





## Inclusão na sala de aula regular: o que dizem os professores de ciências e biologia da rede pública do Estado do Rio de Janeiro?

*Inclusion in the regular classroom: what do science and biology teachers in the public school system in the State of Rio de Janeiro say?*


**Kemily Toledo-Quiroga<sup>1</sup>**

<https://orcid.org/0000-0001-8539-3066> 

**Clayton Tórres Felizardo<sup>2</sup>**

<https://orcid.org/0000-0002-0714-6016> 

**Ingrid Carla Aldicéia Oliveira do Nascimento<sup>3</sup>**

<https://orcid.org/0000-0003-1291-0995> 

1. Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil. E-mail: kemily.toledo@gmail.com

2. Departamento de Atendimento Educacional Especializado, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil. E-mail: felizardo.clayton@uerj.br

3. Centro de Educação e Humanidades, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil. E-mail: incarla17@gmail.com

**Resumo:** Este trabalho é resultado de uma investigação sobre a inclusão de estudantes com Necessidades Educacionais Especiais, por docentes de Ciências e Biologia da rede pública de ensino do Estado do Rio de Janeiro. Junto aos estudos de Michel Foucault, buscamos evidenciar regularidades discursivas nos dados, coletados a partir de um questionário e analisados com uma abordagem discursiva. Como resultados, encontramos enunciados que produzem sentidos sobre inclusão que dialogam com noções de economia, sociabilidade, normalização e agência, bem como os que significavam os sujeitos “excluídos”. Também apresentamos tópicos que mais apresentam dificuldades para a inclusão no ensino de Ciências e Biologia, segundo os professores. Discutimos como tais ideias sobre quem é ou não “público da inclusão” produzem simultaneamente o medo do fracasso e a esperança da salvação, articulando com o paradoxo existente entre inclusão e performatividade. Finalmente, defendemos que inclusão e exclusão são conceitos que se constituem mutuamente, em constante autorregulação.

**Palavras-chave:** educação inclusiva; abordagem discursiva; regularidades discursivas; performatividade.

**Abstract:** This work is the result of an investigation into the inclusion of students with Special Educational Needs by Science and Biology teachers in the public education system of the State of Rio de Janeiro. Drawing on Michel Foucault's studies, we sought to highlight discursive regularities in the data collected through a questionnaire and analyzed through a



discursive approach. As results, we identified statements that generate meanings about inclusion, which interact with notions of economy, sociability, normalization, and agency, as well as those that signify "excluded" subjects. We also present topics that teachers identified as the most challenging for inclusion in Science and Biology education. We discuss how ideas about who is or is not part of the "target audience for inclusion" simultaneously produce the fear of failure and the hope of salvation, articulating the existing paradox between inclusion and performativity. Finally, we argue that inclusion and exclusion are mutually constitutive concepts in constant self-regulation.

**Keywords:** inclusive education; discursive approach; discursive regularities; performativity.

## Introdução

Desde o início do milênio, Alfredo Veiga-Neto (2001), discutindo os paradoxos da inclusão/exclusão, já apontava seu receio em construir uma hipercrítica às políticas de inclusão sem parecer que as estava negando ou recusando a própria ideia de inclusão. Quase vinte anos depois, seguimos questionando as narrativas vigentes e entradas reducionistas nesse debate. Como Veiga-Neto (2001, p. 109), nos perguntamos: “como não deixar a impressão de que não varrer a sujeira para debaixo do tapete não significa querer conviver com a sujeira”?

A emergência do termo “Educação Inclusiva”, na segunda metade do século passado, ressignifica a concepção da inserção de Pessoas com Deficiência na vida escolar regular. Em termos de legislação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) explicita que o atendimento educacional ao público com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) deve ser oferecido, preferencialmente, em rede regular de ensino (Lei 9.394, 1996).

Após muitos anos de luta política, foi instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência –, cujo objetivo, segundo seu Art. 1º, é assegurar e “promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (Lei 13.146, 2015). Para Gomes Filho et al. (2024), ainda de acordo com a referida lei, garantir uma educação inclusiva e integral exige ajustar os métodos de ensino e o ambiente escolar para responder às demandas particulares dos alunos.

Paralelamente a estes movimentos, cada vez mais se descortina um exercício por parte do corpo docente em **psicologizar** seus alunos “problemas”, de maneira a atribuir-lhes um motivo plausível para explicar seu insucesso escolar. Assim, a inclusão na escola passa a englobar também estas crianças.

Maura Corcini Lopes (2008), ao desenvolver um estudo que envolvia 371 pareceres pedagógicos e 105 entrevistas com professores sobre alunos que apresentam dificuldade de aprendizagem, aponta que:

É considerado de inclusão qualquer aluno que apresente dificuldades de aprendizagem mais permanentes. Sob a dificuldade de aprendizagem, estão tanto aqueles que são colocados como **alunos problemas** quanto os colocados como **alunos com deficiência**. (Lopes, 2008, p. 98, grifos originais)

Para ambas as categorias, parece haver uma disposição governamental de inclusão que serve à pretensão de “inscrever os princípios cosmopolitas com o intuito de produzir o cidadão, cuja participação era necessária no governo republicano” (Popkewitz, 2010, p. 78). Através das relações de poder, os corpos são subjetivados, ou seja, são psicologizados, normalizados, fixam-se neles a função-sujeito pretendida (Foucault, 2006).

Ainda cabe dizer que o discurso mobiliza sentidos, mesmo que não se esteja interessado no processo de conceituar. Assim, os enunciados sobre os estudantes ditos “de inclusão”, sejam eles retirados de políticas públicas ou de entrevistas, exercem também práticas de subjetividade sobre quem são (e quem não são ou não devem ser) tais indivíduos. É nesse limiar entre inclusão e exclusão, dois processos mutuamente constituídos no jogo econômico do Estado (Lopes, 2009), que pretendemos empreender uma análise discursiva sobre a inserção de pessoas com NEE em sala de aula regular.

Para isso, tomaremos como base resultados empíricos inéditos levantados em pesquisa desenvolvida no âmbito do Curso de Especialização Saberes e Práticas na Educação Básica (CESPEB), com ênfase no Ensino de Ciências e Biologia, da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Nele, realizamos um estudo acerca das percepções docentes sobre temas ligados à inclusão de alunos que apresentem Necessidades Educacionais Especiais nas salas de aulas regulares das redes públicas de ensino do Estado do Rio de Janeiro, através de um questionário misto estruturado.

Em publicação anterior (Felizardo, Toledo-Quiroga & Nascimento, 2023), divulgamos parte dos resultados obtidos cuja análise qualitativa foi realizada a partir dos pressupostos de Bardin (2011). No artigo em tela, apresentaremos novos resultados coletados no processo empírico desta pesquisa, privilegiando metodologias outras de análises ao focarmos no conteúdo apenas de perguntas abertas do nosso questionário misto: uma análise de abordagem discursiva, no

âmbito do campo do Currículo, sobre sentidos de **inclusão** mobilizados por docentes da rede pública de Educação Básica do Estado do Rio de Janeiro.

A partir do exposto, perguntamo-nos: O que dizem os professores de Ciências e Biologia da rede pública do Estado do Rio de Janeiro acerca da inclusão em sala de aula regular? Nosso objetivo não é, contudo, determinar uma resposta única e pretensamente hegemônica dentro do nosso universo pesquisado. Mais do que isso, interessa-nos investigar os sentidos de inclusão produzidos nas falas de tais professores, ainda que – e principalmente quando – eles não estejam empenhados em definir o vocábulo.

