

JUNTOS, MAS NÃO IGUAIS: O EXERCÍCIO DA DIFERENÇA A PARTIR DO PIBID

Rodrigo Amarante¹
Jucélia Rodrigues Ferreira²
Tatiana Luiza Rech³

RESUMO

Considerando o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) como uma proposta inovadora, que vem para contribuir com a educação brasileira, o presente estudo pretende realizar uma reflexão acerca da rica diversidade que encontramos a partir do trabalho realizado no Pibid, em uma turma de alunos do 5º ano do Ensino Fundamental. As diversas atividades realizadas com as crianças visaram a compreender a diferença como algo belo, rico e, ainda, o quanto a percepção disto nos enriquece, ao entendermos que não se tratam de binarismos, ou seja, de comparações entre “melhor e pior”, “bom e ruim”, “normal e anormal”. Trabalhamos com a realidade de nossos alunos, aliando desde autores mais clássicos aos contemporâneos em textos que abordam a temática das diferenças, da diversidade e do respeito, servindo de embasamento para o projeto “Juntos, mas não iguais”. Com base nisto, constatamos a possibilidade de trabalhar

os conceitos de *diversidade e diferença* em um sentido mais amplo, na sala de aula, a partir das reflexões de alguns autores que movimentam o nosso pensamento. Dentre eles podemos destacar: Foucault (1999), Veiga-Neto (2007) e Lopes (2007). Nosso desejo maior foi o de iniciar um projeto a partir de atividades que estimulassem os alunos a respeitarem a diferença presente em cada um. Iniciamos a primeira fase do Projeto a partir de atividades diferenciadas como, por exemplo, contação de histórias, dinâmicas e atividades de reflexão, a fim de que eles tivessem outras possibilidades e vivenciassem o exercício da diferença dentro de seu cotidiano escolar.

Palavras-chave: Pibid - Diversidade – Diferença - Prática Pedagógica.

INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), criado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pode

¹Acadêmico do Curso de Graduação em Pedagogia – Licenciatura (UERGS); bolsista Pibid/CAPES. E-mail: <amaranterodrigo@outlook.com>

²Acadêmica do Curso de Graduação em Pedagogia – Licenciatura (UERGS); bolsista Pibid/CAPES. E-mail: <juceliaedfisica@gmail.com>

³Professora Adjunta do Curso de Pedagogia da UERGS - Unidade de Cruz Alta; Coordenadora de área do Pibid/CAPES; docente orientadora. E-mail: <tatianaluizarech@gmail.com>

servir de inspiração para um amplo leque de novas práticas e metodologias que contribuam para os processos de ensino e de aprendizagem, levando seus bolsistas e os alunos das escolas públicas a vivenciarem novas experiências e diferentes aprendizados. Tal iniciativa atravessa as fronteiras da sala de aula, aliando o conteúdo curricular trabalhado pela professora regente da turma às novas práticas, onde diferentes projetos podem ser desenvolvidos com as turmas pelos bolsistas do Pibid. Isso proporciona aos bolsistas e seus alunos novas experiências pedagógicas, ao invés de vários e aleatórios planos de aula que, muitas vezes, não conversam entre si. É uma chance de o aluno de graduação em licenciatura, utilizar os subsídios teóricos que recebe, os quais tem disponível em seu curso de nível superior, juntamente com outras práticas em uma inter-relação objetivada pela vivência de novas experiências. Experiências como estas, atravessam o tradicional conceito que se tem por aula, aliando teorias e práticas em algo que se torna único, novo e que possibilita a criação.

