalho.

Ao integrar e organizar corpos e subjetividades, a inclusão escolar exerce uma função biopolítica, na qual as estratégias de intervenção e regulação produzem efeitos que vão além da simples integração de indivíduos historicamente marginalizados. Tanto os alunos com deficiências quanto aqueles enquadrados nos parâmetros da normalidade são submetidos a processos disciplinares que direcionam suas formas de vida. Nesse sentido, a escola também se configura como um mecanismo de poder que articula e reproduz relações sociais, determinando o que pode ser considerado um comportamento “adequado” e, por consequência, o que se mantém à margem.

Com relação à inclusão, Thoma e Kraemer (2017, p.11) destacam que ela:

[...] passa a ser útil também para atender a uma necessidade da sociedade contemporânea: a de que todos contribuam, à sua maneira, para o crescimento e desenvolvimento econômico do país. [...] as políticas e práticas de inclusão escolar são entendidas como um direito civil do cidadão, ao mesmo tempo que colaboram para o desenvolvimento econômico do Estado.

Portanto, a educação do “anormal”, além de possibilitar torná-lo útil, passou a interessar a uma certa economia de Estado. As políticas públicas de inclusão escolar agem

“como um dispositivo para controle e gerenciamento do risco do anormal” (Lasta; Hillesheim, 2011, p. 95). Sob a égide das políticas de inclusão, a escola gerencia o risco social, cumprindo uma tarefa diante das necessidades de regulação e governo das pessoas. As políticas de inclusão passam a contribuir para a construção das noções de a/normalidade, operando como estratégias de governmentação sobre os sujeitos normais e anormais, no sentido de possibilitar conhecê-los e, a partir daí, desenvolver estratégias para treiná-los, inseri-los no mundo do trabalho e torná-los consumidores e produtores — desempenhando um papel crucial na forma como a escola define e trata as diferenças.

3.3 METODOLOGIA

Para compreendermos como as noções de normalidade e anormalidade foram incorporadas pelas políticas de educação especial no Brasil, realizamos uma pesquisa qualitativa, do tipo análise documental. A pesquisa qualitativa utiliza o ambiente natural como fonte principal de dados, sendo o pesquisador o instrumento central na coleta e interpretação dessas informações. Nesse sentido, a análise documental é conduzida de forma sistemática e aprofundada (Gil, 2022). Segundo Lüdke e André (1986),

Embora pouco explorada não só na área de educação como em outras áreas de ação social, a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema (Lüdke; André, 1986, p. 38).

Sendo assim, as fontes documentais que constituíram a materialidade deste estudo são os documentos que formalizam as políticas públicas de inclusão no Brasil: a Política Nacional de Educação Especial, de 1994 (PNEE); as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, de 2001; e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008 (PNEEPEI). Segundo Lüdke e André (1986), “a análise documental busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse”.

A produção dos dados ocorreu, primeiramente, por meio de um olhar atento sobre os documentos, buscando pistas de como as políticas de educação especial nomeiam os sujeitos público-alvo e quais os procedimentos pedagógicos e organizacionais são propostos para o atendimento desses sujeitos. Busquei, a priori, levantar compreensões sobre o sujeito da educação especial e as formas de organização da educação escolar fomentadas nos textos, as

quais podem ser encontradas nos excertos dos documentos em análise apresentados no Quadro 2.

Quadro 2 - Os sujeitos da educação especial e a organização do atendimento pedagógico

	Sujeito com deficiência	Práticas/organização
PNEE 1994	A pessoa portadora de deficiência é aquela que, comparada com a maioria, apresenta significativas diferenças físicas, sensoriais ou intelectuais, decorrentes de fatores inatos ou adquiridos, de caráter permanente, que acarretam dificuldades em sua interação com o meio físico e social.	Classe comum: Ambiente dito regular de ensino/aprendizagem, nos quais também estão matriculados, em processo de integração instrucional, os portadores de necessidades especiais que possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum , no mesmo ritmo que os alunos ditos normais. Classe especial: Sala de aula em escolas de ensino regular, organizada de forma a se constituir em ambiente próprio e adequado ao processo ensino/aprendizagem do alunado da educação especial. Nesse tipo de sala especial, os professores capacitados, selecionados para essa função, utilizam métodos, técnicas e recursos pedagógicos especializados e, quando necessário, equipamentos e materiais didáticos específicos .
Resolução CNE/CEB Nº 02/2001	Art. 5º Consideram-se educandos com necessidades educacionais especiais os que, durante o processo educacional, apresentarem: I - dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos: a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica; b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências; II – dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis; III - altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes.	Parágrafo único. O atendimento escolar desses alunos terá início na educação infantil, nas creches e pré-escolas, assegurando-lhes os serviços de educação especial sempre que se evidencie, mediante avaliação e interação com a família e a comunidade, a necessidade de atendimento educacional especializado . Art. 6º Para a identificação das necessidades educacionais especiais dos alunos e a tomada de decisões quanto ao atendimento necessário, a escola deve realizar, com assessoramento técnico , avaliação do aluno no processo de ensino e aprendizagem [...]
PNEEPEI 2008	Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação . Nestes casos e outros, que implicam em transtornos funcionais específicos, a educação especial atua de forma	O atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo

	articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos.	substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (Brasil, 2008, p. 10).
--	--	---

Fonte: Elaborado pelas autoras.

A análise desses dados foi realizada à luz de referenciais teóricos que discutem a educação especial e a educação inclusiva, contribuindo para a identificação de dois aspectos a serem discutidos neste artigo como resultados, quais sejam: primeiro, a iminência, própria da educação especial, de que a anormalidade é biológica; e, segundo, o fato de que essa “natureza” da educação especial afeta a educação inclusiva, favorecendo a organização da educação escolar dos alunos da educação especial com base em um atendimento pedagógico marcado pela normalização.

3.4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

3.4.1 A anormalidade dos sujeitos da educação especial que é biológica

A análise realizada sobre os documentos mostra que as políticas trazem uma definição do sujeito com deficiência em cada uma delas. Na Política Nacional de Educação Especial, de 1994, fica evidenciado que o público-alvo é nomeado como “pessoa portadora de deficiência”, compreendendo-se que “é aquela que, comparada com a maioria, apresenta significativas diferenças físicas, sensoriais ou intelectuais [...]” (Brasil, 1994, p. 22).

De acordo com esse excerto, o que define a pessoa com deficiência é a comparação. A comparação se dá a partir da “norma”, conceito discutido pelo filósofo Michel Foucault para explicar como os sujeitos são identificados, comparados e conduzidos. Edwald (1993 apud Veiga-Neto; Lopes, 2007, p. 956) afirma que a norma funciona como “um princípio de comparação, de comparabilidade, de medida comum, que se institui na pura referência de um grupo a si próprio, a partir do momento que só se relaciona consigo mesmo”, agindo no sentido de incluir a todos, segundo determinados critérios que são construídos no interior e a partir dos grupos sociais (Veiga-Neto; Lopes, 2007). Assim, as formas de vida são conduzidas de acordo com critérios sociais, determinando os “normais” e os “anormais”. Conforme Foucault (2008, p. 83), “o normal é que é o primeiro, e a norma se deduz dele”. Dessa forma,

[...] a *norma* age tanto na definição de um modelo tomado *a priori* aos próprios sujeitos quanto na pluralização dos modelos que devem ser referência para que todos

possam se posicionar dentro de limites locais, e uns em relação aos outros (Lopes; Fabris, 2020, p. 42).

Monti (2021, p. 3) corrobora Foucault (2008) ao afirmar que a normalidade seria um padrão inventado que delimita os limites da existência e, a partir dele, se estabelece o que é “anormalidade”. Dessa forma,

[...] o anormal só pode ser pensado quando em confronto com uma suposta normalidade, com o sujeito que se enquadra à norma. A norma institui parâmetros sociais e subjetivos desejáveis com o objetivo de homogeneizar a população. Indo um pouco além, a concepção de anormalidade, então, estaria atrelada àquilo que se tem como desejável em determinado contexto, refletindo uma escolha pessoal, cultural e até mesmo institucional. Ou seja, o ‘indesejável’ passou a ser entendido como o ‘anormal’ (Monti, 2021, p. 3).

De acordo com Lasta e Hillesheim (2014, p. 141), “[...] as políticas funcionam como condições de possibilidade para que ordens sociais sejam criadas e mantidas e para que outras práticas e verdades sejam estabelecidas”. Dessa forma, as políticas definem, determinam e constituem os sujeitos que devem ser incluídos e também aqueles que devem ser excluídos (Lasta e Hillesheim, 2014) e, na mesma medida, produzem as normalidades e anormalidades, usando como medida o “normal”.

O excerto destacado no Quadro 2, referente à Resolução CNE/CEB nº 02/2001, alterou a terminologia do público-alvo da Educação Especial para “alunos com necessidades especiais”, substituindo o termo anteriormente utilizado — pessoa portadora de deficiência — por uma nomenclatura que abrange todos aqueles que apresentam dificuldades de aprendizagem, com ou sem correlação com causa orgânica específica, inclusive ao longo da escolarização (CNE, 2001). Ao ampliar o atendimento da Educação Especial para “[...] também aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica [...]”, a política expande o público-alvo de forma muito mais abrangente, sob o argumento de que “[...] por dificuldades cognitivas, psicomotoras e de comportamento, os alunos são frequentemente negligenciados ou mesmo excluídos dos apoios escolares” (Brasil, 2001, p. 44).

Porém, Machado (2011, p. 75) aponta que tal compreensão a respeito dos sujeitos e da Educação Especial tornou mais cômodo o encaminhamento desses alunos para a Educação Especial, sendo que a grande maioria das dificuldades é produzida por práticas pedagógicas e escolares pouco refletidas e revistas, atribuindo ao aluno — e aos aspectos orgânicos — a justificativa pelo não aprender. Essa mudança de terminologia ampliou a presença de alunos da Educação Especial na escola. Nesse novo cenário escolar, ficou ao encargo dos professores e demais profissionais de educação a observação constante dos sujeitos para que, ao sinal de

algum “desvio da normalidade”, o comportamento e a aprendizagem do aluno fosse avaliado e investigado para receber o atendimento especializado:

Para a identificação das necessidades educacionais especiais dos alunos e a tomada de decisões quanto ao atendimento necessário, a escola deve realizar, com assessoramento técnico, avaliação do aluno no processo de ensino e aprendizagem [...] (Brasil, 2001, p. 2).

Outro ponto que merece destaque na Resolução Nº 2/2001 é a proposta de um início precoce de atendimento dos sujeitos educandos com necessidades educacionais especiais nas creches e pré-escolas.

Parágrafo único. O atendimento escolar desses alunos terá início na educação infantil, nas creches e pré-escolas, assegurando-lhes os serviços de educação especial sempre que se evidencie, mediante avaliação e interação com a família e a comunidade, a necessidade de atendimento educacional especializado (Brasil, 2001, p. 1).

[...] o processo escolar tem início na educação infantil, que se realiza na faixa etária de zero a seis anos - em creches e em turmas de pré-escola - permitindo a identificação das necessidades educacionais especiais e a estimulação do desenvolvimento integral do aluno, bem como a intervenção para atenuar possibilidades de atraso de desenvolvimento, decorrentes ou não de fatores genéticos, orgânicos e/ou ambientais (Brasil, 2001, p. 56).

Essa maior vigilância sobre os corpos desde cedo, com crianças pequenas, proporciona à escola conhecimento sobre o aluno e amplia as condições para um controle mais eficaz e para a manutenção da segurança sobre os sujeitos. Um controle

[...] interior, articulado e detalhado - para tornar visíveis os que nela se encontram; mais geralmente, a de uma arquitetura que seria um operador para as transformações dos indivíduos: agir sobre aquele que abriga, dar domínio sobre seu comportamento, reconduzir até eles os efeitos do poder, oferecê-los a um conhecimento, modificá-los (Foucault, 2007, p. 144).

Incluído, o aluno com necessidades educacionais especiais deve ser conhecido no ambiente escolar e receber da escola a possibilidade de aprender e, primeiramente, desenvolver regras de convivência. O ato de conhecê-lo para melhor gerenciar sua conduta ocorre numa tentativa de normalizar esses corpos e, quanto mais cedo começar, melhor, para que seja vigiado, estudado, observado e conhecido, criando assim técnicas para sua correção, buscando a normalização.

Em 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) abandonou a terminologia “*necessidades educacionais especiais*”. O

público-alvo passa a ser definido como alunos com deficiência, alunos com transtornos globais do desenvolvimento e alunos com altas habilidades/superdotação. A PNEEPEI complementa a ação do atendimento especializado, acrescentando, como uma ressalva, o excerto a seguir:

[...] as definições e uso de classificações devem ser contextualizados, não se esgotando na mera especificação ou categorização atribuída a um quadro de deficiência, transtorno, distúrbio, síndrome ou aptidão. Considera-se que as pessoas se modificam continuamente, transformando o contexto no qual se inserem. Esse dinamismo exige uma atuação pedagógica voltada para alterar a situação de exclusão, reforçando a importância dos ambientes heterogêneos para a promoção da aprendizagem de todos os alunos (Brasil, 2008, p.09).

O dinamismo pedagógico citado no excerto exige dos especialistas, dos pedagogos e dos profissionais que atuam na escola um olhar atento para identificar qualquer mudança no cenário inclusivo, tanto em relação aos alunos que fazem parte do atendimento especializado — os “anormais” — quanto aos “normais”, que também estão sujeitos à observação e à vigilância biológica sobre os corpos. Essa ação reflete uma relação de poder que só se estabelece a partir do saber produzido pelos especialistas sobre os corpos “anormais”, com o objetivo de conduzi-los a um processo de normalização.

[...] Há, portanto, a necessidade de tornar os sujeitos conhecidos, de capturá-los dentro de classificações e diagnósticos que lhe atribuem um nome, ou de uma síndrome, ou de uma deficiência. Em qualquer um dos casos, essas categorizações, fazem desse sujeito alguém menos estranho, mais conhecido e, por isso, mais governável (Lockmann, 2010, p. 113)

Na esteira de mudanças das definições do público-alvo das políticas de Educação Especial, Lasta e Hillesheim (2014, p. 142) afirmam que:

Essas diferentes nomeações indicam que, apesar dessas políticas públicas terem sido pensadas em momentos cronológicos diferentes, foram pensadas dentro de uma mesma lógica binária que supõe o anormal em oposição ao normal, independente da nomenclatura usada [...].

Assim, serão desenvolvidas técnicas para aproximá-los do que é tido como normal ou, ao menos, evitar riscos mantendo-os sob controle, tornando-os conhecidos mediante o reconhecimento de seus “problemas”, na tentativa de normalizá-los e reabilitá-los para que aprendam segundo os padrões em que a escola executa o ensino.

Tais políticas têm em comum, ao delimitar o público-alvo, a preocupação em atingir o maior número de sujeitos possível, como se percebe na PNEE, ao determinar o princípio da

comparação para identificar os “anormais”; na Resolução CNE/CEB nº 02/2001, ao ampliar o campo de atuação da política; e na PNEEPEI, ao enfatizar a constante modificação das pessoas, sendo necessária uma atuação pedagógica dinâmica que possa vigiar e identificar continuamente as transformações dos sujeitos.