O trabalho em tela está dividido da seguinte forma: inicialmente, apresentamos os movimentos teórico-metodológicos que nortearam a pesquisa; em seguida, apresentamos os resultados discutindo os sentidos mobilizados de (e sobre) inclusão, bem como aqueles sobre os “excluídos” e a interface entre inclusão e o ensino de Ciências e Biologia; finalmente, levantamos alguns questionamentos e tecemos nossas considerações finais frente à análise empreendida.

### **Movimentos Teórico-metodológicos**

Com o objetivo de investigar a percepção de docentes de Ciências e Biologia da rede pública de ensino do Estado do Rio de Janeiro sobre **inclusão**, desenvolvemos um questionário com perguntas abertas e fechadas sobre a temática. Nossa pesquisa partiu da problematização a respeito da inserção de discentes classificados como **alunos com Necessidades Educacionais Especiais** na sala de aula regular da Educação Básica.

No presente texto, privilegiamos uma abordagem discursiva pois compreendemos que a linguagem não é uma ferramenta de descrição do mundo, mas de produção dele. Assim, apostamos na **produção de sentidos** sobre inclusão por parte dos professores ao dissertarem sobre o assunto. Dessa forma, interessa-nos investigar e analisar as significações em torno da ideia de inclusão em um local específico: a sala de aula regular. Para tal, apresentaremos a seguir a chave de leitura privilegiada – a abordagem discursiva – e, na sequência, a construção, distribuição e produção de dados da investigação.

## Análise dos Dados Produzidos: Abordagem Discursiva

Nossa proposta aqui é oportunizar uma análise de abordagem discursiva, apoiados em teóricos dos campos da filosofia, da análise do discurso e do currículo. Junto aos estudos de Michel Foucault (2000), buscamos evidenciar regularidades discursivas no conjunto de dados em análise, permitindo-nos descrever enunciados que, tal como o autor, assumimos aqui como acontecimentos. Isto quer dizer que consideramos tais enunciados como um processo imbricado em uma complexa cadeia de relações que permite que algumas coisas possam ser ditas (e validadas e/ou legitimadas) e outras não.

Ainda que tenhamos levantado diversas categorias de aspecto sociodemográfico de nossos respondentes, dentro da chave epistêmica que assumimos aqui, interessa-nos muito mais nos debruçarmos sobre os discursos mobilizados do que no pano de fundo dos sujeitos em si. Ainda junto com Foucault (2000), suspendemos as questões psicológicas, que buscam a **intenção** do sujeito, para dar espaço ao aparecimento de outras relações possíveis entre os próprios enunciados. Isto significa dizer que o que nos move nesta análise vai além da superfície do texto: emaranha-se no contexto sócio-histórico do dito e do não-dito, capaz de fazer brotar regimes de verdade de um certo espaço-tempo (Fischer, 2003), o que nos permite:

Colocar o dito em relação ao não dito, o que o sujeito diz em um lugar com o que é dito em outro lugar, o que é dito de um modo com o que é dito de outro, procurando ouvir, naquilo que o sujeito diz, **aquilo que ele não diz mas que constitui igualmente os sentidos de suas palavras**. (Orlandi, 2009, p. 59, grifos nossos)

Esse movimento que suspende a **verdade** – entendendo-a não como um corpo inerte a ser desvelado, mas uma possibilidade contingente – não nega a materialidade das palavras e das coisas, apenas defende que seu “**significado** é resultante não de sua essência natural, mas de seu caráter discursivo” (Hall, 1997, p. 29, grifo original). Isto implica dizer que não poderemos – e nem é nossa intenção! – afirmar o que pensam os professores da rede pública do Estado do Rio de Janeiro, já que “o enunciado nos desafia com a tentação de tentar imobilizá-lo em uma cadeia de significantes invariáveis para, em seguida, apenas escapar pelas frestas” (Pedro, 2020, p. 24). Por outro lado, estamos interessados em trabalhar com as regularidades discursivas (Foucault, 2000) que emergem desses enunciados, assumindo que esta é apenas uma das interpretações possíveis. Em outras

palavras, objetivamos desnaturalizar certas classificações supostamente fixadas para que possamos permitir o aparecimento dos sistemas de relações que produzem regularidades passíveis de criar agrupamentos arbitrários e temporários – que se concretizam na contingência, apenas como categorias de análise.

### **Construção, Distribuição e Produção de Dados via Questionário**

O questionário de autopreenchimento foi elaborado por meio da plataforma *Google Forms*. Nossa escolha pelo método online se deu pelos seguintes motivos: (1) A pesquisa iniciou-se durante o enfrentamento da pandemia de COVID-19, quando a ferramenta em questão ganhou maior evidência devido ao seu compartilhamento dinâmico (Andres et al., 2020); (2) Tal metodologia possui baixo custo, visto não haver nenhuma fonte de financiamento nesta pesquisa; (3) Ainda em termos do momento pandêmico e a sobrecarga psíquica e emocional do trabalho docente em tempos de isolamento social (Barros et al., 2022), o questionário online permite que os respondentes possam preenchê-lo em seu próprio espaço-tempo.

A pesquisa em questão foi do tipo exploratória (Gil, 2017), com abordagem essencialmente qualitativa, visto que os dados produzidos fazem parte de processos complexos que não podem ser quantificados, tampouco “reduzidos à operacionalização de variáveis” (Minayo, 2001, p. 22). A formulação das perguntas foi norteada pelas hipóteses prévias que orientaram o desenvolvimento da pesquisa. Desta forma, além de dados sociodemográficos, buscamos produzir alguns dos seguintes dados: formação inicial e/ou continuada a respeito da Educação Inclusiva; concepção de inclusão educacional; presença (ou não) de alunos com Necessidades Educacionais Especiais em sala de aula regular; experiências, ações e desafios vivenciados na prática docente quanto ao tema em questão.

Os critérios de inclusão na pesquisa foram: (1) ser docente da rede pública da Educação Básica no Estado do Rio de Janeiro em exercício; e (2) atuar nas disciplinas escolares de Ciências e/ou Biologia nos Anos Finais do Ensino Fundamental e/ou no Ensino Médio. O questionário foi respondido de forma anônima, o que poderia permitir maior veracidade nas respostas obtidas, para que se pudesse traçar um diagnóstico fidedigno (Amaro, Póvoa & Macedo, 2005). Importa salientar que o questionário foi precedido da apresentação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), bem como maiores informações sobre a pesquisa e todas as suas implicações, sendo seu preenchimento condicionado pela concordância com o termo.

O questionário foi disseminado com o auxílio das redes sociais virtuais (como o *Facebook* e *WhatsApp*), em grupos específicos de docentes da Educação Básica do Estado do Rio de Janeiro, no período de janeiro a junho de 2022. Ao todo, recebemos 33 respostas. Entendendo que o *n* amostral e a própria metodologia são fatores limitantes para um estudo estatístico, reforçamos que não pretendemos aqui explicar “o” retrato do Rio de Janeiro e sim “alguns” elementos possíveis que emergiram nesta pesquisa.

Quanto à estruturação, o questionário foi constituído de 8 perguntas fechadas e 4 perguntas abertas e, portanto, ele foi caracterizado como misto (Nogueira, 2002). Para a análise das perguntas fechadas – cujo objetivo foi gerar dados sócio-demográficos a fim de traçar o perfil dos respondentes –, os resultados qualitativos foram tratados no *software Microsoft Excel 2016* e publicados anteriormente, como já mencionado em seção anterior (Felizardo, Toledo-Quiroga & Nascimento, 2023). Já para as perguntas abertas, a análise qualitativa no presente trabalho se ancora numa abordagem discursiva, conforme explicitado e discutido anteriormente.