Quanto aos planos de aula, nas ações do Pibid, os mesmos são realizados por meio de projetos, ampliando, assim, as possibilidades de enriquecimento, com relação aos processos de ensino e de aprendizagem. Podemos pensá-los em uma via de mão dupla, ou seja, que permite novas práticas e o envolvimento tanto dos bolsistas do Programa como de toda a comunidade escolar envolvida. O bolsista Pibid/CAPES, a partir da articulação entre as novas práticas e os conteúdos curriculares propostos pela professora regente da turma, trabalha em prol de um ambiente de possibilidades para novas reflexões que atravessam as paredes da sala de aula. Isso proporciona

aos alunos a construção de novos conhecimentos, de valores e atitudes que contribuirão tanto para as relações construídas no espaço escolar como para as demais vivências fora dele. Ao encontro disso, Moacir Gadotti (1985)⁴, nos diz que:

Ao novo educador compete refazer a educação, reinventá-la, criar as condições objetivas para que uma educação democrática seja possível; criar uma alternativa pedagógica que favoreça o aparecimento de um novo tipo de pessoas, solidárias, preocupadas em superar o individualismo criado pela exploração capitalista do trabalho, preocupadas com um novo projeto social e político que construa uma sociedade mais justa, mais igualitária. (GADOTTI, 1985, p. 82).

Com base na citação acima, podemos pensar na importância de termos educadores comprometidos em contribuir para a transformação da educação, tornando-a mais democrática e justa. Para isso, torna-se fundamental problematizar o modo pelo qual trabalhamos com os conceitos de *diversidade* e *diferença* e como podemos utilizá-los dentro da sala de aula, a partir de um novo olhar sobre a prática educacional. Ao encontro disso, o Pibid pode ser pensado como alicerce para um exercício totalmente diferenciado, com observação constante, interpretação e análise de cenas do cotidiano escolar. Por meio dele, é possível levantarmos questões que se tornam fundamentais, não apenas na vida escolar dos alunos, mas também na concepção dos acadêmicos que, desde o início do curso de graduação, terão um contato mais direto com a pesquisa em educação, a fim de perceberem que a teoria e prática são indissociáveis.

No caso do presente artigo, a partir das observações realizadas na turma do 5º

⁴Todas as citações trazidas nesse artigo foram transcritas seguindo, literalmente, a escrita original dos autores. Sendo assim, o novo acordo ortográfico da Língua Portuguesa, vigente desde 1º de janeiro de 2009, não foi utilizado para a transcrição das mesmas.

ano do Ensino Fundamental, em uma escola da Rede Pública Estadual do município de Cruz Alta/RS foi constatada a possibilidade de iniciar um projeto⁵ com o intuito de unir os conteúdos curriculares, aos conceitos de *diversidade* e *diferença* em um sentido mais amplo. Tal iniciativa teve como fundamentação teórica estudos realizados a partir de autores como Foucault (1999), Veiga-Neto (2007), Lopes (2007), entre outros. Com esse empreendimento, não se tem a intensão, de tecer juízo de valor quanto às noções de *diversidade* e de *diferença*, mas sim de problematizar alguns dos discursos que posicionam os sujeitos a partir de tais conceitos.

No exercício da escrita, nos deparamos com a necessidade de problematizar o conceito de *diferença* na escola para além do seu entendimento, muitas vezes, raso e preconceituoso. Assim, a primeira seção aborda a escola vista como uma maquinaria, que pretende acima de tudo, normalizar os sujeitos. Em continuidade, o texto traz à discussão os conceitos-chave *diversidade* e *diferença*, relacionando-os com a visão teórica dos autores estudados. Logo após, com o intuito de finalizar sem esgotar as reflexões a respeito do tema, têm-se algumas reflexões com relação ao papel da escola na manutenção das normativas que individualizam, condicionam e comparam os sujeitos, definindo o que é normal e o que é diferente.

1. A ESCOLA COMO MAQUINARIA

A constatação da possibilidade de se trabalhar a compreensão da *diferença* em um sentido mais amplo, dentro da sala de aula, com a turma do 5º ano do Ensino Fundamental, foi possível, a partir das reflexões realizadas por meio dos autores

estudados, bem como nas observações realizadas com a turma escolhida. Tais movimentos — de estudo e observação —, permitiram-nos compreender a necessidade da realização de um projeto diferenciado, que visasse a problematização de diversos conceitos vistos, atualmente, nas instituições educacionais como “grandes verdades”. Conceitos binários que diferenciam e que acabam por excluir, embora a escola aponte como uma das suas prioridades a formação do sujeito cidadão, sujeito democrático, sujeito pleno de si.

