

PROCESSOS DE IN/EXCLUSÃO ESCOLAR: OS DISCURSOS QUE POSICIONAM E NOMEIAM ALUNOS COM “DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM”

Marcia Cozzani

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia/UFRB

Catiana Nery Leal

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia/UFRB

Cíntia Mota Cardeal

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia/UFRB

Resumo: O objetivo desta pesquisa foi compreender quais os discursos de inclusão em uma escola da rede municipal de ensino da cidade de Amargosa/BA e as relações com o processo de aprendizagem dos alunos. Para analisar os discursos materializados nos pareceres pedagógicos sobre os alunos público-alvo da educação especial utilizamos dois conceitos e ferramentas teóricas: *normalização e in/exclusão*. Foram analisados 10 pareceres pedagógicos descritivos de alunos narrados por professores do AEE como tendo “dificuldades de aprendizagem” e 10 entrevistas com professores destes alunos, da sala regular, sobre como eles vêem o processo de aprendizagem de tais alunos e a inclusão escolar. Alunos com deficiência são percebidos como estranhos ao contexto escolar, às normas da escola que estão impressas no currículo e nas propostas pedagógicas. Reconhecemos que há, nas escolas, crescente discurso sobre inclusão escolar, mas também processos de produção da anormalidade nos espaços de inclusão. Percebemos através dos discursos dos professores que os alunos de inclusão são posicionados na relação espaço/tempo escolarizados que são reconhecidos como únicos na escola. O tempo escolar se sobrepõe sobre o tempo dos indivíduos de aprenderem os conteúdos, ou seja, todos devem ser submetidos à média de normalidade e não a uma possibilidade de flexibilização curricular que atenda à temporalidade, que considere o tempo que o estudante necessita para atingir os objetivos educacionais e efetivar suas tarefas.

Palavras chave: inclusão escolar; educação inclusiva; in/exclusão.

INTRODUÇÃO

A escola ainda se constitui como um espaço excludente para muitos alunos que fogem aos padrões normativos inventados, tais como o do “aluno que aprende” ou “aquele com dificuldade de aprendizagem”, padrões estes que regulam o processo de aprendizagem e marcam os sujeitos para diferenciá-los em suas possibilidades de se desenvolver e aprender durante o processo de escolarização.

A pessoa com deficiência que acessa, por direito, a educação regular e as classes comuns na educação básica, carrega experiências de discriminação negativa oriundas de diferentes dispositivos regulatórios que controlam seu corpo, seu modo de existir. Na escola, por exemplo, estes dispositivos podem ser observados nas normas que regulam o processo de ensino, no currículo escolar, no processo avaliativo, entre outros processos normativos.

A Educação Especial no Brasil se constituiu fortemente influenciada pela relação normalidade/anormalidade e isto marcou um lugar diferenciado aos sujeitos, público alvo desta modalidade de educação, como nos espaços das instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais. O avanço das políticas educacionais na perspectiva inclusiva deu maior visibilidade à permanência das pessoas com deficiência na escola regular e nas classes comuns, mas também revelou como um contexto histórico de preconceitos e discriminação em relação à pessoa com deficiência ainda é bastante presente nos espaços escolares.

Problematizar e analisar os contextos de exclusão e inclusão escolar como dimensões interdependentes e que atravessam as experiências de alunos na educação básica é um grande desafio e pode contribuir para os estudos e pesquisas na área de Educação Especial. Se por um lado, professores reconhecem a inclusão de pessoas com deficiência na escola regular como um processo sem volta, este está sob forte influência dos dispositivos e das orientações legais, com status de imperativo do Estado, nem sempre abertos aos questionamentos sobre como a inclusão está ocorrendo de fato nas escolas.

Assim, esta pesquisa coloca em relevo as visões e compreensões sobre a inclusão escolar como modo de problematizar as práticas pedagógicas normativas que posicionam os alunos no espaço escolar. Para discutirmos sobre os processos de inclusão escolar, adotamos o termo *in/exclusão* utilizado por Lopes e Fabris (2013) como uma forma de enfatizar a complementaridade e a interdependência destas dimensões na caracterização daquelas pessoas que, mesmo vivendo em situação de discriminação, não são apontadas como excluídas.

Segundo Lopes e Fabris (2013, p. 74) “in/excluídos passa a ser um conceito que abrange sujeitos diversos que vivem sob variadas condições, mas que carregam consigo uma história de discriminação negativa”. É importante colocar em evidência o termo binomial *in/exclusão* com interesse em focalizar os processos de discriminação negativa no contexto educacional.