### **Sentidos Mobilizados de (e sobre) Inclusão**

Maura Corcini Lopes (2009), ao analisar políticas de assistência e de educação, aponta a exclusão decorrente de tais políticas de inclusão social, demonstrando que inclusão e exclusão são invenções mutuamente constituídas no jogo econômico do Estado. A autora explicita fundamental diferença entre o liberalismo, cuja liberdade de mercado não intencionava produzir distorções sociais, e o neoliberalismo, marcado pela racionalidade do mercado produtor de efeitos para além do âmbito da economia. Desta forma, ainda segundo Lopes (2009, p. 155), a primeira regra fundamental do neoliberalismo gira em torno do “manter-se sempre em atividade”. Para isso, ninguém pode ficar de fora do jogo, sem integrar-se na trama neoliberal. Assim, “Estado e mercado estão cada vez mais articulados e dependentes um do outro, na tarefa de educar a população para que ela viva em condições de sustentabilidade, de empresariamento, de autocontrole” (Lopes, 2009, p. 155).

A segunda regra neoliberal, consequência da primeira, reside no fato de que todos devem estar incluídos para que o jogo funcione. No entanto, é importante que essa inclusão ocorra em diferentes níveis de participação. Desta forma, há três condições de atuação: “primeiro, **ser educado em direção a entrar no jogo**;



segundo, **permanecer no jogo (permanecer incluído)**; terceiro, **desejar permanecer no jogo**” (Lopes, 2009, p. 155, grifos originais). Esse mecanismo faz com que as políticas de inclusão – assistencialistas e/ou educacionais – funcionem como dispositivos biopolíticos, à medida que, “ao estarem incluídas nos grupos, nos registros oficiais, no mercado de trabalho, nas cotas de bolsa-assistência, na escola, etc., as pessoas tornam-se alvos fáceis das ações do Estado” (Lopes, 2009, p. 156).

Quando perguntamos aos docentes respondentes do questionário o que eles entendiam por inclusão no âmbito da escola<sup>1</sup>, encontramos algumas respostas que parecem conversar com essa noção de governamentalidade exposta por Maura Corcini Lopes. Sentidos sobre economia e sociabilidade emergiram em algumas das respostas, de modo que pudéssemos assinalar uma regularidade discursiva. A questão econômica aparece também com um outro viés: significada como um processo de economia (no sentido de economizar) por parte do Estado. Observe:

São as práticas educacionais para que o aluno tenha métodos de aprendizagens adequados à sua deficiência, proporcionando socialização, educação, conhecimento, desenvolvimento das competências e habilidades de modo que o aluno se reconheça como **um ser social e capaz**. (P18<sup>2</sup>, grifos nossos)

**Uma tentativa do governo de gastar menos com alunos especiais** e que necessitam de escolas, profissionais e materiais especiais. (P17, grifos nossos)

Para Thomas Popkewitz (2020, p. 49), a razão da escolarização incorpora o modo de pensar comparativo, herdado do Iluminismo, que, por sua vez, produz diferenças, distinções e divisões. Ao refletir sobre a frase “todas as crianças podem aprender”, o autor afirma que “ela corporifica desigualdade no impulso pela igualdade. A frase gera uma tese cultural a respeito de quem são ‘todas as crianças’, que, simultaneamente, diferencia e gera teses culturais comparativas sobre quem não é essa criança”. Assim, encontramos uma série de respostas com esse caráter totalizante que também nos informam sobre quem não é essa criança que faria parte, a priori, desse “todo”:

Proporcionar à **pessoa com deficiência** as mesmas condições para o aprendizado daquelas oferecidas às pessoas sem deficiência. (P23, grifos nossos)

---

<sup>1</sup> “O que você entende por inclusão de pessoas com deficiência na escola? Descreva segundo a sua concepção.”

<sup>2</sup> Os respondentes do questionário foram numerados sequencialmente, de 1 a 33. Assim, P18 refere-se à Pessoa nº 18. As respostas transcritas aqui são as originais, sem correção de erros de digitação ou espaços duplos. Entendemos que quaisquer correções de nossa parte poderiam “contaminar” os dados coletados em um contexto de transição pandêmica e estafa mental.



Ambientar o **aluno especial** num ambiente plural (comum) a todos, assim, gerando uma melhor socialização do mesmo. (P15, grifos nossos)

Na primeira resposta, a ideia de inclusão é reduzida às pessoas com deficiência. Ainda que seja um importante grupo dentro dessa discussão, ele não é o único. Dessa forma, ao restringir o público da inclusão, limita-se o debate e, potencialmente, gera mais exclusão às outras partes desse todo. Já na segunda resposta, notamos a significação desse público a partir do adjetivo “especial”, movimento que também limita o entendimento mais amplo de inclusão.

No que diz respeito à corporificação da desigualdade, ainda que se esteja preocupado com a igualdade, destacamos também uma resposta que sinaliza essa diferenciação:

Oferecer ferramentas para que o aluno com deficiência possa estar junto com os demais, aprendendo e não apenas constando na sala de aula, como em um depósito apenas ‘para inglês ver’. **Mesmo que o nível de aprendizado seja menor**, é importante que o aluno seja capaz de interagir com os colegas e acompanhar o aprendizado. (P24, grifos nossos)

Aqui, vê-se a assunção de que a interação social – que é fundamental para as crianças citadas – é o objetivo primordial e único da inclusão, a despeito da aprendizagem. Ainda que não tenha sido a intenção, enunciados como estes podem reafirmar a ideia de que os alunos com deficiência **não são capazes** de aprender, o que demarca exclusão e ratifica a desigualdade.

Ainda na articulação com Michel Foucault e a governamentalidade, Maura Corcini Lopes (2009) discute ainda o processo de normalização instaurado pelas políticas de inclusão. Para ela, o Estado cria estratégias políticas com vistas a normalizar irregularidades que identifica na população, ao passo que opera essa normalização, que implica “tanto [em] trazer os desviantes para a área da normalidade, quanto naturalizar a presença de tais desviantes no contexto social onde circulam” (Lopes, 2009, p. 160). Assim, encontramos enunciados que destacam tanto a normalização – significada através de uma “média esperada” – quanto essa naturalização em vias de produzir sociabilidade:

Entendo como a tentativa de mitigar a distância na aquisição de conteúdos pedagógicos e de socialização de indivíduos com as mais diversas condições que tornam difícil o **desenvolvimento médio esperado** para determinada faixa etária ou de vida. (P20, grifos nossos)

A inclusão garante em parte o direito de acesso desses alunos à escola. Também **permite o aprendizado da sociedade como um todo a aceitar, entender e lidar com o diferente**. Mas quando digo em parte é porque a maioria das escolas não apresenta estrutura nem preparo para a inclusão, sendo esse processo levado no improviso. (P06, grifos nossos)

Proporcionar a convivência com as pessoas e socialização adequada a todos. (P30, grifos nossos)

Popkewitz (2020, p. 51) traz para o diálogo a figura da criança “solucionadora de problemas” e, portanto, dotada de agência, “capaz de viver com sucesso na futura sociedade da ‘aprendizagem’ ou ‘informação’ como um cidadão cosmopolita, dotado de autorrealização e autossuficiência”. Para o autor, essa noção de resolução de problemas corporifica uma ideia de salvação em relação ao futuro, funcionando como teses culturais que informam mais do que uma criança é. Para além disso, constituem-se como práticas de governo sobre o que uma criança deverá vir a ser, dentro da lógica de um tipo específico de sujeito “moderno”. Essa capacidade de agência também foi encontrada em nossa análise:

É o acesso do ensino de maneira **autônoma**. (P25, grifo nosso)

Um lugar que seja adaptado para que todos se sintam bem e possam **viver sem nenhuma dificuldade**. (P03, grifos nossos)

Como nos coloca Thomas Popkewitz (2010), o planejamento social moderno incorpora narrativas da visão religiosa de salvação, transformada em ideias sobre razão, racionalidade e progresso. Assim, a “escola é compreendida como uma prática para o governo da sociedade mediante a produção da criança como sua futura cidadã” (Popkewitz, 2010, p. 80), ou seja, uma criança **autônoma** e capaz de **viver sem nenhuma dificuldade**.