Nota-se que, muitas vezes, as prioridades trazidas pela escola se resumem a belas palavras presentes no *merchandising* das instituições educacionais, assim como empregadas em seus enfeitados discursos dentro do Projeto Político-Pedagógico (PPP), documento que pode ser “entendido como a própria organização do trabalho pedagógico da escola como um todo” (VEIGA, 1995, p. 11). Expressões que almejam “alunos críticos”, “participativos”, “autônomos” são vistas com frequência nos documentos produzidos pelas escolas, porém nem sempre se pensa no sentido que é dado a elas. Desta forma, cabe perguntar o que a escola entende por autonomia e em que sentido os alunos podem exercer a autonomia no contexto escolar, por exemplo.

Na esteira desse pensamento, Iolanda Montano dos Santos e Viviane Klaus (2013), nos mostram que é possível claramente perceber a “libertação” do aluno — caracterizada como uma das emergências do sistema educacional contemporâneo — onde ele “deve ser um empreendedor do seu próprio desenvolvimento, de sua própria educação” (SANTOS; KLAUS, 2013, p. 62). Tal autonomia, tão presente nos

⁵Um primeiro exercício de reflexão acerca dessa temática foi apresentado no “5º Seminário Institucional PIBID/UERGS: Compartilhar experiências, Docência, Pesquisa, Arte e Ambiente”, realizado em São Francisco de Paula, RS, em setembro de 2016.

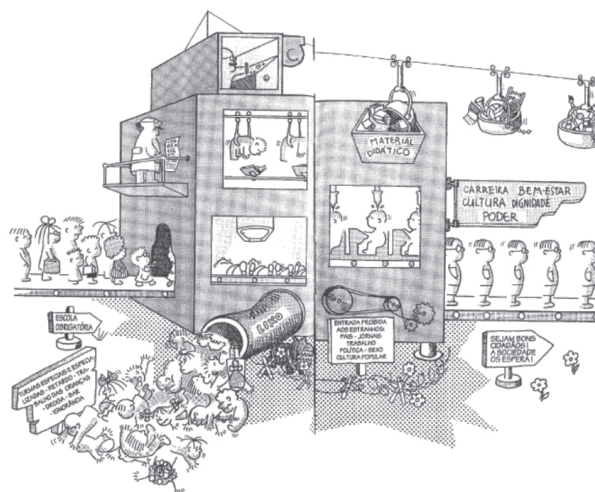
discursos educacionais, vem tornando-se um imperativo, pertencente às instituições como prática discursiva que, geralmente, apenas, enfeita o PPP das escolas contribuindo para um cenário contemporâneo onde o que mudam são somente as palavras, ou seja, as práticas continuam as mesmas. Neste contexto, trabalha-se muito com o discurso do “sujeito cidadão” sem levar em conta a realidade, utilizando-se das mesmas práticas disciplinares guiadas pelo modelo de educação tecnicista. Tal modelo — que vem desde a tardia preocupação com a educação no período histórico que chamamos de *Era Vargas*⁶ — pode ser visto nos dias de hoje, a partir de um modelo educacional voltado às grandes massas e com preocupação maior na formação para o mercado de trabalho.

Assim, constata-se que a escola pode ser pensada como uma “instituição de seqüestro” (VEIGA-NETO, 2007, p. 71), ou seja, como uma instituição por onde todos os sujeitos necessitam estar. A escola aplicada aos moldes da “fábrica”, não permite reflexões a respeito das diferenças sobre o *todo* que está presente dentro da sala de aula. Mas como pensar na importância que este *todo* possui, uma vez que, quando se trabalha seguindo os moldes e padrões pré-impostos pelo estilo fabril, o *todo* fica à mercê: ou entra no padrão, ou é descartado. E, será que é possível contemplar a todos?