3.4.2 A organização da educação dos alunos da educação especial entrelaçadas com a normalização

A política de 1994 — Política Nacional de Educação Especial — promoveu uma dinâmica de segregação ao estabelecer as classes comum e especial na escola regular, visivelmente reforçando as noções de “anormalidade” e “normalidade”. De acordo com o documento, o aluno “portador de necessidades especiais” deveria possuir condições de acompanhar e desenvolver as atividades no mesmo ritmo que os alunos ditos normais para estar matriculado na classe comum (Brasil, 1994).

Para isso, o sujeito com deficiência era conduzido a um processo de comparação para verificar se estava dentro da norma para ser incluído na classe comum. “Na sociedade disciplinar, a norma é fixa, estabelecida previamente como uma espécie de modelo. Possui, desse modo, um caráter prescritivo” (Corrêa; Lockmann, 2019, p. 9). Ainda, conforme Veiga-Neto e Lopes (2011, p. 131), para retratar o movimento promovido à época ao inserir os sujeitos com deficiência na escola regular, submetendo-os a uma “in/exclusão”, destaca-se que:

[...] criada para marcar as peculiaridades do nosso tempo [...] a in/exclusão se caracteriza pela presença de todos nos mesmos espaços físicos e pelo convencimento dos indivíduos de suas incapacidades e/ou capacidades limitadas de entendimento, participação e promoção social, educacional e laboral (Veiga-Neto e Lopes, 2011, p. 131)

Buscando reformular o modo de operar com os “anormais”, diferente da PNEE de 1994, a Resolução CNE/CEB nº 02/2001 aponta, em seu Artigo 7º, que “o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais deve ser realizado em classes comuns do ensino regular, em qualquer etapa ou modalidade da Educação Básica” (Brasil, 2001, p. 2). Esse documento permite aos “anormais” a entrada na escola regular, em turmas comuns; porém, esses sujeitos estão submetidos aos olhares vigilantes dos especialistas, que buscam identificar qualquer “desvio” da “normalidade” para saber como intervir no processo de

ensino e aprendizagem. Daí emergem os registros, os pareceres, os laudos, as estatísticas e o treinamento — e também a preocupação de que ninguém fique de fora, nem “normais”, nem “anormais”.

[...] as instituições que garantem o acesso e o atendimento a todos são, por princípio, incluídas, mesmo que, no decurso dos processos de comparação e classificação, elas venham a manter alguns desses ‘todos’ (ou muitos deles...) em situação de exclusão. Isso significa que o mesmo espaço considerado de inclusão pode ser considerado um espaço de exclusão. Conclui-se que a igualdade de acesso não garante a inclusão e, na mesma medida, não afasta a sombra da exclusão (Veiga-Neto; Lopes, 2007, p. 959).

Essa proposta de inclusão não garante, de fato, o direito à educação dos alunos com deficiências e merece uma crítica quanto aos seus efeitos. Incluir os “anormais” na escola comum, de certa forma, representou uma economia para o setor público e uma forma mais eficiente de exercer o controle sobre os corpos. Veiga-Neto e Lopes (2007, p. 958) alertam que as políticas de inclusão “só se realizarão plenamente se, quando todos os corpos – pensados como normais e anormais – forem colocados juntos, num mesmo espaço” e construirão relações de respeito e acolhimento mútuo. Essa noção, não mais de um corpo individual, mas de um corpo populacional, está imbricada na noção de biopolítica e biopoder.

O termo biopolítica designa a maneira pela qual o poder tende a se transformar, entre o fim do século XVIII e o começo do século XIX, a fim de governar não somente os indivíduos por meio de um certo número de procedimentos disciplinares, mas o conjunto dos viventes constituídos em população: a biopolítica — por meio dos biopoderes locais — se ocupará, portanto, da gestão da saúde, da higiene, da alimentação, da sexualidade, da natalidade etc., na medida em que essas se tornaram preocupações políticas (Revel, 2005, p. 26).

A noção de dispositivo, apontada por Rigo (2018, p. 55), para o tema da inclusão escolar, é que “a inclusão escolar opera como um dispositivo para conduzir as formas de vida, da anormalidade e da normalidade, pois tanto as pessoas com deficiências quanto as pessoas ditas normais têm suas vidas reguladas por ela”. A respeito das políticas, a autora afirma que “[...] ao mesmo tempo em que garantem direitos, também acabam sendo instrumentos para o funcionamento de biopolíticas, que cuidam da vida da população para garantir sua seguridade” (Rigo, 2018, p. 37).

Estando sob o poder de uma biopolítica, a escola se torna o local mais produtivo para executar as técnicas de inclusão por meio das políticas de Educação Especial e, assim, exercer a vigilância e a normalização dos indivíduos coletivamente. Nesse sentido, a escola se torna

um espaço não apenas de aprendizagem, mas de controle, onde as diferenças podem ser apagadas pela busca da educação para todos.

[...] as políticas públicas de inclusão escolar, planejadas e colocadas em funcionamento pelos discursos de uma ‘sociedade inclusiva’, de uma ‘escola para todos’, de que ‘as diferenças humanas são normais’, estão instituindo determinadas formas de gerenciamento do risco social (Lasta, Hillesheim, 2011, p. 101).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) apresenta o Atendimento Educacional Especializado como responsabilidade da Educação Especial, que passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, atuando de forma articulada com o ensino comum.

O atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. O atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. (Brasil, 2008, p. 10).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) estabelece também que, para atingir os alunos “anormais”, o atendimento educacional especializado deve iniciar na educação infantil e se estender até os níveis mais elevados de ensino, iniciando na educação infantil o período de observações, registros, relatórios, controle e regulação das “anormalidades”.

Essa trajetória e acompanhamento do aluno com deficiência durante o período de escolarização cabe tanto para proporcionar melhores e maiores condições de aprendizagem e socialização na escola, como também para o aprimoramento de suas capacidades, de modo que possa exercer alguma utilidade na sociedade. Além disso, busca-se evitar prejuízos a outros que convivem com ele, os quais, em algumas situações, acabam sendo impedidos de trabalhar e produzir. Foucault mencionava que a condução da vida dos indivíduos, seja pela disciplina ou pela biopolítica, é importante para “adestrar para retirar e se apropriar ainda mais e melhor” da vida (Foucault, 2007, p. 143) e, dessa forma, produzir o sujeito dócil: conhecer para normalizar, docilizá-los. Em *Vigiar e Punir* (2007, p. 118), Foucault define que

“[...] é dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado”.

Essa perspectiva nos conduz à reflexão sobre as técnicas de atendimento aos “anormais” que, ao mesmo tempo em que ampliam a possibilidade de aprendizado, podem inadvertidamente reproduzir mecanismos de normalização, regulando corpos, saberes e comportamentos.

3.5 NÃO FINALIZANDO, PROMOVEDO INQUIETAÇÕES

Como vimos, as políticas de Educação Especial demonstram uma grande preocupação com a educação dos “anormais”. No transcorrer do tempo, mudanças ocorreram nessa visão, desde a simples integração escolar até a presença de uma perspectiva inclusiva, como propõe a PNEPEI/2008. Essas políticas têm se dedicado a trazer todos os “anormais” para o mesmo espaço, a escola, cuidando para que a educação das pessoas com deficiências ocorra desde a educação infantil até o ensino superior. Ao fazer isso, o Estado advoga que todos estejam incluídos, reforçando a ideia de inclusão como um dever universal, imposto por lei não só às instituições escolares, mas também às famílias e à sociedade em geral.

No entanto, a inclusão de todos e todas depende de uma compreensão aberta que não esteja fixa sobre os aspectos biológicos dos sujeitos que precisam ser corrigidos, mas de um posicionamento que acolha a todos e aposte nas possibilidades, e não nas incapacidades.

O compromisso assumido pelo Estado com o processo de inclusão pode representar um combate à exclusão, mas também pode ser visto como uma forma de normalização dos sujeitos. Isso porque a inclusão é entendida como uma obrigação, e não uma escolha ou possibilidade, a qual as pessoas com deficiência têm como direito constitucional. Sob uma perspectiva normalizadora, as políticas de educação especial tornam-se estratégias vistas como mecanismos de governo, ativados pelas normativas legais e instituições educacionais que mapeiam as necessidades dos chamados grupos “anormais” e desenvolvem programas específicos para sua inclusão.

Por isso, torna-se relevante uma reflexão sobre até que ponto essas políticas promovem a inclusão ou acabam por reforçar uma “normalidade” social que depende de uma normalidade biológica. Também cabe questionar a visão da inclusão escolar como uma ferramenta que responde a uma demanda da sociedade contemporânea, que espera que cada sujeito, de acordo com suas capacidades, desempenhe um papel produtivo para o desenvolvimento econômico e social.

As políticas funcionam como biopolíticas, operando na administração da vida, buscando otimizar os corpos e gerir as populações de maneira a torná-las produtivas e funcionais dentro da ordem social vigente. As políticas de educação especial não fogem a essa lógica, pois tomam a anormalidade biológica do público da educação especial e investem em estratégias que podem contribuir para a potencialização de uma vida “normal”. Elas atuam como um dispositivo biopolítico que busca, além da normalização, reduzir os riscos sociais sob vigilância e cuidados. No entanto, o que precisa estar em evidência no trabalho da educação com esses sujeitos é a vida, o reconhecimento das diferentes formas de vida que nos rodeiam e que constituem as singularidades a serem respeitadas. Nesse sentido, a inclusão, embora represente um avanço em termos de reconhecimento das diferenças, também pode ser interpretada como um mecanismo de normalização, ou seja, uma forma de integrar aqueles considerados "anormais" sem necessariamente subverter as estruturas que os marginalizam.

Para finalizar, quero destacar que essa visão de “normalidade” e “anormalidade” presente nas políticas de educação especial não se restringe a este campo educacional, mas se faz presente, sob outras formas, no ensino sobre o corpo que compõe os currículos escolares. Essas noções afetam também o estudo sobre o corpo que a área de Ciências da Natureza desenvolve na educação básica, ao abordá-lo, com exclusividade, sob aspectos biológicos em questões relacionadas à sexualidade, gênero e saúde. Sob essa compreensão, espero que este artigo possa sugerir que outras pesquisas sejam desenvolvidas no campo do Ensino de Ciências, a fim de analisar como as noções de “normalidade” e de “anormalidade” podem estar presentes nesta área de ensino e contribuir para a construção do currículo escolar.

3.6 REFERÊNCIAS

BRASIL. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: CNE, 2001.

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

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

CORRÊA, Camila B.; LOCKMANN, Kamila. A produção da noção de normalidade e seus sentidos históricos. **Educação em Revista**, v. 40, p. e39848, 2024.

FOUCAULT, Michel. **A microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Grall, 2007.

FOUCAULT, Michel. **A verdade e as formas jurídicas**. Rio de Janeiro: Nau, 2003.

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

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2010.

GUERRA, D.; FIGUEIREDO, IMZ. Proposições do Banco Mundial para a política educacional brasileira (2016-2018). **Educação e Pesquisa**, v. 47, p. e231359, 2021.

JANNUZZI, Gilberta. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. 3. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

JURADO, Francisco Rubio. Principios de normalización, integración e inclusión. **Innovación y experiencias educativas**, nº 19, p. 1-9. 2019
http://educ ESPECIALJUJUY.XARA.HOSTING/INDEX_HTML_FILES/PRINCIPIO%20DE%20NORMALIZACION,%20INTEGRACION%20E%20INCLUSION.pdf. Acesso em: 10 jul. 2023.

LASTA, Leticia Lorenzoni; HILLESHEIM, Betina. Políticas públicas de inclusão escolar: a produção e o gerenciamento do anormal. In THOMA, Adriana da Silva; HILLESHEIM, Betina. **Políticas de inclusão: gerenciando riscos e governando as diferenças**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2011, p.87-108.

LASTA, Leticia Lorenzoni; HILLESHEIM, Betina. Políticas de inclusão escolar: produção da anormalidade. **Psicologia & Sociedade**, v. 26, n. spe, p. 140–149, 2014.

LOCKMANN, Kamila. **Inclusão escolar**: saberes que operam para governar a população. 2010. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação, 2010, Porto Alegre.

LOPES, Maura Corcini; FABRIS, Eli Henn. **Inclusão & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

LOPES, Maura Corcini. Políticas de inclusão e governamentalidade. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 153-169, maio/ago., 2009. Disponível em <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/download/8297/5536/0>. Acesso em: 10 jul. 2023.

LOPES, Maura Corcini; RECH, Tatiana Luiza. Inclusão, biopolítica e educação. **Educação**, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 210–219, 2013. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/12942>. Acesso em: 28 maio. 2024.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo 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, Fernanda de Camargo. Ser professor em tempos de diversidade: uma análise das políticas de formação docente. In THOMA, Adriana da Silva, HILLESHEIM, Betina

(org.). **Políticas de Inclusão: gerenciando riscos e governando as diferenças**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2011. cap. 1, p. 57-69.

MÓL, Gerson de Souza (Org.). **O ensino de ciências na escola inclusiva: múltiplos olhares**. Editora: Brasil Multicultural, Ed. 1, V. 1, 2019.

MONTI, L. L. A materialização da deficiência na atualidade: algumas considerações. *Revista de Estudos em Educação e Diversidade - REED*, [S. l.], v. 2, n. 6, p. 1-15, 2021. DOI: 10.22481/reed.v2i6.9490. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/reed/article/view/9490>. Acesso em: 10 dez. 2024.

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

REVEL, Judith. **Michel Foucault: conceitos essenciais**. São Carlos: Claraluz, 2005.

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

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

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Inclusão e governamentalidade. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, nº 100 – Especial, p. 947-963, out. 2007.]

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.

4 O CURRÍCULO DA ÁREA DE ENSINO DE CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS APROXIMAÇÕES COM UMA BIOPOLÍTICA

O papel da escrita é constituir, com tudo o que a leitura constitui, um “corpo”. E é preciso compreender esse corpo não como um corpo de doutrina, mas sim – segundo a metáfora da digestão, tão frequentemente evocada, como o próprio corpo daquele que, transcrevendo suas leituras, delas se apropriou e fez suas as verdades delas: a escrita transforma a coisa vista ou ouvida “em forças e em sangue” (Foucault, 2006c, p. 152).

Resumo: Este artigo consiste em um estudo qualitativo que tem por objetivo analisar como as noções de normalidade e anormalidade integram uma biopolítica que afeta o currículo da área de Ciências da Natureza. Tais noções estão presentes nas políticas de educação especial, mas não se restringem a elas, pois atravessam o currículo escolar sob diversas formas. No ensino de Ciências da Natureza, essas noções podem ser observadas nos estudos sobre o corpo, compondo uma biopolítica que orienta o modo como esse ensino é conduzido. A metodologia adotada possui abordagem qualitativa e consiste em uma pesquisa documental sobre os principais documentos normativos e orientadores dos currículos escolares do ensino fundamental nas últimas décadas, a saber: a Base Nacional Comum Curricular (2017) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997). O corpus analítico resulta de uma investigação acerca dos posicionamentos desses documentos em relação ao cuidado com o corpo, os quais são analisados com o intuito de identificar a emergência de uma biopolítica em funcionamento, manifestada por meio das noções de normalidade e anormalidade. Os resultados indicam que o currículo da área de Ciências da Natureza é indissociável da biopolítica, operando sobre os sujeitos ao abordar as noções de normalidade/anormalidade nos temas da Saúde e da Orientação Sexual.