### **Sentidos Mobilizados de (e sobre) os “Excluídos”**

No debate sobre a inclusão, o significante “exclusão” faz-se importante. Quem são esses excluídos? Como, ao falar de tais pessoas, acabamos por produzir esses sujeitos? Maura Corcini Lopes (2009, p. 157) nos indica que a palavra “exclusão” está “quase sempre associada aos analfabetos, às pessoas com deficiência, aos doentes mentais, àqueles que não conseguiram aprender na escola, aos alunos matriculados em escolas especiais e regulares – mas que não aprendem –, aos meninos de rua, aos velhos abandonados, aos pobres e às minorias em geral”. Para

refletirmos sobre essa questão, trazemos respostas referentes a duas perguntas do questionário: a primeira solicitava a descrição dos desafios docentes para com alunos de Necessidades Educacionais Especiais; a segunda, um relato de experiência vivida em sala de aula para a inclusão de alunos com NEE.

A autora supracitada ainda denuncia o mau uso do significante em textos políticos, que frequentemente utilizam-se da exclusão como sinônimo de outras mazelas relacionadas à privação de direitos à população, a exemplo da vulnerabilidade, precarização e marginalização. Para Lopes (2009, p. 158), essa falsa polissemia “enfraquece a questão e a obscurece politicamente”, uma vez que as políticas públicas de inclusão garantem que tais condições de degradação dos direitos básicos não se transformam em exclusão social. Isso quer dizer que essas pessoas estão sendo incluídas, ao mesmo tempo em que mantêm seu estado de marginalização. Nas palavras de Lopes (2009, p. 159, grifos originais), as políticas públicas de inclusão “[que] acabam transformando os **excluídos invisíveis** em **excluídos anormais** – não garantem mudanças efetivas e permanentes para a população”. Encontramos nos enunciados analisados discursos que tanto significam tais excluídos, como também informam essa transformação descrita por Lopes:

Já tive muitos alunos com necessidades especiais, **violento, mutismo seletivo, esquizofrênico**, digo que é muito difícil para o professor e para os colegas ter esse aluno em sala sem uma mediação pois este aluno demanda maior atenção, chegando o professor a negligenciar os **alunos “normais”**. (P18, grifos nossos)

O aluno não falava, não ouvia, cadeirante com uso de fraldas, mas a mãe dizia que **ele tinha que ter o mesmo tratamento dos outros alunos tidos como normais**. (P03, grifos nossos)

Ao nomear quem são e quem não são os “abjetos”, entendemos que há uma mobilização de sentidos não só sobre os conceitos de inclusão e/ou exclusão, mas simultaneamente uma produção discursiva que ataca aquilo que pretende defender. Ao perguntarmos sobre os maiores desafios docentes, encontramos em “Guiá-lo e ensinar os demais” (P32) uma ideia de que tais “abjetos” não são passíveis de se ensinar, devendo o docente apenas “guiá-los”. Thomas Popkewitz, em entrevista concedida a Ana Laura Lima e Natália Gil (2016), afirma que a pressuposição da desigualdade para atingir a equidade paradoxalmente produz desigualdade. Ainda para Popkewitz (2020, p. 53):

O reconhecimento de populações específicas para inclusão é uma resposta aos compromissos para se corrigir injustiças; no entanto, o próprio desejo de incluir está

inserido nos sistemas de pensamento que criaram um continuum de valores que diferenciam, dividem e abjetam. Isso é evidente ao se estudar as reformas de currículo e de formação de professores e as pesquisas centradas no problema da equidade. O tema da salvação, referente a “todas as crianças podem aprender”, é um dos que sustenta a “sociedade justa”, que ironicamente implica narrativas e imagens quase totalmente focalizadas no tipo de criança que não pertence ao espaço de “todas as crianças”.

Para Popkewitz (2010), o lema do programa estadunidense *No Child Left Behind*<sup>3</sup>, “todas as crianças podem aprender”, incorpora a esperança de uma sociedade inclusiva, produzindo uma noção de escola como uma instituição igualitária, cuja qualidade deve ser melhorada, a fim de impulsionar os resultados de determinados grupos sociais – étnicos, raciais e economicamente carentes. No entanto, “a esperança que surge do medo é também algo que se refere aos perigos da criança deixada para trás, que é diferente de ‘todas as crianças’” (Popkewitz, 2020, p. 53). Essa ideia de totalidade pode produzir noções homogeneizantes sobre a escola e seus alunos. Encontramos alguns enunciados dessa natureza:

Maior desafio é utilizar uma metodologia que **seja eficaz para todos os alunos** na sala de aula, pois além dos alunos com deficiência, também temos os que não têm a deficiência. Portanto é muito desafiador usar uma metodologia que não exclua nenhum dos alunos. (P09, grifos nossos)

Tenho dois alunos do 3º ano do ensino médio, portadores de necessidades especiais em turmas diferentes. O que mais nos chama a atenção é que ambos **não aceitam muito bem atividades diferentes dos demais**. Em conversa no conselho de classe do primeiro bimestre, chegamos a essa conclusão. Assim, combinamos um atendimento mais próximo, uma atenção maior com os mesmos. Porém, todo material para promoção do melhor aprendizado deles deve ser **apresentado de forma geral para toda turma**. Assim, evitamos que se sintam constrangidos de estarem fazendo atividades diferentes. (P05, grifos nossos)

A noção de performatividade, tal qual articulada por Stephen Ball (2002, 2004, 2010), é aqui entendida com um “sentido de produtividade, de auferição de resultados que possam ser mensurados e quantificados” (Hattge & Lopes, 2015, p. 575). Assim, o desempenho e, conseqüentemente, a avaliação assumem importante papel na performatividade.

Ao longo de minha vida docente na UE [Unidade Escolar] que estou, passaram muitos alunos especiais. A maior dificuldade que enfrento é que uma boa parte destes alunos não possuem mediadores para auxiliarem na administração das atividades, **infelizmente este aluno não atinge um bom rendimento para que**

---

<sup>3</sup>Traduzido frequentemente por “Nenhuma criança para trás” ou “Nenhuma criança deixada para trás” ou ainda “Nenhuma criança abandonada”.