O interesse em discutir *in/exclusão*, como um termo que denota a complementação destas dimensões é devido à complexidade em se referir à totalidade dos alunos de uma determinada escola como àqueles/as que estão plenamente incluídos/as no processo educacional, sobretudo tendo acesso à aprendizagem. É preciso reconhecer que é cada vez mais difícil reconhecer os processos de exclusão porque nem sempre as condições que separam quem está incluído ou excluído na escola estão evidentes.

A educação de pessoas com deficiência é marcada por diferentes períodos históricos que refletiram em mudanças nos olhares em relação às diferenças no contexto escolar. No Brasil, diferentes paradigmas definiram a educação de pessoas com deficiência como a segregação, a integração e a inclusão. A segregação refletiu a separação de crianças e jovens com deficiência e o acesso ao ensino se deu em instituições especializadas, escolas ou classes especiais que substituíam o ensino comum. O modelo de integração permitiu o acesso das pessoas com deficiência ao sistema regular de ensino, mas ainda com um olhar muito centrado no sujeito e na deficiência, tendo este que se ajustar a um padrão de ensino das escolas. O processo de inclusão, modelo atual de acesso de pessoas com deficiência ao contexto escolar, coloca ênfase nas discussões sobre o acesso e a permanência na escola, no processo de ensino e aprendizagem e nas

modificações do processo pedagógico para atender às necessidades educacionais dos alunos, público alvo da educação especial.

A questão central que se discute atualmente nas escolas quanto à modalidade de educação especial é que a escola deve se reconfigurar e problematizar suas práticas pedagógicas e não o aluno se adaptar às normas e padrões já estabelecidos de ensino.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008) bem como, as Diretrizes da Educação Inclusiva do Estado da Bahia (2017), apenas para citar estes dois documentos como exemplos, buscam nortear a inclusão do público-alvo desta modalidade, no sistema regular de ensino, com ênfase não mais na deficiência, mas sim nos espaços, ambiente e recursos pedagógicos que devem estar acessíveis e adequados a todos os alunos.

Por outro lado, sabemos que a construção histórica de uma alteridade deficiente revela que a experiência do olhar às pessoas com deficiência é marcada por estereótipos, entre eles, o que julga a pessoa com deficiência como àquela com falta de capacidade para se adequar ao contexto educacional e de participar ativamente da produção do conhecimento na escola.

As dimensões de in/exclusão estão presentes nas salas de aula e são cada vez mais comuns as situações de discriminação negativa e de exclusão do processo de aprendizagem, justificadas pela condição de pessoa com deficiência. Os alunos que são “*chamados à inclusão*” passaram a questionar e a problematizar o cotidiano de práticas pedagógicas normativas dos espaços escolares.

Assim, é preciso analisar a naturalização dos discursos sobre a escola inclusiva juntamente com as práticas escolares no sentido de compreender e problematizar como as políticas de inclusão refinam processos de normalização dos sujeitos com deficiência por meio de diferentes estratégias (FROHLICH, 2018). Lopes (2009) coloca uma questão importante quando afirma:

[...] exclusão não significa somente ou simplesmente estar fora de espaços determinados como sendo “*bom para todos*”. Significa, também, estar dentro de tais espaços sendo narrado por *expert*, pela família e pelos professores como sujeito que

apresenta sintomas que podem sugerir problemas de ordem física, sensorial, mental, afetiva, entre outros. (p. 100)

Estas narrativas são potencialmente importantes, pois contribuem para determinar as posições dos sujeitos no contexto escolar e no processo educativo. Também alimentam e direcionam práticas de ensino pautadas em uma noção de normalidade que reconhece um “*aluno padrão*” ao mesmo tempo em que torna mais exposto àqueles alunos marcados como “*aluno problema*” das salas de aula.

Esta pesquisa teve como questão norteadora: “Como os discursos sobre a inclusão escolar no município de Amargosa/BA colocam em funcionamento as práticas pedagógicas para o processo de aprendizagem de pessoas com deficiência na escola?” Deste modo, o objetivo desta pesquisa foi compreender quais os discursos de inclusão em uma escola da rede municipal de ensino da cidade de Amargosa/BA e as relações com o processo de aprendizagem dos alunos de inclusão¹. O município de Amargosa está situado na região do recôncavo sul da Bahia, com população estimada em 37 mil habitantes em 2018 e pertence ao território de identidade Vale do Jiquiriçá. O Vale do Jiquiriçá é composto por 20 municípios com aproximadamente 326.195 habitantes em todo o território.