Palavras chave: currículo; corpo; normalidade; anormalidade.

Abstract: This article consists of a qualitative study aimed at analyzing how the notions of normality and abnormality are part of a biopolitics that affects the curriculum in the area of Science Education. These notions are present in special education policies, but not exclusively, as they permeate the school curriculum in various forms. In Science Education, they can be observed in the study of the body, constituting a biopolitical framework that guides how this content is taught. The methodology adopted follows a qualitative approach and consists of a documentary analysis of key normative and guiding documents that have shaped the elementary school curriculum over recent decades, namely: the Base Nacional

Comum Curricular (BNCC, 2017) and the Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1997). The analytical corpus results from an investigation into how these documents position themselves regarding the care of the body, which is analyzed in order to identify the emergence of a biopolitics in operation, manifested through the notions of normality and abnormality. The results indicate that the Science Education curriculum is inseparable from biopolitics, operating upon subjects when addressing the notions of normality/abnormality in the themes of Health and Sexual Orientation.

Keywords: curriculum; body; normality; abnormality

4.1 INTRODUÇÃO

Este artigo propõe analisar como as noções de normalidade e anormalidade fazem parte de uma biopolítica que afeta o currículo da área de Ciências da Natureza. Partimos da compreensão de que essas noções estão relacionadas à norma, conceito trabalhado por Michel Foucault (2008) para explicar como uma biopolítica atua sobre uma população, conduzindo suas vidas.

O currículo escolar é um campo aberto para a introdução de saberes e poderes que guiam as condutas dos alunos e dos professores em direção à normalidade, àquilo que é considerado normal em uma determinada sociedade. Na contemporaneidade, vemos muitos comportamentos sendo adotados como “normais” e outros considerados “anormais”, e a escola é uma instituição que se encarrega de produzir a normalidade, por meio do currículo escolar.

O currículo escolar é produto e reflexo das políticas educacionais, mas também podemos dizer que ele pode contextualizar as políticas e recontextualizá-las. Ele não é neutro, é um conjunto de práticas e conhecimentos permeados por relações de poder que podem provocar transformações ou simplesmente conservar e manter a realidade seguindo uma certa normalidade. Isso acontece porque o poder de quem decide e o que se decide pode privilegiar conteúdos, objetivos e metodologias em detrimento de outros. Essa característica denota no currículo o status de poder que define o que é considerado válido e o que pode ser desprezado. De acordo com Tomaz Tadeu da Silva (2007, p. 16), “selecionar é uma operação de poder. Privilegiar um tipo de conhecimento é uma operação de poder. Destacar, entre as múltiplas possibilidades, uma identidade ou subjetividade como sendo a ideal é uma operação de poder”.

Por isso, parto da compreensão de que o currículo escolar contribui para colocar em funcionamento uma biopolítica que se encarregará de cuidar da vida da população, seja dos estudantes, de suas famílias, ou de seus professores, ou ainda, da sociedade em geral. Essa biopolítica, inevitavelmente, concentra esforços para que os padrões de normalidade da sociedade sejam garantidos, seguindo a norma social e cultural reconhecida e aceita como verdadeira pela sociedade. Foucault (2000) explica sobre a “verdade”, que ela é uma invenção, uma criação. A verdade não existe, o que existe são “regimes de verdade”, discursos que funcionam como verdadeiros na sociedade.

A verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder. Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua ‘política geral’ de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro (Foucault, 2000, p. 30).

Sob o olhar foucaultiano, o currículo é um resultado das disputas pelo poder, está impregnado por ele e conduz a modos de pensar e reproduzir o mundo. O currículo é um território de disputas que “[...] para além da sua dimensão instrumental nos permite pensar a Educação como arena política, palco de formação identitária e de conflitos, onde a cultura se configura em relações de poder” (Amaral; Santos, 2018, p. 6).

Amaral e Santos (2018) enfatizam que os processos de ensino e aprendizagem não ocorrem em um espaço neutro, mas sim em um contexto onde diferentes atores — professores, estudantes, gestores, formuladores de políticas — negociam significados, identidades e espaços de poder. A escola, por sua vez, não apenas transmite saberes, mas também contribui para a construção das subjetividades dos indivíduos, influenciando como eles se percebem e são percebidos na sociedade. Esse processo é atravessado por relações de poder que determinam quem pode falar, o que pode ser ensinado e como diferentes grupos culturais e sociais são representados e acolhidos (ou não) no espaço escolar.

Segundo Tomaz Tadeu da Silva (1995, p. 194), “o conhecimento, a cultura e o currículo são produzidos no contexto das relações sociais e de poder”. Ele é pensado e produzido para uma sociedade com diferentes contextos sociais, está imerso em relações sociais e carrega uma série de pressupostos sobre o que deve ser considerado “normal” ou “anormal” no campo do conhecimento e do comportamento humano. O ensino de conteúdos científicos, ao definir quais corpos e mentes são valorizados e quais são excluídos — como,

por exemplo, ao abordar temas de gênero, saúde e diversidade — contribui para a formação de subjetividades que buscam se adequar à norma, ou àquilo que é considerado normal no contexto social.

Amaral e Santos (2018) também destacam que o currículo não é algo neutro ou apenas um conjunto de conteúdos a serem ensinados, mas sim uma construção social, cultural e política. As autoras sugerem a articulação entre os saberes científicos e cotidianos como um caminho para tornar a educação mais dialógica e plural, evitando ceder espaço à imposição de um único modo de pensar.

[...] é fundamental que o currículo seja compreendido como uma construção política, cultural e social que, articulada a outros processos e práticas pedagógicas, atualiza-se, mediante atos de currículo. Daí a necessidade de a Educação e a escola fomentarem, cada vez mais, efetivas ações de biopolíticas de currículo, resistentes à formação de identidades e a modos de viver, sentir, pensar e agir regulados e controlados, buscando dialogar com outras formas do conhecimento, na articulação entre saberes científicos e saberes cotidianos (Amaral; Santos, 2018, p. 10).

A BNCC é, hoje, o ponto de partida para muitas escolas construírem seus currículos, constituindo-se como uma referência nacional obrigatória e homogeneizante. Ela estabelece um padrão de conhecimentos e habilidades considerados essenciais para os alunos da Educação Básica. Dessa forma, o documento "norteador" assume um caráter normativo e prescritivo, conduzindo os professores no ato de ensino para desenvolver a aquisição de competências e habilidades esperadas dos alunos, influenciando diretamente as práticas pedagógicas e avaliativas. Embora diga-se que a BNCC é um documento orientador, ela é também um instrumento de padronização, o qual, ao estabelecer um modelo hegemônico de ensino, pode negligenciar as diversidades e as diferenças culturais e individuais dos estudantes, como chamam a atenção os autores Rosa e Azevedo:

Em um certo horizonte de produções de políticas públicas, insere-se a construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Obviamente, os mecanismos de produção desse processo foram marcados pela lógica do capital e pela produção de subjetividades e rupturas, voltado a, de forma maquiada, apresentar-se midiaticamente como propulsor de grandes avanços (Rosa; Azevedo, 2022, p. 3).

Trevisan (2024, p. 5), ao discutir sobre políticas públicas, reconhece a BNCC como uma biopolítica, afirmando que é necessário “[...] desvelar alguns marcos da nova BNCC [...], procurando demonstrar como a biopolítica, com suas técnicas de controle e normalização, fez-se valer como política pública de largo alcance no campo da educação no Brasil”. Ao estruturar o que deve ser aprendido, a BNCC determina quais conhecimentos são valorizados

e quais são marginalizados, o que implica em uma relação direta de poder. Esse processo de prescrição curricular estabelece um regime de verdade, em que certos saberes e práticas são legitimados, enquanto outros são considerados menos relevantes ou até invisibilizados. Assim, ao instituir diretrizes que visam uniformizar o currículo nacional, a BNCC reflete propostas biopolíticas que visam não apenas o conteúdo educacional, mas também a promoção da normalidade e a padronização do ensino nas escolas.

Goodson (2007, p. 242) assevera que:

Mais do que escrever novas prescrições para as escolas, um novo currículo ou novas diretrizes para as reformas, elas precisam questionar a verdadeira validade das prescrições predeterminadas em um mundo de mudanças. [...] precisamos mudar de um currículo prescritivo para um currículo como identidade narrativa [...].

A BNCC, enquanto documento orientador do currículo da área de Ciências da Natureza, configura-se não apenas como uma prescrição pedagógica, mas como um artefato de uma estratégia biopolítica que visa educar adolescentes e jovens dentro de um ideal de normalidade biológica, social e cultural. Ao estabelecer padrões e expectativas de aprendizagem, a BNCC opera como um dispositivo de poder que define não apenas o que deve ser ensinado, mas como os corpos e subjetividades devem ser moldados para atender às exigências da sociedade contemporânea.

De forma semelhante, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), elaborados em 1997, também buscaram padronizar o ensino, cumprindo metas do Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003). Embora orientadores e não vinculativos, os PCNs introduziram os Temas Transversais — ética, pluralidade cultural, meio ambiente, saúde e orientação sexual — com o intuito de perpassar todas as áreas do conhecimento. Tais temas ampliaram a função da escola para além da instrução formal, incorporando também a gestão da vida dos sujeitos, promovendo uma condução das condutas e comportamentos desde a infância.

Contudo, diferentemente dos PCNs, a BNCC possui força de lei, o que intensifica sua função normativa. Ela não apenas orienta, mas impõe uma base comum a ser seguida por todos os sistemas de ensino do país, promovendo uma uniformidade que reforça um ideal de normalidade. Tanto os PCNs quanto a BNCC, portanto, podem ser compreendidos como instrumentos de uma biopolítica, pois ao definirem conteúdos e objetivos de aprendizagem, operam a partir de uma lógica que distingue saberes válidos e sujeitos adequados,

contribuindo para a produção e manutenção de normas sociais, culturais e biológicas no espaço escolar.

Sousa, Guimarães e Amantes (2019, p. 132) afirmam que:

Eles (os documentos curriculares oficiais) expressam determinada visão de mundo e estruturam o conhecimento científico, além de representarem um campo de disputa. Além disso, foram formulados em contextos políticos distintos e em um período da história do Brasil em que a saúde, do ponto de vista legal, passou a ser um direito de todos e um dever do Estado.

Por isso, o olhar atento ao que ensinamos, como ensinamos e sob quais princípios ocorre este ensino — se são voltados à normalização dos sujeitos ou se se posicionam criticamente frente aos padrões de normalidade que a sociedade produziu e ainda produz — deve ser um compromisso dos professores. Tal postura visa garantir que o currículo seja aberto e possibilite liberdade para que todos possam conduzir suas vidas com base em pressupostos de respeito às diferenças e à diversidade.

No campo do ensino das Ciências da Natureza, o currículo escolar, ao abordar temas como saúde, reprodução, sexualidade e corpo humano, frequentemente reforça padrões normativos que excluem e marginalizam corpos que não se conformam ao binarismo de gênero, à heterossexualidade ou às normatividades relacionadas à capacidade física e mental. Nesse contexto, o ensino científico desempenha um papel central na constituição de subjetividades alinhadas às demandas biopolíticas do Estado, à medida que regula as populações por meio da definição do que é considerado “normal” ou “saudável”. Esse processo de normatização está impregnado de relações de poder que sustentam a exclusão daqueles que não correspondem aos padrões estabelecidos, consolidando desigualdades sociais e promovendo uma homogeneização que desconsidera a pluralidade de existências e experiências.

O currículo escolar é composto por áreas do conhecimento, cada uma delas responsável por um campo de saberes que são transmitidos aos alunos. Entre essas áreas, está a de Ciências da Natureza, que compreende o componente curricular Ciências no ensino fundamental. É sobre este recorte curricular que discuto neste artigo, orientada pela pergunta: como a área do ensino de Ciências da Natureza contribui para a produção de uma normalidade sobre os corpos e como ela trata questões que se desviam dela?

Para realizar essa análise, concentro a investigação sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de 2017, e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), de 1997, observando especificamente o Ensino Fundamental, por entender que esse recorte permite

compreender de forma mais precisa o currículo da área de Ciências da Natureza. Este artigo apresenta, inicialmente, uma discussão sobre o currículo tomado como um espaço de operações regidas por disputas de poder, seguida da apresentação da metodologia e, na sequência, da discussão dos dados.

4.2 METODOLOGIA

Nesta pesquisa qualitativa, utilizamos a pesquisa documental em documentos que orientam os currículos escolares. Partimos da análise da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de 2017, e, na sequência, visitamos os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), de 1997, ambos no Ensino Fundamental, com foco na área de Ciências da Natureza, além de documentos que apresentam os Temas Transversais da BNCC e dos PCNs. As fontes documentais analisadas na BNCC correspondem ao componente curricular Ciências, do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental; nos PCNs, do primeiro ao quarto ciclo do Ensino Fundamental, que compreendem da 1ª à 8ª série; e nos documentos sobre os Temas Transversais.

Cabe esclarecer que a análise dos PCNs foi realizada reconhecendo que, embora não sejam adotados pelas escolas atualmente, trazem marcas importantes sobre Temas Contemporâneos que a BNCC retoma e rerepresenta em seus fundamentos. A BNCC destaca a relevância dos Temas Contemporâneos propostos nos PCNs, ampliando-os e adotando a terminologia Temas Contemporâneos Transversais (TCTs), e afirma que é dever dos sistemas, das redes e dos estabelecimentos de ensino “incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora” (Brasil, 2017, p. 19). Nesse sentido, compreendemos ser importante analisar também os PCNs, com o objetivo de compreender como as noções de normalidade e anormalidade estão presentes nesses documentos, considerando a relevância de reconhecer as continuidades e/ou discontinuidades históricas. Afinal, não se pode ignorar a trajetória dos documentos que vêm orientando os currículos nas últimas décadas.

Por meio da análise documental, é possível “identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986), entendidas aqui não como simples conteúdos, mas como elementos que se fazem presentes nos documentos em virtude de contextos históricos e culturais. Assim, optamos por olhar para

os documentos como “monumentos”, interrogando os motivos pelos quais seus conteúdos foram selecionados e quais circunstâncias os levaram a ser reconhecidos como relevantes.

A produção dos dados para a análise documental foi realizada com um olhar atento aos documentos, com o intuito de identificar passagens textuais que indicassem a atuação de uma biopolítica conduzida pelas noções de normalidade e anormalidade — agora não mais restritas ao campo da educação especial, mas presentes na educação como um todo. Isso porque tais noções não pertencem apenas ao campo da educação dos sujeitos com deficiência, pois estão atreladas à norma e aos processos de normalização que a educação, por sua própria característica de educabilidade, busca conduzir a todos/as.