**avance mais no futuro.** Até hoje os que possuem pessoas para auxiliar nas atividades e relações na escola sempre conseguiram ir **muito além do que o esperado.** (P09, grifos nossos)

A qualidade da educação e, portanto, o desenvolvimento do país, estão atrelados a esses resultados esperados pelos indicadores de desempenho. Desta forma, não só alunos e professores, mas também famílias e a sociedade em geral vêm sendo convocados para assumir a responsabilidade por esta educação, produzida nos moldes da performatividade, cuja inclusão de todos no sistema educacional faz-se necessária. Nesse sentido, a performatividade escolar implica não só o espaço – neste caso, a sala de aula regular – como também o tempo – de ensino, de aprendizagem –, como pudemos identificar em:

Oferta de material adequado para alguns tipos de necessidades é precária, ausência de professores de apoio. Sinceramente, **acho que é necessário um tempo maior de estudo para eles.** (P27, grifos nossos).

Os alunos com TDAH e autismo, quando são assistidos por outros profissionais, respondem bem às atividades (**no tempo deles**). (P26, grifos nossos)

Além da questão do tempo, outro enunciado que parece estabelecer uma regularidade discursiva diz respeito à necessidade de profissionais especializados para o atendimento do público com NEE:

A falta do **mediador**. (P04, grifos nossos)

O número de alunos em sala dificulta a atenção desses alunos. A falta de recursos humanos e tecnológicos como material adaptado e **mediador escolar qualificado.** (P23, grifos nossos)

Provavelmente a presença de um **profissional de apoio para o aluno** e a aceitação da turma. Quando a deficiência é sutil, às vezes as turmas podem se comportar de maneira má com o aluno PCD [pessoa com deficiência]. (P24, grifos nossos)

Com o quantitativo de alunos que temos que trabalhar **é impossível sem mediação** (o que quase nunca conseguimos) dar o apoio necessário aos alunos. (P31, grifos nossos)

Assim, conforme Hattge e Lopes (2015, p. 575) apontam, “nessa grade de inteligibilidade neoliberal a performatividade passa a regular os sujeitos e as instituições funcionando por meio do investimento em capital humano. E essa regulação e esse investimento somente são possíveis se todos estiverem incluídos nessa racionalidade”.

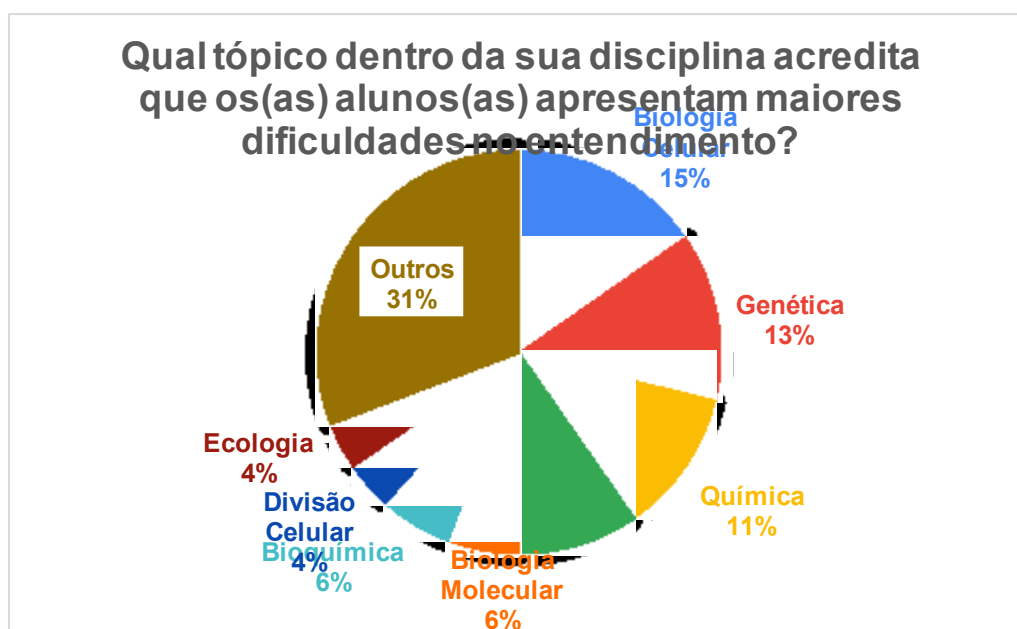
## Inclusão e o Ensino de Ciências e Biologia

As disciplinas escolares Ciências e Biologia são caracterizadas por seus conteúdos que envolvem abstração e conceitos complexos, bem como por suas atividades experimentais, aulas de campo e laboratório, o que torna a inclusão particularmente em um grande desafio (Silva, 2024; Souza & Silva, 2024). Pensando nisso, também questionamos os professores respondentes: “Qual tópico dentro da sua disciplina acredita que os(as) alunos(as) apresentam maiores dificuldades no entendimento?”

Apresentamos abaixo, na Figura 1, um gráfico que ilustra a porcentagem de citações dos tópicos relacionados ao ensino de Ciências e/ou Biologia. Vale ressaltar que uma mesma pessoa pôde citar mais de um tópico, de modo que o total (52 citações) corresponde a um número maior do que o de respondentes (33 respostas). O gráfico apresenta ainda apenas os tópicos que foram citados mais de uma vez. Aqueles de citação única, bem como respostas inespecíficas, foram categorizados como “Outros”.

**Figura 1**

*Respostas à pergunta “Qual tópico dentro da sua disciplina acredita que os(as) alunos(as) apresentam maiores dificuldades no entendimento?”*



*Nota.* [Descrição da imagem] Gráfico no formato de “pizza”, cujo título é “Qual tópico dentro da sua disciplina acredita que os(as) alunos(as) apresentam maiores dificuldades no entendimento?”. As “fatias da pizza”, cada uma de uma cor diferente, representam as respostas à pergunta-título. Ao lado de cada fatia, há o texto das respostas, bem como a porcentagem delas, a saber: Biologia Celular – 15%; Genética – 13%; Química – 11%; Física – 10%; Biologia Molecular – 6%; Bioquímica – 6%; Divisão Celular – 4%; Ecologia – 4%; Outros – 31%. [Fim da descrição].

Como podemos notar, quatro tópicos (Biologia Celular, Genética, Química e Física) juntos representam quase metade (49%) do total das respostas. A presença tanto da Física quanto da Química, sobretudo no ensino de Ciências – disciplina escolar lecionada na maior parte das vezes por licenciados em Ciências Biológicas –, pode indicar certa carência desta formação no respectivo curso. É o que nos indicam Mona Lisa da Silva e Zélia Maria Jófili (2018), quando afirmam:

No entanto, muitos recém-formados ainda sofrem um choque de realidade quando encaram pela primeira vez o dia a dia de uma sala de aula, principalmente quando essa experiência é vivenciada nos anos finais do ensino fundamental, em que o professor de Biologia se depara com o ensino de Química e Física no 9º ano. Nessa situação, sentem-se desafiados a mediar a aprendizagem de conceitos que adentram outras áreas do conhecimento. (Silva & Jófili, 2018, p. 456)

Outra regularidade discursiva que encontramos em diferentes respostas foi sobre as dificuldades relativas ao mundo microscópico, a exemplo da “Microbiologia” (P16). Abaixo, mais duas respostas classificadas como “Outros”:

Tudo que envolva o campo **microscópico**/ nanoscópico. (P20, grifo nosso)

Imaginar o que é **microscópico**. (P23, grifo nosso)

Tais enunciados são cruzados pelos obstáculos de ensinar (e aprender) tudo aquilo que é abstrato. Esse tópico também emergiu em algumas respostas, como por exemplo:

Tudo que é **abstrato**. (P13, grifo nosso)

As partes que envolvam a capacidade de **abstração** para conseguir entender o conteúdo. (P11, grifo nosso)

Tanto o mundo microscópico quanto a abstração parecem convergir nos dois tópicos mais encontrados nas respostas – Biologia Celular e Genética. Encontramos resultados semelhantes em um estudo produzido em uma escola pública de um município localizado no extremo sul da Bahia. Nele, Stéfane da Silva e Viviane Dias (2023) questionaram professores de Ciências atuantes na referida escola sobre os conteúdos que sentiam maior dificuldade.