O número de escolas da rede de ensino de Amargosa é de 45 e, destas, 36 são escolas municipais, com um total aproximado de 423 docentes que atuam na Educação Básica. De acordo com o INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) os dados do Censo Escolar de 2018 o número de alunos da educação básica em Amargosa é de cerca de 6.600.

Na modalidade de Educação Especial, os dados do Censo Escolar de 2018 apontam que no Brasil há 896.809 alunos, público alvo da Educação Especial, matriculados nas classes comuns em escolas regulares e 169.637 alunos matriculados em classes especiais. Na Bahia estes números correspondem a 73.683 alunos matriculados nas classes comuns e 3.341 matriculados em classes

¹ **Alunos de inclusão:** termo geralmente utilizado por professores para posicionar alunos que possuem alguma deficiência nas escolas regulares. “Posicionados como sendo *alunos de inclusão*, estão tanto aqueles narrados como problemas (os que apresentam TDAH, indisciplina, com dificuldade de aprendizagem), quanto os narrados como possuidores de alguma deficiência (LOPES, 2008, p. 98.)

especiais. Em Amargosa/BA, o total de alunos, público alvo da educação especial é de 232 alunos matriculados nas classes comuns na educação básica.

Em um período de cinco anos, ou seja, entre 2013 e 2018 o número de matrículas de alunos, público alvo da educação especial duplicou no município de Amargosa/BA. Estes números refletem em mudanças no reconhecimento desta modalidade da educação, mas, sobretudo alteraram as práticas de inclusão e do atendimento educacional especializado nas escolas e, como consequência, o processo de ensino e de aprendizagem de crianças e jovens com deficiência no contexto escolar.

Dois conceitos nesta pesquisa foram fundamentais para analisar os discursos materializados nos pareceres pedagógicos sobre os alunos público-alvo da Educação Especial: *normalização e in/exclusão*. Utilizamos *normalização* como um conceito e ferramenta teórica na análise dos dados da pesquisa para dar visibilidade aos processos sobre os quais as pessoas com deficiência são alvo mediante as práticas pedagógicas. A *normalização* parte do “assinalamento do normal e do anormal, um assinalamento das diferentes curvas de normalidade para se determinar a norma” (LOPES e RECH, 2013, p. 212; FOCAULT, 2010). *In/exclusão*, como dimensões interdependentes para marcar os indivíduos que carregam consigo uma história de discriminação negativa (LOPES e FABRIS, 2013). A discriminação negativa é aquela que impõe marcas e estigmas em processos de apagamentos do sujeito.

Nos espaços escolares as referências para a noção de normalidade são construídas a partir de uma série de operações de normalização dos sujeitos e com estas se apontam os normais e os anormais. Estas operações de normalização dos sujeitos passam por projetos disciplinares e de acompanhamento individual. Mecanismos diversos de correção e de vigilância são colocados em funcionamento para assinalamento do normal e do anormal no processo de aprendizagem dos sujeitos escolares.

A pesquisa que apresento neste artigo analisou duas políticas nacionais que tratam da inclusão escolar na área de educação especial, a saber: a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 e a

as Diretrizes Operacionais do Atendimento Educacional Especializado/AEE, como forma de compreender como as políticas de inclusão escolar e os serviços de apoio, se articulam com as práticas pedagógicas de professores das salas comuns, a partir dos discursos sobre inclusão escolar e sobre a concepção de professores/as da educação básica sobre escola inclusiva.

Além da análise das narrativas dos textos legais, foram analisados 10 pareceres pedagógicos descritivos de alunos narrados por professores do AEE como tendo “dificuldades de aprendizagem” e 10 entrevistas com professores destes alunos, da sala regular, sobre como eles vêem o processo de aprendizagem de tais alunos e a inclusão escolar.

DIFERENTES SABERES PRODUZINDO IN/EXCLUSÃO ESCOLAR

As políticas educacionais na perspectiva inclusiva nos permitem a leitura dos processos subjetivos que envolvem as relações vividas por pessoas com deficiência no espaço escolar? Esta foi uma das questões levantadas nesta pesquisa para problematizar o processo de inclusão apenas como imperativo do Estado ou como estratégia contemporânea para fazer regular o princípio de educação para todos.

Pensar a inclusão de outro modo, para além do reconhecimento da lei, da militância e do caráter altruísta, é pensá-la também como experiência e atitudes de inclusão nos espaços escolares.