A análise dos dados foi guiada por problematizações sobre uma biopolítica em curso no currículo da área de Ciências da Natureza, ou seja, como os conteúdos, objetivos e habilidades presentes nos documentos indicam que vidas são conduzidas a uma "normalidade"? Que discussões são possíveis para considerar a “anormalidade” no contexto do ensino de Ciências?

Os dados levantados nos PCNs provêm dos ciclos de escolaridade: 1º ciclo: 1ª e 2ª séries; 2º ciclo: 3ª e 4ª séries; 3º ciclo: 5ª e 6ª séries; 4º ciclo: 7ª e 8ª séries.

Quanto aos objetivos e conteúdos, os PCNs organizam-se em quatro blocos temáticos: Ambiente, Ser Humano e Saúde, Recursos Tecnológicos e Terra e Universo. Dentre esses, o bloco temático Ser Humano e Saúde foi escolhido para esta discussão, pois compreendemos que nele se encontram elementos significativos relacionados às noções de normalidade e anormalidade, especialmente por suas conexões com os Temas Transversais.

Nesse bloco, identificamos sete conteúdos e quatro objetivos que sustentam o foco investigativo sobre a produção de biopolíticas. Nos quadros 3 e 4, apresento recortes dos PCNs que evidenciam as marcas de uma biopolítica presentes na área de Ciências da Natureza.

Quadro 3 - PCNs - Marcas de uma biopolítica nos conteúdos do bloco temático Ser humano e Saúde

Ciclos	Conteúdos
1º Ciclo	<p><i>comparação do corpo e de alguns comportamentos de homens e mulheres nas diferentes fases de vida — ao nascer, na infância, na juventude, na idade adulta e na velhice — para compreender algumas transformações, valorizar e respeitar as diferenças individuais;</i></p> <p><i>conhecimento de condições para o desenvolvimento e preservação da saúde: atitudes e comportamentos favoráveis à saúde em relação a alimentação, higiene ambiental e asseio corporal;</i></p> <p><i>modos de transmissão e prevenção de doenças contagiosas, particularmente a AIDS;</i></p> <p><i>observação, representação e comparação das condições de higiene dos diferentes espaços habitados, desenvolvendo cuidados e responsabilidades para com esses espaços</i></p>

2º Ciclo	estabelecimento de relações entre a <i>falta de higiene pessoal e ambiental e a aquisição de doenças</i> : contágio por vermes e microrganismos; estabelecimento de relações entre a <i>saúde do corpo</i> e a existência de defesas naturais e estimuladas (vacinas).
-----------------	---

Fonte: Brasil, 1997.

Quadro 4 - PCN - Marcas de uma biopolítica nos objetivos do bloco temático Ser humano e saúde

Ciclos	Objetivos
Terceiro Ciclo	valorizar o <i>cuidado com o próprio corpo</i> , com atenção para o desenvolvimento da sexualidade e para os hábitos de alimentação, de convívio e de lazer; compreender a alimentação humana, a obtenção e a conservação dos alimentos, sua digestão no organismo e o <i>papel dos nutrientes na sua constituição e saúde</i> .
Quarto Ciclo	compreender o <i>corpo humano e sua saúde</i> como um todo integrado por dimensões biológicas, afetivas e sociais, relacionando a <i>prevenção de doenças e promoção de saúde das comunidades</i> a políticas públicas adequadas; compreender as diferentes dimensões da reprodução humana e os <i>métodos anticoncepcionais</i> , valorizando o sexo seguro e a gravidez planejada.

Fonte: Brasil, 1997.

Os dados da BNCC são retirados da organização da área de Ciências da Natureza do ensino fundamental. Essa área possui cinco Unidades Temáticas, das quais elegemos a Unidade "Vida e Evolução", por conter objetos do conhecimento e habilidades relacionadas ao corpo, o que nos sugere a presença das noções de normalidade e anormalidade. No Quadro 5, apresentamos 12 habilidades relacionadas a oito objetos de conhecimento que indicam as marcas de uma biopolítica sobre a normalidade presente na área de Ciências da Natureza.

Quadro 5 - BNCC - Marcas de uma biopolítica na Unidade Vida e Evolução

Objeto de conhecimento	Habilidades
1º ano Corpo humano Respeito à diversidade	(EF01CI02) Localizar, nomear e representar graficamente (por meio de desenhos) partes do corpo humano e <i>explicar suas funções</i> . (EF01CI03) Discutir as razões pelas quais os <i>hábitos de higiene do corpo</i> (lavar as mãos antes de comer, escovar os dentes, limpar os olhos, o nariz e as orelhas etc.) são <i>necessários para a manutenção da saúde</i> . (EF01CI04) Comparar características físicas entre os colegas, reconhecendo a diversidade e a importância da valorização, do acolhimento e do respeito às diferenças.
4º ano Microrganismos	(EF04CI08) Propor, a partir do conhecimento das formas de transmissão de alguns microrganismos (vírus, bactérias e protozoários), atitudes e medidas adequadas para <i>prevenção de doenças</i> a eles associadas.
5º ano	(EF05CI08) Organizar um cardápio equilibrado com base nas características dos grupos

Nutrição do organismo Hábitos alimentares	alimentares (nutrientes e calorias) e nas necessidades individuais (atividades realizadas, idade, sexo etc.) para a <i>manutenção da saúde do organismo</i> . (EF05CI09) Discutir a ocorrência de <i>distúrbios nutricionais</i> (como obesidade, subnutrição etc.) entre crianças e jovens a partir da análise de seus hábitos (tipos e quantidade de alimento ingerido, prática de atividade física etc.).
7º ano Programas e indicadores de saúde pública	(EF07CI09) Interpretar as <i>condições de saúde da comunidade</i> , cidade ou estado, com base na análise e <i>comparação de indicadores de saúde</i> (como taxa de mortalidade infantil, cobertura de saneamento básico e incidência de doenças de veiculação hídrica, atmosférica entre outras) e dos resultados de políticas públicas destinadas à saúde. (EF07CI10) <i>Argumentar sobre a importância da vacinação</i> para a saúde pública, com base em informações sobre a maneira como a vacina atua no organismo e o papel histórico da vacinação para a manutenção da saúde individual e coletiva e para a erradicação de doenças
8º ano Mecanismos reprodutivos Sexualidade	(EF08CI09) Comparar o modo de ação e a eficácia dos diversos métodos contraceptivos e justificar a necessidade de compartilhar a responsabilidade na escolha e na utilização do método mais adequado à <i>prevenção da gravidez precoce e indesejada e de Doenças Sexualmente Transmissíveis</i> (DST). (EF08CI10) Identificar os principais sintomas, modos de transmissão e tratamento de algumas DST (com ênfase na AIDS), e <i>discutir estratégias e métodos de prevenção</i> . (EF08CI11) Selecionar argumentos que evidenciem as <i>múltiplas dimensões da sexualidade humana</i> (biológica, sociocultural, afetiva e ética).

Fonte: Brasil, 2017.

A introdução dos Temas Transversais na análise documental surgiu no decorrer da pesquisa, pelas possibilidades de aproximação que estes desempenham em relação à área de Ciências da Natureza, nas temáticas relacionadas ao corpo e suas possíveis relações com as noções de normalidade e de anormalidade. Para isso, buscamos o documento *Parâmetros Curriculares Nacionais: Orientação Sexual* (Brasil, 1997) e os documentos relacionados à BNCC *Temas Contemporâneos Transversais na BNCC: contexto histórico e pressupostos* (Brasil, 2019a) e *Temas Contemporâneos na BNCC: propostas de práticas de implementação* (Brasil, 2019b). Os PCNs possuem seis temas contemporâneos, e a BNCC possui seis macrotemas e quinze temas transversais. Destes documentos, apresentamos no **Quadro 6 excertos dos PCNs: Orientação Sexual**, que indicam uma biopolítica sobre o corpo relacionada às noções de normalidade e de anormalidade. No **Quadro 7**, trazemos dados relacionados aos PCNs: Saúde. Já os documentos relacionados à BNCC não apresentaram menção às questões relacionadas à orientação sexual ou sexualidade, ou seja, não discutem esta temática, pois ela não está contemplada no conjunto dos seus quinze Temas Contemporâneos Transversais (TCT). Apresentamos, no **Quadro 8**, dados do *Caderno Saúde: Saúde, Educação Alimentar e Nutricional*, da BNCC, que indicam uma biopolítica sobre o corpo relacionada às noções de normalidade e anormalidade. Nos Quadros 6, 7 e 8, usamos siglas para identificar excertos enumerados em cada modalidade, ou seja, excertos dos PCNs sobre Orientação Sexual constam como ExOS e os da Saúde, como ExS. Para a BNCC,

usamos ExCS, referente ao Caderno Saúde. Cabe esclarecer que a sexualidade não consta como tema nos TCT da BNCC.

Quadro 6 - Noções de anormalidade e normalidade sobre o corpo presentes nos PCNs: Orientação sexual

Excerto	Conteúdo
ExOS1	Praticamente todas as escolas trabalham o aparelho reprodutivo em Ciências Naturais. Geralmente o fazem por meio da discussão sobre a reprodução humana, com informações ou noções relativas à anatomia e fisiologia do corpo humano. <i>Essa abordagem normalmente não abarca as ansiedades e curiosidades das crianças, nem o interesse dos adolescentes, pois enfoca apenas o corpo biológico e não inclui a dimensão da sexualidade</i> (Brasil, 1997, p. 292).
ExOS2	O trabalho de Orientação Sexual na escola se faz problematizando, questionando e ampliando o leque de conhecimentos e de <i>opções para que o próprio aluno escolha seu caminho</i> (Brasil, 1997, p. 299).
ExOS3	A escola, ao propiciar informações atualizadas do ponto de vista científico e ao explicitar e debater os <i>diversos valores associados à sexualidade e aos comportamentos sexuais existentes</i> na sociedade, possibilita ao aluno desenvolver atitudes coerentes com os valores que <i>ele próprio elegeu como seus</i> . (Brasil, 1997, p. 300).
ExOS4	Respeitar a diversidade de valores, crenças e comportamentos relativos à sexualidade, reconhecendo e respeitando as <i>diferentes formas de atração sexual</i> e o seu direito à expressão, garantida a dignidade do ser humano (Brasil, 1997, p.311).
ExOS5	Em cada período histórico e em cada cultura, algumas expressões do masculino e do feminino são dominantes e servem como referência ou modelo, <i>mas há tantas maneiras de ser homem ou mulher quantas são as pessoas. Cada um tem o seu jeito próprio de viver e expressar sua sexualidade. Isso precisa ser entendido e respeitado pelos jovens</i> (Brasil, 1997, p.325).
ExOS6	Temáticas como a gravidez na adolescência, masturbação, <i>homossexualidade</i> , iniciação sexual, pornografia e erotismo, aborto, violência sexual e outras, são exemplos de questões que extrapolam a possibilidade da transversalização pelas disciplinas e demandam espaço próprio para serem refletidas e discutidas (Brasil, 1997, p.331).

Fonte: Brasil, 1997.

Quadro 7 - Noções de anormalidade e normalidade sobre o corpo presentes nos PCNs: Saúde

Excerto	Conteúdo
ExS1	<i>Educação e saúde estão intimamente relacionadas</i> e, em especial, a educação para a Saúde é resultante da confluência desses dois fenômenos. A despeito de que educar para a saúde seja responsabilidade de muitas outras instâncias, em especial dos próprios serviços de saúde, <i>a escola ainda é a instituição que, privilegiadamente, pode se transformar num espaço genuíno de promoção da saúde</i> (Brasil, p. 259).
ExS2	Deve-se considerar também que, nas últimas décadas, além dos temas tradicionalmente trabalhados sobre saúde e nutrição, <i>as questões biopsicossociais adquiriram maior visibilidade, e a escola foi compelida</i> — pelas circunstâncias e pelo reclamo da própria sociedade — <i>a lidar com problemas emergentes</i> , como a contaminação crescente do meio ambiente, a Aids, o

	consumo abusivo do álcool e outras drogas, a violência social e as diferentes formas de preconceito. E não há como lidar com esses temas por meio da mera informação ou da prescrição de regras de comportamento. (Brasil, 1997, p.262).
ExS3	Assim, se os padrões de saúde e os diferentes conceitos de saúde são <i>construções sociais e históricas</i> , resgatar o componente saúde/doença da vida nos diferentes momentos e sociedades permite recompor a história, tradicionalmente reduzida a uma seqüência cronológica de fatos. Mais do que isso, ao se tomar em conta a diversidade cultural e, em especial, a pluralidade intrínseca à cultura brasileira, gera-se uma excelente oportunidade para a discussão sobre a situação de saúde de diferentes grupos, suas percepções diferenciadas quanto à questão, como resolvem seus problemas cotidianos e como têm se mobilizado para transformar sua realidade. (Brasil, 1997, p.263).
ExS4	Na abordagem dos diversos componentes dos blocos de conteúdo, <i>o enfoque principal deve estar na saúde e não na doença</i> . Os detalhes relativos a processos fisiológicos ou patológicos ganharão sentido no processo de aprendizagem na medida em que contribuirão para a compreensão dos cuidados em saúde a eles associados. Não é pressuposto da educação para a Saúde a existência do professor “especialista” ou a formação de alunos capazes de discorrer sobre conceitos complexos, nem o aprendizado exaustivo dos aspectos funcionais e orgânicos do corpo humano. O que se pretende é um trabalho pedagógico no qual <i>as condições que se fazem necessárias para a saúde, sua valorização e a realização de procedimentos que a favorecem sejam o foco principal</i> . (Brasil, 1997, p.274).
ExS5	<i>O professor pode recolher e elaborar, junto com os alunos, informações</i> sobre diferentes formas, usos e costumes de cuidado corporal para permitir a construção de explicações e justificativas para as rotinas, normas e atividades voltadas para o cuidado em saúde, situando-as no seu contexto sociocultural (Brasil, 1997, p.276).
ExS6	A análise das condições de vida de populações a partir de informações como <i>níveis de renda, taxa de escolarização, taxas de cobertura por água tratada e rede de esgoto, diversidade no acesso ao lazer e aos serviços de saúde</i> é uma forma de verificação das associações entre qualidade de vida e saúde (Brasil, 1997, p.279).

Fonte: Brasil, 2017.