Em relação ao Ensino de Ciências, os docentes revelaram que conteúdos microscópicos como Citologia e Genética são os que eles possuem mais dificuldade



para trabalhar. Compreendemos que por se tratar de temas abstratos, o aluno acaba possuindo maior divergência de associação. (Silva & Dias, 2023, p. 266)

Além das dificuldades pontuais explicitadas, encontramos também respostas que ora relativizavam (como em P24 e P32), ora totalizavam (como em P10 e P17) a questão.

Isso **varia** de acordo com cada aluno. Cada indivíduo é um indivíduo diferente. (P24, grifo nosso)

**Depende** da característica de cada um. (P32, grifo nosso)

**Todos**. (P10, grifo nosso)

**Quase todas**, visto que o problema não é a disciplina. (P17)

Ainda que possamos enxergar os limites e obstáculos inerentes ao ensino de Ciências e Biologia, a Pessoa nº 17 pontua que “o problema não é a disciplina”, o que nos leva a pensar na interface da problemática da inclusão com as Ciências/Biologia e outros fatores citados em outras respostas – como formação docente, infraestrutura da escola e o próprio entendimento sobre o que é inclusão. Isso demarca a importância de discutirmos o que é (e o que não é) uma educação inclusiva no contexto escolar regular.

### **Incluir é (Im)possível? – Alguns Questionamentos**

O presente estudo, apoiado neste referencial teórico, levanta provocações sobre as categorias de inclusão e exclusão. Nosso intuito, no entanto, não é assumir uma postura niilista, afirmando ser impossível garantir a inclusão. O que queremos mostrar com nossa análise é que tais noções vêm sendo significadas no contexto da prática docente, ainda que em divergência aos pressupostos teóricos dos campos da Educação Inclusiva. Apostamos, aqui, que inclusão e exclusão formam um par que se autorregula mutuamente. Nossa assunção dialoga com Hattge e Lopes (2015, p. 577), quando as autoras sinalizam que em meio a um esforço para a redução dos riscos sociais através das políticas de inclusão, “faz-se necessário um cuidado para que todos os grupos dos ditos ‘excluídos’ sejam monitorados e inseridos no sistema educacional”. Assim, sugerem o conceito de in/exclusão, à medida que essa inclusão de todos se estabelece “em diferentes ‘níveis de

participação ou gradientes de inclusão’, uma vez que as formas de acesso, as possibilidades de interação não são as mesmas para todos” (Hattge & Lopes, 2015, p. 576). Nesse sentido, qualquer sujeito, parte desse “todos”, pode estar incluído e excluído, simultaneamente, de diferentes práticas, ações, espaços e políticas.

É o medo do fracasso, desse risco social, que, segundo Thomas Popkewitz (2020), vai produzir a esperança da salvação. E para quem é direcionado tal medo do fracasso? Para o grupo dos “excluídos”, ou para a “criança deixada para trás”, cujas qualidades e características são definidas por políticas e pesquisas como: “criança com baixa autoestima, que não participa da construção do conhecimento, que tem ‘baixas’ expectativas, que carece de motivação, não é confiante e/ou é passiva e apresenta estilos de aprendizagem diferentes dos ‘outros’ não ditos” (Popkewitz, 2020, p. 53). Assim, Popkewitz vai chamar de duplo gesto esse balanço entre medo e esperança, ilustrado pela frase “todas as crianças podem aprender”. Por um lado, há o gesto de esperança da inclusão, a partir das políticas, e, “relacionado a esse gesto (seu duplo), são simultaneamente engendrados medos em relação às populações que ameaçam a esperança de formar esses tipos de pessoas, as quais incorporam essa esperança do presente e suas imagens de progresso” (Lim a& Gil, 2016, p. 1142).

Hattge e Lopes (2015) também apontam para uma possível contradição. Se a inclusão de todos no sistema educacional é condição inegociável para a operação da performatividade, esta mesma inclusão ameaça a própria performatividade escolar, uma vez que estes sujeitos ditos “incluídos” possuem, muitas vezes, desempenhos insatisfatórios, sobretudo nas avaliações de larga escala. Esta possível contradição, segundo as autoras, não se efetiva na prática. Isso porque o prefixo “contra-”, de contradição, dá uma ideia de oposição. Diferentemente, elas apostam que performatividade e inclusão caminham juntas, mas não se encontram – formam um **paradoxo**. Neste eterno caminho paralelo, o prefixo “para-”, que traz uma ideia de proximidade, parece atender melhor ao exposto. Assim, escrevem:

Esse é o paradoxo. Para que a performatividade entre em ação, todos devem estar incluídos. Estando todos incluídos, a performance do todo pode sofrer impactos negativos em função da baixa performance de alguns. E geralmente, quem são aqueles que apresentam essa baixa performance? Aqueles a quem se entende que sejam dirigidas de forma mais incisiva hoje as políticas de inclusão escolar, ou seja, em especial as pessoas com deficiência, as mulheres, negros e os mais pobres, por exemplo. (Hattge & Lopes, 2015, p. 579)

Desta forma, se “sem a inclusão a performatividade não se efetiva, mas paralelamente a isso ela coloca em risco as metas estabelecidas pela performatividade na área da educação” (Hattge & Lopes, 2015 p. 579), “a inclusão social e a exclusão estão integradas uma à outra – como partes de um mesmo fenômeno – ao invés de serem dicotomias ou binários da lógica” (Popkewitz, 2020, p. 52). Dentro de um mesmo sistema de pensamento que constitui a modernidade, é preciso encontrar novas maneiras de olhar para a inclusão e efetivá-la sem, no entanto, produzir ainda mais desigualdade.

### **Considerações Finais**

Este artigo teve como objetivo investigar o que pensam os professores de Ciências e Biologia da rede pública do Estado do Rio de Janeiro acerca da inclusão em sala de aula regular. Para tal, utilizamos questionários com perguntas abertas acerca do tema. Neste empreendimento, contudo, sinalizamos não ser nossa intenção alcançar uma resposta única, já que admitimos, dentro do nosso referencial teórico, não ser possível. Desta forma, buscamos por regularidades discursivas que emergiram das respostas dos professores.

Para a primeira pergunta – “O que você entende por inclusão de pessoas com deficiência na escola? Descreva segundo a sua concepção.” –, encontramos uma visão multifacetada e contraditória da inclusão escolar. Enquanto alguns enfatizam a socialização e a interação como pilares, outros criticam a instrumentalização econômica das políticas públicas, apontando-as como estratégias de redução de custos ou imprevisto estrutural. Há uma tendência a restringir a inclusão a pessoas com deficiência, ignorando outros grupos marginalizados, e a normalizar a exclusão ao associá-la à adaptação a uma “média esperada” de aprendizado. Apesar de defensores de autonomia e acesso físico, prevalece um discurso que reflete a influência neoliberal: a inclusão é vista como mecanismo de autogestão individual, onde a responsabilidade pelo sucesso recai sobre o aluno, enquanto o Estado falha em garantir equidade pedagógica. Essa dinâmica expõe a dualidade das políticas inclusivas, que promovem controle social sob a retórica da igualdade, naturalizando hierarquias e excluindo aqueles que não se enquadram no modelo de eficiência neoliberal.