De acordo com Skliar (2006) quando pensamos nas pessoas com deficiência, a normalidade e as normalizações apresentam-se como retórica cultural e marcam as diferenças como atributos de inferioridade e desvantagens. Assim, exclusão e inclusão têm uma relação de dependência e refletem diferentes práticas nos tempos e espaços educacionais. Deste modo cabe aqui levantarmos algumas questões sobre os processos de in/exclusão que atravessam os espaços educativos e de formação de professores, e problematizar a implantação das políticas educacionais na perspectiva inclusiva e na área de educação especial.

Em 2008, o Ministério da Educação apresenta a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva a qual orienta os Estados e municípios a estabelecerem sistemas educacionais inclusivos (BRASIL, 2015). Um marco interessante deste período é que a educação especial passa a ser uma modalidade que não substitui a escolarização de crianças e jovens com deficiência. Por outro lado, a perspectiva de sistemas educacionais inclusivos continua como grande desafio, sobretudo, o de promover mudanças conceituais e de sentidos sobre a inclusão escolar de pessoas com deficiência para além do acesso, mas especialmente, sobre a permanência e a aprendizagem em todos os níveis de ensino da educação básica e do ensino superior.

O contexto escolar no qual as políticas educacionais para pessoas com deficiência são discutidas e se materializam reforçam a fixação de uma alteridade deficiente. Portanto, as condições de efetivação das políticas educacionais às pessoas com deficiência na escola como um imperativo legal e as experiências de inclusão que, de fato, estão ocorrendo nas escolas com estudantes com deficiência ainda não estão visibilizadas a ponto de serem destacadas no processo de aprendizagem dos alunos.

Veiga-Neto e Lopes (2011) apontam que é preciso olhar e pensar aspectos sobre a inclusão que ainda não olhamos e pensamos, por exemplo, olhar as práticas que determinam a inclusão de pessoas com deficiência na escola e as políticas que a promovem. Nesse sentido, para discutirmos as práticas e as políticas específicas a estudantes com deficiência na escola regular destaque, por exemplo, uma ação que foi ampliada em 2008, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) o qual abrange:

“O atendimento educacional especializado - AEE é o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular” (Brasil, 2010).

A função do AEE nas escolas é articular a educação especial ao ensino comum considerando a elaboração e aplicação de estratégias pedagógicas e de recursos de acessibilidade às pessoas com deficiência. O AEE ocorre

normalmente no turno oposto àquele em que o estudante está na sala de aula e deve integrar a proposta pedagógica da escola. Com isto “os sujeitos da educação especial passam a ocupar os mesmos tempos e espaços da escola regular e, consequentemente, o mesmo currículo” (RECH, 2013, p.37).

Em muitos pareceres pedagógicos dos professores do AEE percebemos o posicionamento dos alunos como *não-aprendentes*, como nos excertos dos materiais de pesquisa.

— *É um aluno que apresenta dificuldades para se expressar na escrita ou oralmente, durante os conteúdos trabalhados. Não consegue ler ou interpretar, sobretudo em atividades de matemática que envolvem operações.*

— *Não participa das atividades propostas, apresentando resistência.*

— *O aluno não consegue focar a atenção e a concentração por muito tempo, perde a motivação, possui atraso no raciocínio lógico.*

— *Possui um ritmo de aprendizado lento e disperso.*

— *O aluno precisa de estímulos mais adequados para subsidiar o seu processo de aprendizagem. Em visita a sala de aula, o aluno senta na última fila, deve ser reposicionado próximo a mesa do professor para que este possa interagir mais com ele.*

— *O aluno tem predileção por atividades que envolvam jogos, geralmente obtém êxito, porém tem dificuldades em concluir tarefas que exigem maior concentração, distrai-se facilmente.*

Nestes trechos percebemos que o currículo também produz identidades e posições de aprendizagens na escola para cumprir metas e expectativas. Um exemplo é a meta de passagem ao mercado de trabalho e outras que colocam sob suspeita o sujeito incluído quanto a sua “potencialidade” para uma lógica competitiva e de consumo.