Quadro 8 - Noções de anormalidade e normalidade sobre o corpo presentes na BNCC no Caderno Saúde - Saúde, Educação Alimentar e Nutricional

Excerto	Objetos de conhecimento para o Ensino Fundamental
ExCS1	a) Promoção da Segurança Alimentar e Nutricional e da Alimentação Saudável: A abordagem transversal desse tema deve <i>promover a prática autônoma e voluntária de hábitos alimentares saudáveis</i> com o objetivo de garantir o Direito Humano à Alimentação Adequada. Essa foi uma conquista importante da sociedade instituída por meio da Emenda Constitucional 064/2010, onde o direito à alimentação foi incluído no artigo 6º da Constituição Federal (1988), entre os direitos sociais individuais e coletivos. Eis a redação final: “São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” (Brasil, 1988). <i>A escola deve criar ambientes favoráveis à alimentação saudável incentivando o acesso e o consumo de alimentos de qualidade, e as práticas pedagógicas devem incluir o desenvolvimento de competências e habilidades de Educação Alimentar e Nutricional (EAN)</i> (Brasil, 2022 p. 39).
ExCS2	b) Prevenção ao uso de Álcool, Tabaco, Crack e outras drogas: A abordagem transversal desse tema visa ao <i>desenvolvimento de competências e habilidades protetivas em relação ao abuso de drogas lícitas ou ilícitas</i> . O consumo de drogas é um fenômeno complexo e multicausal que faz parte da cena cotidiana contemporânea da vida nas sociedades, devendo,

	<p>portanto, ser discutido nas escolas desde cedo e sempre. É importante lembrar que, embora seja próprio ao senso comum correlacionar o termo “droga” à acontecimentos ilegais e marginais, quando nos referimos ao uso de drogas, nos limitamos às drogas ilícitas, precisamos incluir o consumo de tabaco, de álcool, de medicamentos, alimentos ultraprocessados e tantas outras drogas que fazem parte de diferentes sociedades com algumas variações socioculturais. <i>O uso indevido de substâncias psicoativas é um problema de Saúde pública no Brasil e mantém relação com os agravos sociais dele decorrentes que podem afetar, com considerável prejuízo, os sujeitos do Ensino Fundamental e Médio de diferentes grupos étnicos, independentemente de classe social, econômica, idade ou sexo.</i> O consumo e a dependência de substâncias psicotrópicas, por adolescentes, podem ser evitados mesmo em ambientes caracterizados pela abundância de fatores de risco. <i>Essa prevenção pode ser facilitada quando a escola propicia a presença de fatores protetores para uma vida saudável</i> (Brasil, 2022 p. 39).</p>
ExCS3	<p>c) Prevenção à Sexualização Precoce, DSTs/AIDS e da Gravidez na Adolescência: A abordagem transversal desse tema visa ao <i>desenvolvimento de competências e habilidades relativas à prevenção da sexualização precoce e suas possíveis consequências, tais como: contágio e transmissão das doenças sexualmente transmissíveis (DSTs) e da gravidez indesejada e/ou precoce.</i> Essa abordagem deve ser dar por meio do <i>diálogo cotidiano, baseado em evidências e com práticas educativas centradas no público infantojuvenil e adolescentes.</i> A escola é o espaço sociocultural em que as diferentes identidades se encontram e se produzem, portanto, <i>é um dos lugares mais importantes para se educar com vistas ao respeito à integridade humana dos educandos.</i> É preciso, sem inquietação ou desconforto, abordar corretamente tais temas, de forma a <i>problematizar os fatores de risco à Saúde.</i> As DSTs são consideradas um Problema de Saúde Pública, sendo a prevenção fundamental no controle das doenças. (Brasil, 2022 p. 40).</p>
ExCS4	<p>d) Outros objetos de conhecimento a serem considerados:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Enfrentamento à Covid-19; - Enfrentamento ao mosquito Aedes Aegypti e doenças negligenciadas; - Promoção das práticas corporais, da atividade física e do lazer nas escolas; - Promoção da cultura de paz, cidadania e direitos humanos; - Prevenção das violências e dos acidentes; - Identificação de educandos com possíveis sinais de agravos de doenças em eliminação; - Educação Alimentar e Nutricional; - Promoção de Saúde bucal, auditiva e ocular, dentre outros (Brasil, 2022 p. 40/41).

Fonte: Brasil, 2022.

4.3 DES/CONTINUIDADES DE UMA BIOPOLÍTICA NO CURRÍCULO DA ÁREA DE CIÊNCIAS DA NATUREZA NO ENSINO FUNDAMENTAL

A discussão dos resultados toma como pressuposto que os PCNs e a BNCC podem ser compreendidos como instrumentos que fazem parte de uma biopolítica que conduz os corpos para uma normalidade, no que diz respeito às estratégias e técnicas utilizadas por meio de saberes que regulam comportamentos, corpos e subjetividades, e que articulam discursos e práticas pedagógicas com impacto direto na formação dos sujeitos, nas maneiras como se relacionam consigo mesmos, com os outros e com o mundo. Enquanto documentos normativos que estabelecem objetivos e conteúdos de aprendizagem para todas as escolas no Brasil, funcionam como uma ferramenta de regulação educacional, normatizam o saber e o

ensino e estabelecem quais conhecimentos e habilidades são considerados necessários. Dessa forma, há, nessa biopolítica, um poder/saber que define o que é “normal” ou desejável em termos de aprendizagem, ao mesmo tempo que exclui outros saberes, práticas e formas de pensar que não considera normais.

O conceito de **biopolítica**, que utilizamos nesta pesquisa, pode ser compreendido, segundo a visão foucaultiana, como

[...] a maneira pela qual o poder tende a se transformar, entre o fim do século XVIII e o começo do século XIX, a fim de governar não somente os indivíduos por meio de um certo número de procedimentos disciplinares, mas o conjunto dos viventes constituídos em população: a biopolítica – por meio dos biopoderes locais – se ocupará, portanto, da gestão da saúde, da higiene, da alimentação, da sexualidade, da natalidade, etc., na medida em que elas se tornaram preocupações políticas (Revel, 2005, p. 26).

Compreendendo a biopolítica como uma estratégia de poder que governa uma população, consideramos que as noções de normalidade e anormalidade presentes nas políticas de educação especial, que conduzem os sujeitos à normalidade, também se manifestam, sob outras formas, no currículo da área de Ciências da Natureza. Observamos, por meio dos documentos analisados, que tanto os PCNs quanto a BNCC agem sobre os corpos dos sujeitos, produzindo normalidades e anormalidades nas suas condutas ou modos de compreender e pensar.

Encontramos, entre os PCNs e a BNCC, algumas continuidades, apesar de estarem distantes mais de duas décadas. Ambos os documentos operam como dispositivos biopolíticos na regulamentação e na normalização de corpos. Ao produzirem subjetividades, determinam o que é considerado “normal” e “anormal” no processo educacional.

Os PCNs adotaram uma abordagem mais flexível, embora com caráter normativo, fornecendo diretrizes gerais para os currículos. Por outro lado, a BNCC acentua uma padronização, definindo de forma mais rígida as aprendizagens essenciais, reforçando mecanismos de controle biopolítico. Conforme observado no texto dos PCNs, o documento apresenta “recomendações para a Educação Básica”; enquanto a BNCC se mostra rígida e, dessa forma, encaminha uma “determinação como referência nacional obrigatória para a elaboração ou adequação dos currículos e propostas pedagógicas” (Brasil, 2022, p. 17).

Nesse cenário, as análises realizadas acerca dos PCNs estiveram voltadas para os objetivos e conteúdos, sendo que a escolha do Bloco Temático “Ser humano e Saúde” se deu por entendermos que nele se encontram elementos significativos relacionados à normalidade e anormalidade, pois fazem conexões com os Temas Transversais. Esse bloco estuda o ser

humano como um todo integrado e reflexo de sua história (Brasil, 1997, p. 38). Nele, identificamos uma abordagem de temas relacionados ao cuidado pessoal, do corpo, da higiene, alimentação, saúde e sexualidade, bem como à extensão desses cuidados para a família e a comunidade, conforme destacamos nos Quadros 3 e 4.

O excerto que trazemos no Quadro 3, primeiro ciclo — *comparação do corpo e de alguns comportamentos de homens e mulheres nas diferentes fases de vida (ao nascer, na infância, na juventude, na idade adulta e na velhice), para compreender algumas transformações, valorizar e respeitar as diferenças individuais* — refere-se aos comportamentos e aos corpos, observando-os sob a lente da biopolítica. O primeiro apontamento se refere à comparação. Na perspectiva de Ewald (1993 *apud* Veiga-Neto; Lopes, 2007, p. 956), a norma funciona como “um princípio de comparação”, sugerindo uma classificação e categorização. Resultante dessa ação, podem ser reforçados discursos normativos sobre diferenças entre homens e mulheres, perpetuando modelos normativos que excluem experiências dissidentes e reforçam hierarquias biológicas e sociais.

Já no excerto do terceiro ciclo, Quadro 3 — *valorizar o cuidado com o próprio corpo, com atenção para o desenvolvimento da sexualidade e para os hábitos de alimentação, de convívio e de lazer* —, a ênfase ao corpo, destacando alimentação, convívio e lazer, além da promoção da qualidade de vida, pode remeter a formas aceitáveis de sociabilidade e moralização dos hábitos alimentares, pois a alimentação não se restringe apenas à questão nutricional. O direcionamento normativo sobre os corpos, expresso no terceiro excerto, aborda as estratégias de gestão da vida e da população, na medida em que tende à regulação dos corpos e da reprodução e à normatização da sexualidade, promovendo as condutas sexuais desejáveis e saudáveis.

Dialogando com Foucault (2008), as abordagens mencionadas acima nos conduzem ao que chamaremos de governo de saberes, governo de condutas e governo de almas. Essa forma de governo é uma forma de poder que age sob os sujeitos e as populações, não diretamente pela coerção ou repressão, mas sim pela orientação de comportamentos, conforme vimos nos conteúdos do primeiro e segundo ciclos dos PCN, o qual se concentra no ensino de

conhecimento de condições para o desenvolvimento e preservação da saúde: atitudes e comportamentos favoráveis à saúde em relação a alimentação, higiene ambiental e asseio corporal; modos de transmissão e prevenção de doenças contagiosas [...]; observação, representação e comparação das condições de higiene dos diferentes espaços habitados, desenvolvendo cuidados e responsabilidades para com esses espaços; estabelecimento de relações entre a falta de higiene pessoal e ambiental e a aquisição de doenças: contágio por vermes e microrganismos; estabelecimento de

relações entre a saúde do corpo e a existência de defesas naturais e estimuladas (vacinas) (Brasil, 1997).

A regulação da vida dos sujeitos, também orientando práticas alimentares, padrões de saúde e modos de existência, está expressa no excerto do Quadro 4, sob o objetivo: “*compreender a alimentação humana, a obtenção e a conservação dos alimentos, sua digestão no organismo e o papel dos nutrientes na sua constituição e saúde*”. O objetivo destacado abrange diversos aspectos da alimentação humana, desde a obtenção e conservação dos alimentos até a digestão e o papel dos nutrientes no organismo. Sob esse aspecto, a orientação das práticas alimentares para a promoção da saúde cria padrões de normalidade e corpos saudáveis, regulando comportamentos por meio do conhecimento.

O objetivo do quarto ciclo dos PCNs — “*compreender o corpo humano e sua saúde como um todo integrado por dimensões biológicas, afetivas e sociais, relacionando a prevenção de doenças e promoção de saúde das comunidades a políticas públicas adequadas*” — aborda duas questões pontuais para a perspectiva biopolítica: a compreensão do corpo humano como um todo (dimensões biológicas, afetivas e sociais) e a gestão da vida e dos corpos por meio de políticas públicas. O primeiro destaque diz respeito ao reconhecimento do corpo humano em suas três dimensões; funcionar como um todo integrado significa entender que a vida não é determinada apenas por fatores fisiológicos e genéticos, mas também por todas as relações que cercam o sujeito — relações sociais, políticas e culturais.

No excerto seguinte — “*compreender as diferentes dimensões da reprodução humana e os métodos anticoncepcionais, valorizando o sexo seguro e a gravidez planejada*” — encontramos uma visão completa e integrada sobre a reprodução humana, que vai além de aspectos biológicos, ampliando as possibilidades para aspectos sociais, culturais, emocionais e éticos que influenciam os relacionamentos e a construção das subjetividades. O excerto aborda, por meio de um discurso positivo, a prevenção às doenças sexualmente transmissíveis (DST) e à gravidez indesejada, por meio do discurso de “sexo seguro” e “gravidez planejada”, fortalecendo a abordagem integrada e positiva da discussão sobre a sexualidade.

Não se trata, portanto, de compreender o corpo apenas em sua perspectiva biológica, já que os sujeitos são constituídos também pelo meio em que vivem, pelos vários contextos em que estão inseridos e pelas interações que realizam. Partindo dessa concepção, destacamos que “a deficiência não é uma questão biológica, mas uma retórica cultural” (Skliar, 2003, p. 158). Os PCNs, na totalidade de sua obra, induzem o currículo a estabelecer uma forma de

gestão das vidas, dos indivíduos e da coletividade, estando a “maquinaria escolar” operando no government das condutas, atuando nos corpos e conduzindo à normalidade.

Voltamos os olhares para a BNCC, Unidade Temática “Vida e Evolução”, que apresenta os objetos do conhecimento e habilidades dispostos no Quadro 5, a fim de verificar o que os excertos nos revelam. O primeiro olhar nos induz a acreditar que as habilidades, por estarem bem descritas, utilizando verbos como *propor*, *argumentar* e *discutir*, dão abertura para o diálogo. Porém, ao mesmo tempo, somos levados a refletir sobre como essas mesmas habilidades são descritas de forma bastante esmiuçada, com um formato estruturado e prescritivo, podendo ser interpretado como rígido e controlador. O caráter disciplinador do documento atua como um mecanismo de governabilidade, disciplinando os corpos e suas subjetividades no espaço escolar. Esse território de poder (Silva, 2010), que é o currículo, determina os conhecimentos que prevalecem sobre outros, e essa escolha busca “assegurar certa ordem estabelecida” (Sousa; Guimarães; Amantes, 2019, p. 132). Isso corrobora Lopes (2004, p. 111), ao afirmar que as políticas curriculares representam “um processo de seleção e de produção de saberes, de visões de mundo, de habilidades, de valores, de símbolos e significados, portanto, de culturas capazes de instituir formas de organizar o que é selecionado, tornando-o apto a ser ensinado”, expressando, desse modo, o caráter regulador do poder que emana do currículo escolar.

O currículo resulta, então, como uma construção cultural que envolve visões de mundo, contextos, valores e uma implicação de poder sobre o que é válido e o que é possível conhecer. Com isso, podemos dizer que não será neutra a seleção de conteúdos, objetivos, conhecimentos e habilidades, mas um processo ativo, vivo e dotado de poder. Nesse sentido, a BNCC se apresenta como um documento que, ao definir aprendizagens essenciais, orienta a construção curricular de maneira que reflete escolhas epistemológicas, políticas e ideológicas. Na área do ensino de Ciências da Natureza, essa normatividade se entrelaça com concepções sobre corpos, saberes e práticas no espaço escolar. Além de estruturar o que se deve ensinar, a BNCC reforça noções de a/normalidade, o que evidencia sua dimensão biopolítica.

Os excertos que separamos para a análise da BNCC foram retirados da organização da área de Ciências da Natureza, ensino fundamental, Unidade “Vida e Evolução”. Nessa unidade, é possível encontrar objetos do conhecimento e habilidades relacionadas ao conhecimento e aos cuidados com o corpo, o que nos sugere a presença das noções de normalidade e anormalidade. Evidenciamos, entre os 11 excertos, três que conduzem a uma visão puramente biológica do corpo humano, além de orientarem sobre regras de higiene, associando-as à manutenção da saúde e à prevenção de doenças; quatro excertos que traduzem

uma regulação por meio da estatística; e um excerto que expressa uma tentativa de integrar o ensino da área de Ciências com a inclusão e o respeito às diferenças. Vimos que preponderam as habilidades que conduzem à normalidade; porém, uma delas indica uma “abertura” da norma, por sugerir o “respeito às diferenças”.