Já na análise de duas perguntas – descrição dos desafios docentes para com alunos de Necessidades Educacionais Especiais e relato de experiência vivida em sala de aula para a inclusão de alunos com NEE –, os relatos dos professores

revelaram o abismo entre o discurso inclusivo e a realidade escolar: enquanto P18 reclama que alunos com necessidades especiais "demandam atenção extra, prejudicando os normais", P03 defende que um cadeirante com fraldas "merece o mesmo tratamento" sem adaptações sanitárias, expondo a ilusão de igualdade que nega diferenças materiais. Nas salas superlotadas e sem mediadores, os docentes improvisam estratégias contraditórias – como a camuflagem de adaptações em "atividades para todos" para evitar estigmas ou a flexibilização de prazos sem alterar currículos rígidos. Essa tensão entre personalização e padronização revela-se, por exemplo, na busca de um "método universal para não excluir ninguém". Também encontramos enunciados que admitem apenas "guiar, não ensinar" alunos com deficiência intelectual. Por trás das soluções paliativas, notamos a transferência de responsabilidades: a falta de infraestrutura transforma-se em fracasso individual, seja do aluno que "não se esforça", seja do professor que "não se adapta". Assim, as vozes docentes denunciam uma inclusão de fachada, onde a inclusão real depende não de políticas públicas, mas de heroísmos pedagógicos solitários.

Quando nos voltamos especificamente para o ensino de Ciências e Biologia, as respostas à pergunta "Qual tópico dentro da sua disciplina acredita que os(as) alunos(as) apresentam maiores dificuldades no entendimento?" parecem nos mostrar dificuldades relacionadas à formação de professores, sobretudo na interdisciplinaridade *sui generis* da disciplina de Ciências, bem como nas dificuldades promovidas pelo mundo micro e pela abstração, características das ciências da natureza. Biologia Celular (15%) e Genética (13%) lideram as citações, com relatos como "imaginar o microscópico" e "conteúdos que envolvem abstração". A presença massiva de Química (11%) e Física (10%) nas respostas, disciplinas ministradas muitas vezes por biólogos no Ensino Fundamental, expõe falhas na formação interdisciplinar. Enquanto alguns professores totalizam o problema, outros relativizam, revelando uma tensão entre déficits estruturais (falta de laboratórios para atividades práticas) e individualização excessiva da dificuldade. A fala de P17 – "o problema não é a disciplina" – nos indica uma questão recorrente nas respostas ao questionário: a inclusão em Ciências/Biologia esbarra não só nos conteúdos em si e mais na falta de recursos pedagógicos para materializar abstrações, transformando lacunas sistêmicas em fracassos individuais de alunos e professores.

Ao assumirmos um estudo que não se pretende totalizante e capaz de gerar um quadro geral do Estado do Rio de Janeiro, entendemos que nosso *n* amostral não traz uma significância estatística para tal quadro. Contudo, apostamos em olhar e problematizar um recorte dessas possíveis respostas, de forma a incitar mais

perguntas que respostas, uma vez que defendemos que o ato de questionar é a prerrogativa da prática crítica do ensino.

Assim, sem jamais renunciar à batalha diária por uma sociedade mais justa e equânime, propomo-nos a seguir produzindo pesquisas que visam desnaturalizar políticas e práticas ditas inclusivas, deslocando-as deste lugar que aparentemente – e apenas aparentemente – é simples. Nessa esteira, buscamos possíveis pontos de fuga, de modo a encontrar alternativas dignas de restituir a esperança de vitórias, ainda que contingentes, na luta política.

## Referências

- Amaro, A., Póvoa, A., & Macedo, L. (2005). *A arte de fazer questionários*. Porto, Portugal: Faculdade de Ciências da Universidade do Porto.
- Andres, F. da C., Andres, S. C., Moreschi, C., Rodrigues, S. O., & Ferst, M. F. (2020). A utilização da plataforma Google Forms em pesquisa acadêmica: relato de experiência. *Research, Society and Development*, 9(9), 1-7.  
<http://doi.org/10.33448/rsd-v9i9.7174>
- Ball, S. J. (2002). Reformar escolas, reformar professores e os terrores da performatividade. *Revista Portuguesa de Educação*, 15(2), 3-23. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37415201>
- Ball, S. J. (2004). Performatividade, privatização e o pós-estado do bem-estar. *Revista Educação e Sociedade*, 25(89), 1105-1126.  
<https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000400002>
- Ball, S. J. (2010). Performatividades e Fabricações na Economia Educacional: rumo a uma sociedade performativa. *Revista Educação e Realidade*, 35(2), 37-55. Recuperado de <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/15865>
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. São Paulo, SP: Edições 70.
- Barros, W. G. da S., Barros, A. da S. X., Medeiros, A. S., & Luiz, M. K. (2022). Pandemia e ensino remoto: uma discussão sobre a sobrecarga de trabalho docente. *Revista Brasileira de Ensino de Ciências e Matemática*, 5(esp.).  
<https://doi.org/10.5335/rbecm.v5iespecial.12873>

- Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (1996). *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*, Diário Oficial da União. Brasília, DF: Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Recuperado de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)
- Felizardo, C. T., Toledo-Quiroga, K., & Nascimento, I. C. A. O. do. (2023). Práticas inclusivas na sala de aula regular pensadas e desenvolvidas por professoras(es) de Ciências e Biologia. In Colacique, R., Romano, R., Miranda, P. da C. M., & Coelho, S. de O. (Orgs.). *Reflexões e narrativas pedagógicas: volume 2* (pp. 204-225). Rio de Janeiro, RJ: Ed. dos Autores.
- Fischer, R. M. B. (2003). Foucault revoluciona a pesquisa em educação? *PERSPECTIVA*, 21(2), 371-389. <https://doi.org/10.5007/%x>
- Foucault, M. (2000). *A Arqueologia do Saber* (6a ed.). Rio de Janeiro, RJ: Forense Universitária.
- Foucault, M. (2006). *O Poder Psiquiátrico: Curso dado no Collège de France (1973-1974)*. São Paulo, SP: Martins Fontes.
- Gil, A. C. (2017). *Como elaborar projetos de pesquisa*. (6a ed). São Paulo, SP: Atlas.
- Gomes Filho, T. A., Leite, F. K. O., Ribeiro, V. R. de, & Lopes, M. C. (2024). Desafios e perspectivas da inclusão de pessoas com deficiência: Análise das políticas públicas e práticas institucionais nos contextos educacional e profissional. *IOSR Journal of Business and Management*, 26(6), 69-72. <https://doi.org/10.9790/487X-2606096972>
- Hall, S. (1997). A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Educação & Realidade*, 22(2), 15-46. Recuperado de <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71361>
- Hattge, M. D., & Lopes, M.C. (2015). A inclusão escolar e o movimento Todos Pela Educação. *Revista Educação Especial*, 28(53), 569-582. <https://doi.org/10.5902/1984686X18838>
- Lima, A. L. G., & Gil, N. de L. (2016). Sistemas de pensamento na educação e políticas de inclusão (e exclusão) escolar: entrevista com Thomas S.