Como aponta Rech (2013) esta lógica alimenta a racionalidade neoliberal com um conjunto de ideias políticas e econômicas que visam à competitividade e atribui a cada indivíduo a responsabilidade pela busca de alternativas que permitam a sua inserção na lógica do consumo. “Nessa lógica, cabe a escola muito mais do que ensinar: cabe, agora, aprender a empregar.” (RECH, 2013, p. 38). Nesta lógica também estão marcadas as identidades escolares que posicionam os sujeitos como “*as crianças que têm dificuldades de aprendizagem*” a partir de um desempenho escolar normativo que atua, de acordo com Dal’Igna (2013) como produção e identificação dos desvios como estados de anormalidade.

Em processos de produção do “*anormal*”, Foucault (2010) coloca que “[...] o anormal vai continuar sendo, por muito tempo ainda, algo como um monstro

pálido” [...] (FOUCAULT, 2010, p. 49) e que também faz parte da genealogia da anomalia e do indivíduo anormal a figura do “*indivíduo a ser corrigido*”. Figura esta do século XVII e XVIII que se constitui em um equívoco segundo o autor, porque este que deve ser corrigido se apresenta na medida em que fracassaram todas as técnicas, procedimentos, investimentos familiares e de educação para correção, tornando-o, incorrigível.

Assim, para Foucault, naquele período o que se tem ao redor do indivíduo a ser corrigido é uma espécie de jogo entre a incorrigibilidade e a corrigibilidade, o que se constituiu como fenômeno corrente. Para Dal’Igna (2013, p.195) “se a criança *aprendente* é uma medida a ser alcançada por todos, o(a) aluno(a) *dúvida* é o ponto de interrogação que perturba a média e, ao mesmo tempo, porque ele está abaixo da média ele precisa ser corrigido”. Com estes objetivos, professores encaminham alunos às aulas de reforço, às salas de recursos e a serviços de apoio especializado, como o AEE.

Lopes (2008) reitera que produzir saberes que ajudam a posicionar sujeitos como anormais, não-aprendentes, hiperativos, etc, com o uso de normas e códigos clínicos está sendo cada vez mais eficiente em enquadrar comportamentos em diagnósticos cada vez mais frágeis, mas que estão servindo para que professores afirmem não estarem preparados para atuar com alunos público alvo da educação especial. Em entrevistas com professores das salas comuns buscamos compreender como estes percebem os processos de in/exclusão dos alunos de inclusão, como nos excertos dos materiais de pesquisa.

— *A maior dificuldade é a questão de muitos alunos na sala, o contexto de cada turma que não é só aluno com deficiência, mas com distorção de idade e série, alunos totalmente desinteressados pela escola, com problemas de indisciplina que além de atrapalhar o andamento da aula não permite que a gente dê a atenção que esse aluno necessita.*

— *São diversas dificuldades, além das deficiências a gente tem alunos com déficit de aprendizagem, tem dificuldade o tempo inteiro, quando o aluno tem deficiência as dificuldades aumentam, na verdade não é nem dificuldades, são desafios, a gente tem que adaptar de acordo com aquela deficiência e adaptar de uma forma muito precária porque eu acho que a gente está sendo hipócrita, as vezes, porque a gente está aqui tentando incluir, mas na verdade eles não avançam, porque não depende só dos professores.*

— *Bom, como docente as dificuldades não são somente relativas aos alunos com deficiência, a escola tem muitos problemas sociais, estruturais e isso impacta ainda mais*

para os alunos com deficiência, que são menos enxergados do que os demais. Também a questão de indisciplina, a sala que eu tenho aluno com deficiência é toda de repente e aí são os alunos que não tem tanto interesse, então isso acaba dificultando ainda mais o processo de ensino daquela turma.

Ainda que estes excertos apontem a inclusão de pessoas com deficiência como necessária, alunos com deficiência são percebidos como “*estranhos*” ao contexto escolar. São “*estranhos/as*” às normas da escola que estão impressas no currículo e nas propostas pedagógicas. Fabris (2011) pesquisou as narrativas de professores das séries iniciais do ensino fundamental e sua análise aponta que as preocupações dos professores não são apenas com os alunos com deficiências, mas com aquele grupo descrito como tendo “*dificuldades de aprendizagem*”, o qual a escola não sabe como ensinar, nem como deslocar dessa posição. Os excertos aqui destacados neste artigo apontam nessa direção.

Uma questão levantada pela autora é “qual norma que a escola aciona para classificar os alunos como pertencentes a esse grupo narrado como tendo “*dificuldades de aprendizagem*” e para naturalizar esse processo?” (FABRIS, 2011, p. 38). Esta representação na escola é bastante ampliada e posiciona os alunos em um espaço ambíguo com perda de força política para buscar um trabalho pedagógico mais engajado a este grupo de alunos.