Iniciamos a discussão sobre excertos que focam o tema da saúde, elencando os três que transparecem a visão biológica do corpo e sua relação com os hábitos de higiene e a prevenção de doenças: *EF01CI02*, *EF01CI03* e *EF04CI08*. A habilidade *EF01CI02* expressa uma interpretação superficial e impessoal do corpo; não se percebe, ao ler a habilidade relacionada, que o aluno estabeleça alguma relação com o próprio corpo. Sente-se a ausência de uma interação com sua subjetividade, consigo mesmo, com seu potencial. O corpo é apresentado de maneira fragmentada, por partes e suas funções, numa compreensão estrutural, natural, funcional e mecanicista, que afirma um modelo padrão de corpo. Isso reduz uma vasta coletânea de possibilidades para que o corpo seja compreendido sob diferentes formas e características, sugerindo a anormalidade dos corpos. Além disso, ao associar as partes a uma função específica, pode-se limitar a compreensão sobre ele, restringindo a percepção do corpo como algo subjetivo.

A habilidade *EF01CI03* está relacionada à *EF01CI02* e à *EF04CI08* como uma sequência, agregando o cuidado com o corpo para a manutenção da saúde e a prevenção de doenças, também por meio da apropriação do conhecimento pertinente sobre os microrganismos. Ao se aproximar desse conhecimento, o aluno replicará fora da escola os conhecimentos adquiridos, concretizando uma rede de estratégias que irão favorecer a saúde de si e dos demais em seu entorno, na família e na comunidade. O cuidado, nessa habilidade, está restrito à higiene, podendo reforçar a noção de um corpo “normal” ou “anormal”, regulando comportamentos e excluindo corpos desviantes, que não se enquadram nos padrões de limpeza esperados. A preocupação com o corpo e a saúde está, desse modo, relacionada à vida saudável; porém, essa ideia de um corpo saudável não é novidade nos currículos. O início do século XX trouxe a questão da saúde do corpo para o contexto escolar. Articulando-se com as escolas, esses temas eram aplicados de forma mais eficaz também nas famílias dos alunos.

Destacamos quatro habilidades apresentadas no Quadro 5 — *EF05CI08*, *EF05CI09*, *EF07CI09* e *EF07CI10* — que expressam o uso de estatísticas para conduzir à regulação e à normalidade dos corpos. A biopolítica se expressa também nos dados estatísticos, com o intuito de padronizar hábitos, condutas e normalizar comportamentos. Por meio desse controle, também se reforçam certos ideais e valores. A função da estatística no governo das

populações se caracteriza por dar visibilidade e permitir análises; dessa forma, constrói-se um discurso de verdade sobre os sujeitos, amparado em evidências consideradas incontestáveis e, como consequência, o convencimento de uma parcela da população atingida por essa verdade.

O último excerto que apresentamos para essa parte da discussão diz respeito à habilidade “(EF01CI04) Comparar características físicas entre os colegas, reconhecendo a diversidade e a importância da valorização, do acolhimento e do respeito às diferenças”. Essa habilidade expressa não apenas a identificação de diferenças entre colegas, mas a possibilidade de considerá-las como intrínsecas à condição humana, para combater estereótipos e preconceitos presentes em vários ambientes, inclusive o escolar. Ser reconhecido e respeitado, independentemente do tipo físico e dos padrões estabelecidos, é reconhecer que a diversidade e as diferenças são o que nos constitui. Skliar (2003, p. 43) afirma que “é possível que, ao pensar nas diferenças, seja necessário, ao mesmo tempo, afirmar a multiplicidade e a singularidade das valorações de um sujeito [...]”. Assim, pode-se considerar que cada sujeito possui um conjunto diversificado de valores que, ao mesmo tempo, é único para ele. Embora a maioria das habilidades da BNCC induza à normalidade de um corpo biológico e saudável, observa-se que uma habilidade no 8º ano abre possibilidades de discutir as diferenças, ou seja, aquilo que está fora da normalidade. Nesse momento, torna-se relevante destacar a importância da atuação do professor junto à sua turma de alunos, para promover discussões sobre os estereótipos e os padrões corporais afirmados pela sociedade — e absorvidos pelos alunos —, a fim de olhar para o próprio corpo e para o dos outros desprovidos de uma conformação à norma. Com isso, objetiva-se abarcar uma discussão sobre preconceitos e discriminações tão presentes no ambiente escolar.

O tema sexualidade é introduzido apenas no 8º ano, nas habilidades EF08CI09 e EF08CI10. Além de não estar contemplado em outros momentos, as habilidades são apresentadas de forma reduzida e voltada à prevenção: prevenção da gravidez indesejada e de doenças sexualmente transmissíveis. Também é apresentado um saber naturalizado sobre o corpo, caracterizado anatômica e fisiologicamente, sem considerar aspectos culturais e sociais que afetam os corpos. Isso reduz o corpo aos órgãos e sistemas que o compõem, visando à reprodução e definido pela heteronormatividade, padronizando os corpos feminino e masculino. Fica expressa, nessa leitura, segundo Maronn e Rigo (2023), a ideia de que a heterossexualidade é considerada como a única possibilidade natural e legítima de expressão da sexualidade. “Consequentemente, essa abordagem leva ao entendimento de que algo que esteja fora desse padrão é visto como anormal e diferente/inferior, fortalecendo padrões de normalidade e coadunando com situações de discriminação e preconceito envolvendo os

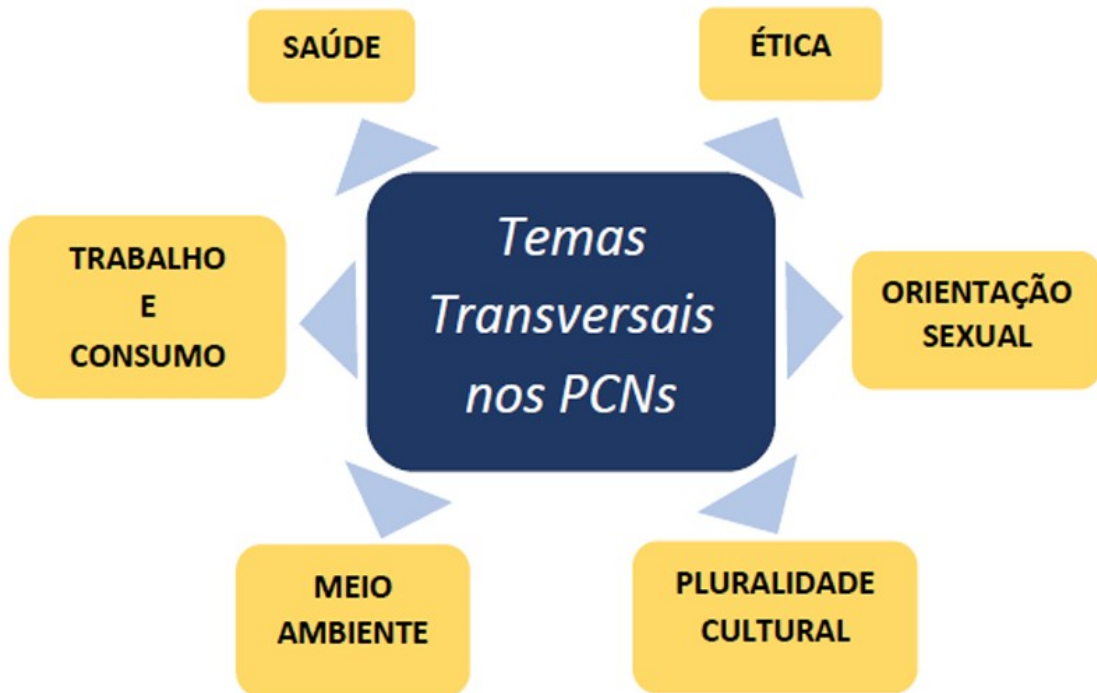
alunos” (Maronn; Rigo, 2023, p. 13). A apresentação técnica do tema “subjetiva os alunos ao cuidado com o corpo, para evitar doenças e outros ‘perigos’ que a vida sexual pode trazer” (Maronn; Rigo, 2023, p. 14).

A habilidade (EF08CI11) — *Selecionar argumentos que evidenciem as múltiplas dimensões da sexualidade humana (biológica, sociocultural, afetiva e ética)* — abre a possibilidade de um saber sobre o corpo que foge à noção normalizada do corpo e da sexualidade, contemplando as dimensões socioculturais, afetivas e éticas que compõem a sexualidade e os temas associados a ela.

Os discursos oriundos da BNCC produzem verdades que são difundidas por meio de conteúdos escolares e práticas de ensino, que se estendem não somente ao ambiente escolar, mas se transformam em um poderoso instrumento biopolítico, atuando nos contextos familiares e comunitários, configurando um arcabouço normativo que impõe padrões de comportamento, relações legítimas de poder e condiciona a formação de identidades, contribuindo para a reprodução de uma cultura que restringe a pluralidade.

Os documentos PCN e BNCC também são compostos por cadernos que discutem os Temas Transversais (TT), nos PCN (Figura 1), e os Temas Contemporâneos Transversais (TCT), na BNCC (Figura 2). Assim, buscamos analisá-los neste estudo por entender que as temáticas relacionadas à saúde e à sexualidade possuem aproximações com a área de Ciências da Natureza, no estudo sobre o corpo no ensino fundamental, e podem ser encontradas nesses documentos possíveis relações com as noções de normalidade e de anormalidade.

Figura 1 - Temas Transversais PCN



Fonte: Brasil, 2017.

Figura 2 - Temas Contemporâneos Transversais na BNCC



Fonte: Brasil, 2017.

De acordo com Sousa, Guimarães e Amantes (2019, p. 130), os PCN “trouxeram uma série de orientações para organizar os currículos. A saúde é apresentada como um dos Temas Transversais (TT) em uma das publicações dos PCN, além de estar presente nos conteúdos previstos para a área das Ciências da Natureza [...]”. Dessa forma, o tema da saúde incorpora uma perspectiva ampla nos currículos e assume uma dimensão importante a ser trabalhada na Educação Básica. Nesse sentido, os excertos ExS1 e ExS5 remetem à escola a função de educar para a saúde e ao professor o papel de agente para que se efetivem tais propósitos.

Educação e saúde estão intimamente relacionadas e, em especial, a educação para a Saúde é resultante da confluência desses dois fenômenos. A despeito de que educar para a saúde seja responsabilidade de muitas outras instâncias, em especial dos próprios serviços de saúde, a escola ainda é a instituição que, privilegiadamente, pode se transformar num espaço genuíno de promoção da saúde (Brasil, p. 259).

O professor pode recolher e elaborar, junto com os alunos, informações sobre diferentes formas, usos e costumes de cuidado corporal para permitir a construção de explicações e justificativas para as rotinas, normas e atividades voltadas para o cuidado em saúde, situando-as no seu contexto sociocultural (Brasil, 1997, p.276).

Diante desta conjuntura, fizemos o movimento de retorno aos aspectos históricos para compreender o que configura a materialização dos cuidados com a saúde no presente, caracterizando uma continuidade que recai no enredamento dos documentos das políticas educacionais. Barros (2013, p. 367), com o intuito de refletir sobre as práticas de saúde na escola, faz o seguinte questionamento: “quando as práticas relacionadas à saúde foram introduzidas na escola, que sentidos faziam circular e o que produziam no que diz respeito à constituição subjetiva dos atores escolares?” Barros responde, citando Stephanou (1996, p. 65): “aquelas práticas constituíam formas sutis de cruzar mecanismos de disciplinamento, de docilização e de regulação biopolítica”, pois sua conclusão principal, ao estudar tal inserção no início do século XX, foi de que

[...] a escola, além de proporcionar o aprendizado das interdições, das proibições, das punições, estabeleceu práticas em que as crianças e os jovens, entre si, e de si para consigo, além de se ocuparem do exercício de um autocontrole, estiveram envolvidos em procedimentos complexos, definidores de um novo cuidado de ‘si para si’. Tais preocupações evidenciam um intrincado mecanismo de internalização de tecnologias de poder individualizantes. Que cuidado? Aquele intimamente associado à prática de saúde, à higiene do corpo e asseio das roupas, aos modos de proceder, à pureza da alma, à nobreza do caráter. Cuidado igualmente com a obtenção e preservação da saúde física e moral (Stephanou 1996, p. 65 apud Barros, 2013, p. 367) .

Esse eixo analítico permite explorar como a escola opera como um espaço de normalização que vai além do aprendizado formal, instaurando padrões de corpo, conduta e moralidade sob o pretexto do cuidado e da saúde. Nesse contexto, retomamos os aspectos biológicos e higienistas incorporados no início do século XX nas escolas brasileiras, dada a necessidade de “produção de um tipo específico de cidadão”, ou seja, “patriota, civilizado, trabalhador e técnico” (Morando; Souza, 2019, p. 5), para ser útil ao momento histórico do Brasil, a República Nova. À professora cabia o papel de “missionária” nessa tarefa de educar para a higienização. Durante esse período, a escola sofreu a influência da eutecnia, por meio da formação das professoras normalistas, que recebiam as orientações para ensiná-las aos alunos e difundi-las em seus lares e comunidade.

A eutecnia fornecia aos e às educadoras (es) os princípios para higienizar o ambiente, o corpo e as condutas dos sujeitos. [...] ...por mais que a herança genética fosse deficitária, a educação higiênica na escola seria capaz de extrair o máximo de civilidade do indivíduo (Morando; Souza, 2019, p.12).

Nesse contexto, buscava-se, por meio de técnicas de poder, o controle e o adestramento do corpo; dessa forma, a educação escolar oferecia os meios para que o aluno cuidasse de seu corpo e do ambiente onde vivia (Morando; Souza, 2019). Gadelha (2013, p. 179-180) reflete sobre o papel da Pedagogia, da educação e da escola na função de fazer operar uma “normalização regulamentadora”:

[...] lembremos que a pedagogia, a educação e a escola foram e ainda são frequentemente acionadas, como elementos auxiliares, complementares e às vezes até mesmo essenciais, para a viabilização de iniciativas, programas e/ou campanhas que envolvam seja o esclarecimento, a prevenção e outros cuidados com a saúde das massas, particularmente, da população infanto-juvenil (campanhas de vacinação, de higiene bucal, programas de nutrição infantil, de prevenção às doenças sexualmente transmissíveis, educação física, etc.), [...]. [...] elas também acolhem, reproduzem e reforçam determinadas prescrições normativas, hábitos e condutas estreitamente vinculados à regulamentação e ao controle dos fenômenos inerentes à população.