- Popkewitz. *Educ. Pesqui.*, 42(4), 1127-1151. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022016420400201>
- Lopes, M. C. (2008). In/exclusão escolar: a invenção de tipos específicos de alunos. *Revista Colombiana de Educación*, (54), 96-119. <https://doi.org/10.17227/01203916.54rce96.119>
- Lopes, M. C. (2009). Políticas de Inclusão e Governamentalidade. *Educação & Realidade*, 34(2), 153-169. Recuperado de <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/8297>
- Minayo, M. C. de S. (2001). O conceito de metodologia de pesquisa. In Minayo, M. C. de S. (Org.). *Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade* (pp. 16-21). (18a ed). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Nogueira, R. (2002). *Elaboração e análise de questionários: uma revisão da literatura básica e a aplicação dos conceitos a um caso real*. Rio de Janeiro, RJ: UFRJ/COPPEAD.
- Orlandi, E. P. (2009). *Análise de Discurso: princípios & procedimentos* (8a ed.). Campinas, SP: Pontes.
- Popkewitz, T. S. (2010). Ciências da Educação, Escolarização e Abjeção: diferença e construção da desigualdade. *Educ. Real.*, 35(3), 77-98. Recuperado de <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/13115>
- Popkewitz, T. S. (2020). Estudos curriculares, História do Currículo e teoria curricular: a razão da razão. *Em Aberto*, 33(107), 47-68. <https://doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.33i107.4508>
- Silva, J. de L. e. (2024). Inclusão e Ensino de Biologia: Desafios e Oportunidades na Educação de Estudantes com Necessidades Especiais. *Cognitionis*, 7(2), 1-17. <https://doi.org/10.38087/2595.8801.461>
- Silva, M. L. D. da, & Jófil, Z. M. S. (2018). A formação do professor de biologia e os desafios no ensino das ciências naturais: um relato de experiência no 9º ano do ensino fundamental. *Revista Cadernos de Estudos e Pesquisa na Educação Básica*, 4(1), 455-464.



- Silva, S. da, & Dias, V. B. (2023). Ensino de Ciências e Educação Inclusiva: Concepções Docentes e sua Relação com a Prática Pedagógica. *Ensino, Educação e Ciências Humanas*, 24(2), 260-268.
- Souza, D. B. F. B. de, & Silva, J. A. T. (2024). O ensino de Ciências na perspectiva inclusiva: relato de experiência em turma dos anos finais do Ensino Fundamental. *Revista Educação Pública*, 24(36), 1-7. Recuperado de <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/24/36/o-ensino-de-ciencias-na-perspectiva-inclusiva-relato-de-experiencia-em-turma-dos-anos-finais-do-ensino-fundamental>
- Veiga-Neto, A. (2001). Incluir para excluir. In Larrosa, J., & Skliar, C. (Orgs.). *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença* (pp. 105-118). Belo Horizonte, MG: Autêntica.

## Notas

### TÍTULO DO ARTIGO

Inclusão na sala de aula regular: o que dizem os professores de ciências e biologia da rede pública do estado do Rio de Janeiro?

### Kemily Toledo-Quiroga

Doutoranda em Educação

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Rio de Janeiro (RJ), Brasil

kemily.toledo@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0001-8539-3066>

Licenciada em Ciências Biológicas pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Mestra em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), com bolsa Faperj Nota 10. Doutoranda em Educação também pela UFRJ. Foi Professora Substituta de Ciências e Biologia no Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (CAp/UERJ). É integrante do Grupo de Estudos em História do Currículo, que é parte do Núcleo de Estudos do Currículo da Faculdade de Educação da UFRJ.

### Clayton Tôrres Felizardo

Mestre em Ensino em Educação Básica

Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Departamento de Atendimento Educacional Especializado (DAEE), Rio de Janeiro (RJ), Brasil

felizardo.clayton@uerj.br

 <https://orcid.org/0000-0002-0714-6016>

Professor Assistente da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), do Departamento de Atendimento Educacional Especializado (DAEE). Coordenador do Projeto de Extensão Alfabetização Científica e Inclusiva: Ciências com todas(os) e para todas(os) - (CEH/PRB/UERJ). Atua como Professor-tutor a Distância da pós-graduação em Educação Especial e Inovação Tecnológica (UFRRJ), e também como Tutor Presencial da graduação em Ciências Biológicas (UERJ/CEDERJ) das disciplinas de Elementos da Ecologia e Conservação, Botânica 1, Instrumentação para o Ensino de Ciências e Educação Ambiental. Mestre em Educação Básica (UERJ). Pós-graduando em Educação Ambiental (UFPEL). Possui pós-graduações em: Educação Inclusiva (IFMG); Educação a Distância (IFRO); Currículo e Prática Docente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (UFPI); Ciências da Natureza e suas Tecnologias (UFPI); e Ensino de Ciências e Biologia (UFRJ). Graduado em Ciências Biológicas (UERJ). Possui experiência como bolsista de Iniciação Científica em Bioquímica (UFRRJ). Foi bolsista do PIBID CAPES UERJ na área de Educação Especial Inclusiva, desenvolvendo experimentos e também jogos adaptados e interdisciplinares de Biologia, Química e Física. Membro do grupo de pesquisa Alfabetização Científica e o Ensino de Ciências da Natureza e Matemática na Educação Básica (ACECIMEB/PPGEB/UERJ).

### **Ingrid Carla Aldicéia Oliveira do Nascimento**

Mestre em Ensino em Educação Básica

Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Centro de Educação e Humanidades, Rio de Janeiro (RJ), Brasil

incarla17@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0003-1291-0995>

Mestra em Ensino em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ); Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Participou do grupo de pesquisa Plano de Desenvolvimento da Educação nos Municípios da Baixada Fluminense: concepções e práticas (FAPERJ) e do Projeto de Extensão Educação como Política Pública. Pós-graduada em Psicopedagogia (UERJ); Neurociência aplicadas à Aprendizagem (UFRJ); Docência em ênfase na Educação Inclusiva (IFMG). Professora do Ensino Fundamental na rede municipal do Rio de Janeiro, atua com Atendimento Educacional Especializado em sala de recursos multifuncional. Tem como principal interesse de pesquisa o desenvolvimento das funções executivas por estudantes com Transtorno do Espectro Autista.

### **Endereço de correspondência do principal autor**

Avenida Pasteur, 250 – fundos, sala A-111, 22290-240, Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

### **AGRADECIMENTOS**

Não se aplica.

### **CONTRIBUIÇÃO DE AUTORIA**

Todos os autores contribuíram de igual forma.

### **CONJUNTO DE DADOS DE PESQUISA**

Todo o conjunto de dados que dá suporte aos resultados deste estudo foi publicado no próprio artigo.

## **FINANCIAMENTO**

Não se aplica.

## **CONSENTIMENTO DE USO DE IMAGEM**

Não se aplica.

## **APROVAÇÃO DE COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA**

Não se aplica.

## **CONFLITO DE INTERESSES**

Não se aplica.

## **LICENÇA DE USO**

Os autores cedem à revista **Alexandria** os direitos exclusivos de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a [Licença Creative Commons Attribution](#) (CC BY) 4.0 International. Esta licença permite que terceiros remixem, adaptem e criem a partir do trabalho publicado, atribuindo o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico. Os autores têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada neste periódico (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial neste periódico.

## **PUBLISHER**

Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica. Publicação no [Portal de Periódicos UFSC](#). As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus autores, não representando, necessariamente, a opinião dos editores ou da universidade.

## **HISTÓRICO**

Recebido em: 03-08-2024 – Aprovado em: 04-09-2025 – Publicado em: dia-mês-ano