Estes alunos permanecem na escola sob um estado permanente de corrigibilidade, posicionado abaixo da média. Como propor que estes alunos vivenciem outras relações de aprendizagem sem que individualmente sejam responsabilizados pela não aprendizagem? “O aprender e o não aprender podem entendidos não como uma falta de ordem e de produtividade, mas como diferença” (FABRIS, 2011, p. 38).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa buscou localizar os discursos que posicionam os alunos de inclusão das escolas regulares e o processo de aprendizagem, como são narrados por professores dos serviços de apoio como do Atendimento Educacional Especializado/AEE e por professores das salas comuns. Reconhecemos que há,

nas escolas, crescente discurso sobre inclusão escolar, mas também processos de produção da anormalidade nos espaços de inclusão.

Percebemos através dos discursos dos professores que os alunos de inclusão são posicionados na relação espaço/tempo escolarizados que são reconhecidos como únicos na escola. O tempo escolar se sobrepõe sobre o tempo dos indivíduos de aprenderem os conteúdos, ou seja, todos devem ser submetidos à média de normalidade e não a uma possibilidade de flexibilização curricular que atenda à temporalidade, que considere o tempo que o estudante necessita para atingir os objetivos educacionais e efetivar suas tarefas. A temporalidade da escolarização é apenas um dos aspectos na produção das anormalidades dos sujeitos e de processos de in/exclusão escolar.

Buscamos analisar as narrativas de professores dessa escola que mostram como eles se posicionam frente aos processos de in/exclusão escolar. Como o processo de inclusão escolar atravessa a escola e os significados no currículo escolar.

REFERÊNCIAS

BAHIA, **Diretrizes da Educação Inclusiva no Estado da Bahia**. Secretaria de Educação do Estado. Salvador: SEC, 2017.

BRASIL. **Política Nacional da educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC: SEESP, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 05 de janeiro de 2018

_____. **Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2010.

_____. **Censo escolar 2018**. Brasília: MEC: INEP, 2018.

DAL'LGNA, Maria Cláudia. A invenção da criança normal: conhecimento, desenvolvimento e aprendizagem. In: FABRIS, Elí H.; KLEIN, Rejane R. (Org.). **Inclusão e biopolítica**. Belo Horizonte: Auntêntica, p.181-198, 2013.

FABRIS, H. E. In/Exclusão no currículo escolar: o que fazemos com os “incluídos”? **Educação Unisinos**, v.15, n.1, 2011.

FOUCAULT, Michel. **Os anormais**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FROHLICH, Raquel. **Práticas de apoio à inclusão escolar e a constituição de normalidades diferenciais.** (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2018.

LOPES, Maura, Corcini. In/exclusão escolar: a invenção de tipos específicos de alunos. **Revista Colombiana de Educación**, n. 54, p.96-119, 2008.

_____. Políticas de Inclusão e governamentalidade. **Educação e Realidade**, 34(2), p. 153-169, 2009.

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

LOPES, Maura Corcini; RECH, Tatiana, Luiza. Inclusão, Biopolítica e Educação. **Educação**, v.36, n.2, p.210-219, 2013.

RECH, Tatiana L. A Inclusão educacional como estratégia biopolítica. IN: FABRIS, Elí H.; KLEIN, Rejane R. (Org.). **Inclusão e biopolítica.** Belo Horizonte: Autêntica, p. 25-43, 2013

SKLIAR, Carlos A. A inclusão que é “nossa” e a diferença que é do “outro”. In: **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva.** David Rodrigues (org.) São Paulo. Summus, 2006.

VEIGA-NETO, A.; Lopes, M. C. Inclusão, exclusão, in/exclusão. In: **Verve**, v 20, 121-135, 2011.

SOBRE AS AUTORAS

Márcia Cozzani

Doutora pela Universidade Estadual Paulista/UNESP. Professora Associada da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia/UFRB. Grupo de Pesquisa em Desenvolvimento e Aprendizagem Motora/DAMA. E-mail: mvcozzani@ufrb.edu.br

Catiana Nery Leal

Especialização em Educação e Interdisciplinaridade (em curso) Graduada na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia/UFRB. E-mail: catiananery@hotmail.com

Cíntia Mota Cardeal

Doutora pela Universidade Católica de Brasília/UCB. Professora Adjunta da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia/UFRB. Grupo de Pesquisa em Desenvolvimento e Aprendizagem Motora/DAMA. E-mail: cintiacardeal@ufrb.edu.br