Barros (2013, p. 368) afirma que, no final do século XX, “a proposta do MEC esboça a saúde como uma das peças-chave para a articulação entre as diferentes atividades e disciplinas escolares, bem como entre estas e a sociedade”. O autor segue, apresentando o desdobramento que a consolidação da saúde como tema-chave resultou:

[...] o que se percebe, em determinados cotidianos escolares, é a intensificação da entrada de diversas categorias profissionais de saúde para falar sobre assuntos diversos na escola, como médicos, enfermeiros, psicólogos. Nesse contexto, o que também se percebe é que práticas e concepções disciplinarizantes e de regulação

biopolítica continuam tendo lugar, sendo, inclusive, a tônica que rege as discussões sobre saúde em muitas escolas (Barros, 2013, p. 368).

Nesse processo de inserção de profissionais da saúde na escola, constatamos as práticas discursivas e institucionais regulando corpos e comportamentos no espaço escolar. Nesse contexto, os discursos médicos e psicológicos se sobrepõem aos discursos pedagógicos, ou seja, o que antes era papel exclusivo do professor e da gestão escolar passa a ser compartilhado com médicos, psicólogos e outros profissionais de saúde que, interferindo nos corpos e subjetividades, acabam por reforçar os mecanismos de vigilância e regulação. O que configura uma biopolítica, nas palavras de Trevisan (2024, p. 6): “[...] a biopolítica atua no corpo-espécie, produzindo regimes de autoridade, formas de conhecimentos e práticas de intervenção mais coletivas”. Nesse cenário, a escola, além de local de ensino, se transforma em campo de gestão da vida, construindo noções de normalidade e anormalidade por meio do controle e da vigilância médicas.

Sousa, Guimarães e Amantes (2019, p. 134) afirmam que

[...] no currículo formal, conceber saúde em seu sentido amplo representa reconhecer as inter-relações existentes entre o desenvolvimento científico e o tecnológico e os aspectos sociais, políticos, econômicos e culturais que influenciam as condições de saúde. Representa apontar a complexidade do tema e indicar a criação e a implementação de estratégias para que o ensino fomente o desenvolvimento humano com equilíbrio, sustentabilidade e equidade.

Essa abordagem amplia a concepção de saúde, reconhecendo-a como um fenômeno multidimensional. No contexto da área de Ensino de Ciências da Natureza, essa visão possibilita articular diferentes saberes e problematizar noções de normalidade e anormalidade.

A partir de Foucault (2008), podemos compreender esse processo como parte do governo dos corpos e das almas, nos quais os sujeitos são ensinados a monitorar e regular a si mesmos segundo critérios socialmente instituídos. A escola também fomenta mecanismos de autocontrole; a saúde física e moral se entrelaçam em um ideal normativo do sujeito correto, limpo e virtuoso. Nesse cenário, encontramos a figura do professor como agente de normalização e da regulação dos corpos e subjetividades no espaço escolar. Afetados pela biopolítica, os docentes reproduzem os discursos da medicina e da psicologia, caracterizando alunos segundo padrões de normalidade e desvio. Além disso, também estão sob a atuação da biopolítica, na área das Ciências da Natureza, reforçando valores normativos sobre o corpo e a vida, dando ênfase à saúde e à higiene, até mesmo nos comportamentos dos alunos. O trabalho docente é atravessado por discursos que patologizam dificuldades de aprendizagem e

comportamentos que antes eram considerados parte da diversidade humana. Diante disso, requerem diagnósticos e intervenções médicas e psicológicas, deslocando a responsabilidade da aprendizagem para fatores externos.

Trevisan (2024, p. 3) abre um parêntese na discussão a respeito da higienização escolar e os demais desdobramentos dessa prática:

Mas, por outro lado, uma biopolítica afirmativa pode levar também ao incremento da expectativa de vida das populações, desde que adotou as técnicas de controle oriundas da grande medicina social, como a higiene e a limpeza, a profilaxia de doenças e as campanhas de vacinação na passagem do século XVII para o XVIII.

Em conformidade com as ideias apresentadas acima, o excerto ExS2 apresenta uma ampliação da atuação do professor que, de maneira reflexiva e dialógica, aborda em sala de aula temas relevantes à vida pessoal, familiar e comunitária dos alunos.

Deve-se considerar também que, nas últimas décadas, além dos temas tradicionalmente trabalhados sobre saúde e nutrição, as questões biopsicossociais adquiriram maior visibilidade, e a escola foi compelida — pelas circunstâncias e pelo reclamo da própria sociedade — a lidar com problemas emergentes, como a contaminação crescente do meio ambiente, a Aids, o consumo abusivo do álcool e outras drogas, a violência social e as diferentes formas de preconceito. E não há como lidar com esses temas por meio da mera informação ou da prescrição de regras de comportamento (Brasil, 1997, p.262).

Apesar de atualmente não haver um consenso sobre as possibilidades de atuação do professor, devido ao contexto político em que nos encontramos, ele continua sendo uma referência constituída e respeitada historicamente como o responsável pelos saberes. Tradicionalmente, o professor assumiu um papel de “detentor” do saber, responsável por “transmitir” o conhecimento de forma direta e, muitas vezes, autoritária. Essa imagem foi sendo alterada com o passar do tempo; inclusive, a figura central da aprendizagem hoje é o aluno, e não mais o professor.

Os excertos ExS3 e ExS4 assumem concepções sócio-históricas de saúde e orientam como foco principal a saúde, e não a doença. Dialogando com a historicidade e a construção social dos conceitos de saúde e de doença, o ExS3 destaca a diversidade cultural como um fator essencial para compreender as dinâmicas que envolvem a saúde e a sociedade, dialogando com uma perspectiva biopolítica. O discurso normativo do corpo cede espaço para uma abordagem crítica e inclusiva em saúde.

O último excerto que trazemos dos PCNs Saúde, ExS6, evidencia a estatística sobre a saúde e as condições de vida da população. No excerto a seguir é destacada a coleta de informações para análise de dados.

A análise das condições de vida de populações a partir de informações como níveis de renda, taxa de escolarização, taxas de cobertura por água tratada e rede de esgoto, diversidade no acesso ao lazer e aos serviços de saúde é uma forma de verificação das associações entre qualidade de vida e saúde (Brasil, 1997, p.279).

Fica evidente a relação entre a saúde e determinantes sociais ao considerar indicadores como renda, escolarização e infraestrutura básica. A questão biológica e médica é atravessada pelas desigualdades estruturais, sociais e culturais. Esse recorte apresenta um ponto importante na discussão de como as diferentes populações são classificadas e geridas pelo Estado na efetivação de uma técnica de normalização.

No PCN Saúde, “as atitudes como limpeza, higiene e assepsia saem do âmbito da medicina social e invadem os contextos do mundo da vida” (Trevisan, 2024, p. 3). A biopolítica, nesse contexto, ao gerir populações e regular corpos, articula-se diretamente com a política de imunização, que opera na fronteira entre a proteção e a exclusão.

A Orientação Sexual é considerada uma questão relevante a ser trabalhada de forma interdisciplinar, conforme o próprio documento dos PCN afirma. Porém, os autores Brício, Lemos e Mauês (2016, p. 120) consideram que o documento “conforma o trabalho relacionado a gênero e sexualidade a um discurso biológico-reprodutivo”. Para Mourão (2022, p. 93), “o corpo se torna, desde a época clássica, uma representação ideológica para o bom funcionamento da sociedade, ao mesmo tempo em que é fabricado pelo poder disciplinar e normalizador”. Nesse sentido, os discursos sobre gênero e sexualidade se apoiam também na regulação dos corpos e na construção de normas.

Os excertos ExOE2, ExOE3 e ExOE4, do PCN Orientação Sexual, expressam uma tendência de escolha do próprio caminho, o debate sobre valores e comportamentos sexuais e o respeito à diversidade de valores, crenças e comportamentos relativos à sexualidade. O encaminhamento de tais ações, nos reportam Brício, Lemos e Mauês (2016, p. 120), se deve às preocupações de “cunho biológico-reprodutivo: o aumento das estatísticas de gravidez na adolescência, a precocidade na iniciação sexual e o aumento do número de adolescentes e jovens com DSTs e AIDS”. Os autores acrescentam que

[...] essas preocupações são justificadas por alarmes acionados por pesquisas quantitativas e demográficas, como as divulgadas pelo Censo do IBGE, e pela

Unesco, inclusive a publicada em 2004 (Castro, 2004), a qual serviu de base para a construção do tema transversal Orientação Sexual dos PCN em 1997 (Brício; Lemos; Mauês, 2016, p. 120).

Dessa forma, temos uma biopolítica atuando para governar os sujeitos e conduzi-los à normalidade. Como dito anteriormente, a escola é evocada como o espaço privilegiado para a implementação das biopolíticas, devido à sua atuação junto aos sujeitos desde a infância e à possibilidade de se estender para o âmbito familiar e comunitário. Ao longo de toda a história da educação, os sistemas de ensino têm sido utilizados como instrumentos para normalizar corpos e comportamentos, estabelecendo padrões de saúde, higiene, produtividade e conduta social. No Ensino de Ciências, observamos essa normalização nas abordagens sobre saúde, corpo e gênero, por exemplo.

O excerto ExOE1 evidencia uma abordagem que reduz a compreensão da sexualidade a uma função meramente reprodutiva, alinhando-se a uma visão normalizadora do corpo e da experiência humana.

Praticamente todas as escolas trabalham o aparelho reprodutivo em Ciências Naturais. Geralmente o fazem por meio da discussão sobre a reprodução humana, com informações ou noções relativas à anatomia e fisiologia do corpo humano. Essa abordagem normalmente não abarca as ansiedades e curiosidades das crianças, nem o interesse dos adolescentes, pois enfoca apenas o corpo biológico e não inclui a dimensão da sexualidade (Brasil, 1997, p. 292).

De acordo com Mondardo (2009, p. 4),

As ações dos corpos devem ser enquadradas dentro de regras e de normas impostas pelos territórios, que também, devem transparecer ideologicamente para o controle, a forma cada vez mais “natural” da imposição e do ordenamento, para se apresentarem, dessa maneira, como “normais”, como “naturais” e para o “bem comum” da sociedade.

Portanto, os corpos e suas ações estão constantemente regulados por normas que emergem dos territórios em que estão inseridos. Os territórios podem ser compreendidos como escolas; as regras impostas aos corpos deixam de ser percebidas como construções arbitrárias ou históricas e passam a ser vistas como evidentes e permitidas para o “bem comum”. Dentro desse contexto, o que se considera “normal” pode não ser uma verdade, mas uma construção social que atende a certos interesses, refletindo o poder das instituições em moldar subjetividades e comportamentos.

Para Foucault (2000), não existe “verdade”, mas regimes de verdade, um jogo histórico que produz a verdade a partir de uma realidade específica, gerando efeitos de

verdade na sociedade. Nesse viés, ao apresentar o excerto ExOS5, que aponta a construção do masculino e feminino como resultados da cultura em determinados períodos históricos — “há tantas maneiras de ser homem ou ser mulher quantas são as pessoas” e “isso precisa ser entendido e respeitado pelos jovens” (Brasil, 1997, p. 325) —, também, nesse contexto, se advoga por um conceito de verdade desse ou daquele tempo, construído em circunstâncias específicas.

ExOS6 — *Temáticas como a gravidez na adolescência, masturbação, homossexualidade, iniciação sexual, pornografia e erotismo, aborto, violência sexual e outras são exemplos de questões que extrapolam a possibilidade da transversalização pelas disciplinas e demandam espaço próprio para serem refletidas e discutidas* (Brasil, 1997, p. 331). Temáticas como as citadas no ExOS6 são tomadas como sensíveis, abordam valores culturais e tabus sociais da maioria dos sujeitos, famílias e sociedade. Conforme Goodson (2007, p. 243),

[...] o currículo foi basicamente inventado como um conceito para dirigir e controlar o credenciamento dos professores e sua potencial liberdade nas salas de aula. Ao longo dos anos, a aliança entre prescrição e poder foi cuidadosamente fomentada, de forma que o currículo se tornou um mecanismo de reprodução das relações de poder existentes na sociedade.

Dessa forma, a inclusão dessas temáticas no currículo desafia a estrutura tradicional que tende a restringir as discussões que possam subverter normas sociais e relações de poder, impedindo que a escola atue como um espaço de emancipação crítica. Também, ao reconhecer que o currículo é instrumento de poder, a resistência em incluir tais temas está ligada à manutenção das hierarquias sociais, especialmente no que diz respeito à sexualidade, ao gênero e aos direitos reprodutivos. Ou seja, a resistência à discussão aberta desses tópicos reflete o modo como o currículo funciona para disciplinar corpos e comportamentos dentro de normalidades.

A BNCC apresenta os Temas Contemporâneos Transversais (TCT), organizados em seis macrotemas e quinze temas transversais. No caderno de Saúde – Saúde, Educação Alimentar e Nutricional, encontramos alguns excertos que nos indicam a atuação de uma biopolítica nos temas de saúde. Porém, em primeiro lugar, consideramos situar a inclusão da abordagem na Contemporaneidade, o que

[...] é prioritariamente uma busca pela melhoria do processo de aprendizagem. Ao contextualizar os conteúdos da formação geral em sala de aula, juntamente com temas contemporâneos, espera-se aumentar o interesse dos estudantes durante esse

processo e despertar a relevância desses temas no seu desenvolvimento como cidadão (Brasil, 2022, p. 7).

Em seguida, o documento expressa que considera importante para o estudante concluir a educação formal reconhecendo e aprendendo sobre temas que são relevantes para sua atuação em sociedade: cuidar do planeta, administrar o seu dinheiro, cuidar de sua saúde, usar as novas tecnologias, entender e respeitar aqueles que são diferentes, deveres e direitos como cidadãos (Brasil, 2022).

Mais adiante, encontramos a afirmação de que

[...] teóricos consagrados, que se interrogam sobre o futuro e a importância da Educação, defendem a visão da necessária associação do conteúdo escolar com a realidade vivida, considerando que a educação escolar tem responsabilidade de transformar a realidade, trabalhando, além dos conteúdos, considerados clássicos, da formação geral básica, mas também aqueles que tenham uma finalidade humanista e cidadã (Brasil, 2022, p. 8).

Consideramos oportuno trazer esses breves recortes da parte de Apresentação do Caderno de Saúde – Saúde, Educação Alimentar e Nutricional, para que possamos contextualizar as abordagens dos temas Saúde e Orientação Sexual, e da BNCC, de acordo com o momento político e social que passava o país.

Ao longo desse processo, foram publicadas três versões do texto da BNCC desencadeadas por um intenso debate e muitas críticas à formulação dos grupos de trabalho e às perspectivas pedagógicas propostas. Os diferentes grupos de trabalho na constituição da BNCC observaram a produção do documento em diferentes perspectivas, como por exemplo: a padronização de conteúdos a serem ensinados, a melhoria no resultado de avaliação de larga escala e ainda a possibilidade de suprir deficiências na formação de professores ou na organização dos sistemas de ensino. Enfim, a constituição da BNCC foi permeada por grupos que possuem diferentes interesses e que disputam espaços de saber e de poder na organização da educação brasileira (Flôr; Trópia, 2018, p. 144-145).

Iniciamos a discussão sobre os excertos do Caderno de Saúde – Saúde, Educação Alimentar e Nutricional trazendo o excerto ExCS1, que tem como enunciado: “**a) Promoção da Segurança Alimentar e Nutricional e da Alimentação Saudável**”. Esse Objeto do Conhecimento tem o objetivo de “*garantir o Direito Humano à Alimentação Adequada por meio da promoção da prática autônoma e voluntária de hábitos alimentares saudáveis*” (Brasil, 2022, p. 39). A normalidade se estabelece mediante as estratégias de regulação dos corpos e das populações, promovendo práticas que reforçam uma determinada normalidade alimentar, baseando-se em um ideal de alimentação. Essa discussão se estende para o conceito de governamentalidade, no sentido de que o Estado e as instituições não apenas garantem o

direito à alimentação, mas também moldam comportamentos e percepções sobre o que é uma alimentação saudável.

Os excertos que seguem — ExCS2 “*b) Prevenção ao uso de Álcool, Tabaco, Crack e outras drogas*” e ExCS3 “*c) Prevenção à Sexualização Precoce, DSTs/AIDS e da Gravidez na Adolescência*” — encontram-se no âmbito da prevenção: prevenção às coisas indesejáveis, às práticas desviantes. Os excertos nos remetem à regulação dos corpos e das condutas, a um sistema de classificação de “fatores de risco” e “fatores protetores” que ordenam os sujeitos conforme seu grau de vulnerabilidade ao desvio, ao risco. A escola, novamente, é apontada como o local estratégico para efetivar as ações de controle e adestramento da população.

Os outros objetos de conhecimento, ExCS4, foram apenas citados, dando a impressão de que foram acrescentados de forma rápida, como um “improviso”. Nos demais títulos do *Caderno de Saúde*, os temas não apresentam uma discussão mais aprofundada, nem trazem aportes substanciais para ancorar suas afirmações.

Sobre o tema Orientação Sexual, a BNCC não apresenta nenhuma menção nos quinze TCT. Como sabemos, a primeira e a segunda versão do documento contemplavam a abordagem da sexualidade: “havia não somente menções aos termos *gênero*, *orientação sexual* e as múltiplas dimensões da *sexualidade* como também uma visão crítica e reflexiva sobre a diversidade sexual” (Vicente, 2023, p. 11). A autora acrescenta a justificativa para a eliminação do tema:

[...] justificativa de que a temática de gênero provocara muita controvérsia, o MEC eliminou da versão oficial os termos *gênero* e *orientação sexual* e se comprometeu, posteriormente, elaborar um documento com orientações específicas sobre os temas por hora suprimidos (Vicente, 2023, p. 12).

Na versão oficial da BNCC, a menção sobre a temática sexualidade aparece somente no componente de Ciências e se restringe ao oitavo ano do Ensino Fundamental, sob um texto tímido que aborda “as múltiplas versões da sexualidade humana (biológica, sociocultural, afetiva e ética)” (Brasil, 2017, 347).

4.4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a análise, concluímos que as noções de normalidade/anormalidade são indissociáveis de uma biopolítica que permeia o currículo de Ciências da Natureza, influenciando tanto o atendimento às deficiências dos alunos quanto a conformação de um corpo considerado saudável, seja por meio da alimentação, da higiene ou da sexualidade.

Desse modo, o currículo de Ciências da Natureza opera sobre os sujeitos quando aborda as noções de normalidade/anormalidade nos temas da Saúde e da Orientação Sexual. A ausência de uma abordagem aprofundada sobre a sexualidade na versão oficial da BNCC, por exemplo, evidencia como determinadas temáticas são reguladas ou silenciadas no processo educativo. Tanto os PCN quanto a BNCC estão imersos em uma trama biopolítica que se manifesta nos conteúdos, objetivos, objetos de conhecimento e habilidades prescritos, orientando práticas pedagógicas que moldam os sujeitos. Independentemente do período histórico, as biopolíticas operam na condução dos indivíduos, promovendo ajustes e processos de normalização que respondem às demandas e interesses do contexto sociopolítico em que se inserem.

4.5 REFERÊNCIAS

AMARAL, Mirian Maia do; SANTOS, Edméa Oliveira dos. **Biopolíticas de Currículo:** notas de uma pesquisa-formação na cibercultura. *Acta Scientiarum*. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/acta>. Acesso em: 20 nov. 2024.

BARROS, João Paulo Pereira. Biopolítica e educação: relações a partir das discursividades sobre saúde na escola. **Educação & Realidade**, v. 38, n.1, p.361-381, jan/mar.2013. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade. Acesso em: 19 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Caderno Saúde 2022**. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/cadernos_tematicos/caderno_saude_consolidado_20102022.pdf. Acesso em: 10 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Orientação Sexual, 1997. Disponível em: [OrientaSexual](#), Acesso em: 10 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Temas Contemporâneos Transversais na BNCC:** contexto histórico e pressupostos pedagógicos, 2019a. Disponível em: [TEMAS-CONTEMPORANEOS_contextualizacao_BNCC-MEC.pdf](#). Acesso em: 10 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Temas Contemporâneos na BNCC:** propostas de práticas de implementação. 2019b. Disponível em: [Temas contemporâneos transversais na BNCC: proposta de práticas de implementação – GEDH & LED – UERJ – Grupo de Pesquisa Educação, Desenvolvimento Humano e Diferenças](#). Acesso em 10 jan. 2025.

BRÍCIO, Vilma Nonato de; LEMOS, Flávia Cristina Silveira; MAUÊS, Josenilda. Poder Pastoral, disciplina e biopolítica: gênero e sexualidade em Aspectos da Vida Cidadã. **Dialogia**, São Paulo, n. 23, p. 113-123, jan/jun. 2016. Disponível em <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/5518>. Acesso em: 09 fev. 2025.

FLÔR, C. C. C.; TRÓPIA, G. Um olhar para o discurso da Base Nacional Comum Curricular em funcionamento na área de ciências da natureza. **Horizontes**, [S. l.], v. 36, n. 1, p. 144–157, 2018. DOI: 10.24933/horizontes.v36i1.609. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/609>. Acesso em: 18 fev. 2025.

FOUCAULT, Michel. **A microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Grall, 2007.

FOUCAULT, Michel. **Ditos e Escritos: ética, sexualidade e política**. Vol.V. 2 ed., Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

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

GOODSON, Ivor. Currículo, narrativa e o futuro social. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 35, p. 241–252, maio 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/FgNMHdw8NpyrqLPpD4Sjmkq/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 22 set. 2024.

MARONN, T. G.; RIGO, N. M. A COMPLEXIDADE DOS ESTUDOS SOBRE O CORPO NO ENSINO DE CIÊNCIAS. **Revista Ciências & Ideias ISSN: 2176-1477, [S. l.]**, v. 13, n. 4, p. 93–110, 2022. DOI: 10.22407/2176-1477/2022.v13i4.1916. Disponível em: <https://revistascientificas.ifrj.edu.br/index.php/reci/article/view/1916>. Acesso em: 21 nov. 2024.

LOPES, Alice Casimiro. **Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos?** Revista Brasileira de Educação, n. 26, p. 109–118, maio de 2004. Disponível em <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/bjF9YRPZJWWyGJFF9xsZprC/>. Acesso em 09 fev. 2025.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo 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.

MONDARDO, Marcos Leandro. O corpo enquanto “primeiro” território de dominação: o biopoder e a sociedade de controle. **Recensio Revista de Recensões de Comunicação e Cultura**. Disponível em: <https://recensio.ubi.pt/modelos/documentos/documento602c.html?coddoc=2666>. Acesso em: 21 nov. 2024.

MORANDO, André; SOUZA, Nadia Geisa Silveira de. A biologia educacional e a higiene escolar na década de 1940:a (in)visibilidade das diferenças na educação brasileira. **Textura – Revista de Educação e Letras**. Vv. 21, n. 16, p. 4-23, abr/jun. 2019. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/4136>. Acesso em 2 de jun. 2023.

REVEL, Judith. **Michel Foucault: conceitos essenciais**. São Carlos: Claraluz, 2005.

ROSA, Geraldo Antonio da, AZEVEDO, Tânia Maris de. Base Nacional Comum Curricular: uma análise biopolítica e polifônica. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 57, n.1, p. 1-10, jan.-dez. 2022. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/fale/article/view/43543> . Acesso em: 19 ago. 2024.

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

SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 190-207.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. São Paulo: Autêntica, 2007.

SOUSA, Marta Caires; GUIMARÃES, Ana Paula Miranda; AMANTES, Amanda. A Saúde nos Documentos Curriculares Oficiais para o Ensino de Ciências: da Lei de Diretrizes e Bases da Educação à Base Nacional Comum Curricular. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, [S. l.], v. 19, p. 129–153, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/4918>. Acesso em: 21 jan. 2025.

TREVISAN, Amarildo Luiz. A política educacional da nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC): um olhar a partir da biopolítica. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 35, p. e2024c0103BR, 2024. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8675994>. Acesso em: 21 jan. 2025.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Inclusão e governamentalidade. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, nº 100 – Especial, p. 947-963, out. 2007.

VICENTE, L. da S. **A Educação Sexual nas diferentes versões da Base Nacional Comum Curricular: Da abertura ao silenciamento em torno da temática**. SciELO Preprints, 2023. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/5559>. Acesso em: 18 fev. 2025.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desta dissertação, procurei investigar como as noções de normalidade e anormalidade presentes nas narrativas da educação especial operam no ensino de Ciências da Natureza, influenciando na construção do seu currículo. Nesse sentido, este estudo partiu de uma problemática que questionou: como o ensino de Ciências da Natureza trabalha com as noções de normalidade e anormalidade em seu currículo? Como ele discute os corpos que não se encaixam em padrões normativos? A área de Ciências da Natureza propõe abordagens críticas que problematizam a a/normalidade ou, pelo contrário, reproduz discursos que invisibilizam ou marginalizam certas existências?

A análise realizada sobre as pesquisas da área de CN evidenciou uma crítica à tendência de conceber a inclusão como um processo de homogeneização que, além de diluir modos de vida diferentes, também levanta questões sobre a autenticidade e a dignidade do “outro”. Verifiquei também que as pesquisas encontradas envolvendo a inclusão e o ensino de CN estão concentradas em procedimentos didáticos e pedagógicos — tema relevante para o ensino e a aprendizagem —, porém, faz-se necessário refletir sobre as subjetividades, a construção de espaços de diálogo e de formação para que a comunidade escolar se abra à reflexão e ao questionamento de “suas verdades”.

O compromisso assumido pelo Estado, por meio das políticas de educação especial, representa um combate à exclusão, mas também pode ser tomado como uma forma de normalizar os sujeitos, pois a inclusão passa a ser entendida como uma obrigação, e não como um direito ou escolha. As políticas de educação especial, sob a ótica da normalização, passam a ser vistas como mecanismos de governmentação, conduzindo vidas “normais” e “anormais”; biopolíticas que operam na administração dessas vidas, otimizando corpos e gerindo populações, na busca por torná-las produtivas e funcionais dentro do contexto em que estão inseridas.

A visão de “normalidade” e “anormalidade” ultrapassa as fronteiras da educação especial, afetando outras áreas, como a CN, por meio dos estudos sobre o corpo, a sexualidade, o gênero e a saúde. Indissociáveis de uma biopolítica, as noções de “normalidade” e “anormalidade” permeiam os currículos da CN, que operam sobre os sujeitos ao abordar temas como sexualidade, higiene, alimentação e saúde.

Esta pesquisa trouxe como um dos resultados que tanto as políticas de educação especial quanto as políticas curriculares compõem uma biopolítica que opera noções de normalidade e anormalidade sobre os corpos. Nas políticas de inclusão, essa biopolítica atua

sobre as deficiências e os processos de sensibilização dos sujeitos, buscando desenvolver estratégias e práticas pedagógicas que possam aproximar o aluno com deficiência de uma certa normalidade. Nas políticas curriculares, a atenção ao corpo em relação à saúde e à sexualidade conduz o ensino a trabalhar o cuidado com a vida para evitar supostos riscos — seja da saúde do corpo, seja dos problemas que a sexualidade “mal conduzida” possa oferecer aos alunos. Essa regulação, que a normalidade procura constituir junto aos corpos, acaba produzindo um poder/saber que desconsidera a possibilidade de que os corpos tidos como “anormais” possam ser como são ou como podem ser.

Ao mesmo tempo, o estudo sobre os corpos representados como “saudáveis”, que as políticas curriculares propagam, não induz a uma discussão que proporcione reflexão sobre as condições reais em que os corpos vivem, mediante dificuldades de alimentação, de habitação, de transporte, de trabalho, de lazer.

Isso me fez compreender que as noções de normalidade e de anormalidade não estão presentes somente nas políticas de educação especial, mas estão atravessando o currículo escolar, tomando outras formas estratégicas de se manifestar. São noções que fazem parte de uma biopolítica sobre uma população, ou seja, alunos, professores e famílias fazem parte de um coletivo que precisa ser governado para conduzir suas vidas.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: CNE, 2001.
- CASTRO, Edgardo. **Vocabulários de Foucault: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.
- FOUCAULT, Michel. As regularidades discursivas in: FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. 22. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2006.
- FOUCAULT, Michel. **Os anormais**: curso no Collège de France (1974-1975). São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- FOUCAULT, Michel. **Segurança, território, população**: curso dado no Collège de France (1977-1978). São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- FOUCAULT, Michel. **Segurança, território, população**: curso dado no Collège de France (1977-1978). São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**: história da violência nas prisões. 19 ed. Petrópolis: Vozes, 1999.
- GIL, Antonio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. São Paulo: Atlas, 2010.
- LASTA, Leticia Lorenzoni, HILLESHEIM, Betina. Políticas públicas de inclusão escolar: a produção e o gerenciamento do anormal. In: THOMA, Adriana da Silva; HILLESHEIM, Betina (org). **Políticas de inclusão: gerenciando riscos e governando as diferenças**. Santa Cruz do Sul, EDUNISC, 2011, P. 70-86.
- PARAÍSO, Marlucey Alves; MEYER, Dagmar Estermann. (org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.
- REVEL, Judith. **Michel Foucault**: conceitos essenciais. São Carlos: Claraluz, 2005.
- RIGO, Neusete Machado. **Inclusão, diferenças e alteridade**: a experiência no encontro com o outro. Curitiba: Appris, 2018.
- SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. P. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, Ano I, n. I. p. 1-15, 2009.
- SILVA-MIGUEL, I. G.; TOMAZETTI, E. M. Utilizando algumas Ferramentas da Caixa de Michel Foucault na pesquisa em educação. **Imagens da Educação**, Santa Maria: v.6, n. 2, p. 75-83, 2016. Disponível em:
https://www.researchgate.net/publication/313731122_Utilizando_algunas_ferramentas_da_caixa_de_Michel_Foucault_na_pesquisa_em_educacao. Acesso em: 10 jul. 2023.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo e identidade social: territórios contestados. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 190-207.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. In: Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas: acesso e qualidade. Salamanca, Espanha: Unesco, 1994.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Inclusão e governamentalidade. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, nº 100 – Especial, p. 947-963, out. 2007.