A partir dos estudos de Michel Foucault⁷ (2010) pode-se pensar o conceito de *norma* que separa o “normal” do “anormal”, o conceito de *normalidade*, e os processos de *normalização* que classificam e condicionam os sujeitos, tendo a escola aos moldes da fábrica. Em sua obra “Vigiar e Punir”, Foucault (1999) aborda, dentre outros temas, as normativas presentes dentro do sistema educacional e suas

consequências. Conforme aponta Márcia Lise Lunardi-Lazzarin (2008), essas normativas estão diretamente ligadas “com o processo de industrialização e de transformação capitalista” (LUNARDI-LAZZARIN, 2008, p. 87). Quando a educação é tecnicista, voltada às massas, a tendência é a de reproduzir um modelo padrão, ou melhor, o modelo ideal de sujeito que deverá sair da escola, como podemos observar, abaixo, através da ilustração “A grande máquina escolar”, de Francesco Tonucci (2003):

Figura 1 – A grande máquina escolar



Fonte: Tonucci (2003)

Através da charge de Francesco Tonucci, publicada na obra “Com olhos de criança”, podemos pensar num sistema educacional que, aos moldes da fábrica, tende a normalizar os sujeitos e, com isso, rotula-os, separa por grupos e, assim, contribui para a exclusão daqueles que não se enquadram no modelo ideal de aluno.

Ao trazermos tal ilustração para o texto, propõem-se uma análise da charge que nos parece bastante ilustrativa. É possível, no lado esquerdo da imagem,

⁶A *Era Vargas* é o período da história entre 1930 e 1954, quando Getúlio Vargas governou o Brasil.

⁷Ao referenciarmos nosso trabalho com base no pensamento de Michel Foucault não temos a intenção de endeusar o filósofo. Apenas, utilizamos os seus estudos para pensar e provocar o nosso pensamento.

percebermos que há uma vasta quantidade de crianças adentrando “a grande máquina escolar” (TONUCCI, 2003, p. 100-101), cada uma com suas características e especificidades. Já no lado direito, apenas saem as que foram consideradas “aptas”, “normais”, moldadas conforme o padrão da máquina. Há uma “microfísica do poder” (FOUCAULT, 2008) determinante dos critérios de normalidade, que gera a reprodução das práticas sociais vigentes, dentro de um determinado padrão.

Segundo Foucault (1999), este é um processo microfísico de poder, com seus dispositivos, que determina a aceitação da norma vigente, pois se incorporam os pensamentos tradicionais e, assim, o aluno reproduz em sua prática social e em suas interações individuais o que lhe é determinado como certo, sem reflexões ou desconstruções. Isso, porque diante de seu pensamento aprisionado, ele apenas reproduz e não consegue exercer questionamentos sobre suas práticas.

A escola, ambiente propício para reflexões e desconstruções, pensada aos moldes tradicionais separa, normaliza e exclui. Num modelo que valoriza a lógica da fábrica, a escola passa a desempenhar o papel de avaliar os sujeitos, selecionando-os e os enquadrando a normas vigentes de adequação. Isso resulta num tipo de seleção, que exclui aqueles que não são considerados “adequados” para conviver em sociedade.

2. DIVERSIDADE E DIFERENÇA NA ESCOLA: PROBLEMATIZAÇÕES

Cada pessoa é um mundo [...].
(LISPECTOR, 1941).

A fim de darmos continuidade às discussões, abrimos essa seção com uma epígrafe da escritora Clarice Lispector. Muitas são as possíveis reflexões com base no excerto; aqui, contudo, queremos provocar o pensamento e refletir acerca da necessidade de respeitarmos a

singularidade de cada um. Não conhecemos todos os mundos, e certamente não conhecemos todas as pessoas; o que sabemos, porém é que dificilmente duas pessoas — ou dois mundos — serão exatamente iguais. E mesmo que haja igualdade visível aos olhos, não se pode esquecer que nesta “igualdade aparente” existem particularidades, existem diferenças.

Ao pensarmos em um projeto envolvendo as temáticas da *diversidade* e da *diferença* em sala de aula, mais especificamente com alunos de uma turma do 5º ano do Ensino Fundamental, foi preciso, anteriormente, estudar e compreender cada conceito.

As discussões sobre o que é diferença vêm resultando no que Avtar Brah (2006) define como um “diálogo entre surdos” (BRAH, 2006, p. 360), porque o tema é, apenas, superficialmente abordado. É neste sentido que percebemos a importância de trabalhar e exercitar as questões referentes à diferença com embasamento teórico e, principalmente no meio educacional, livre de ideias preconceituosas.

A partir dos estudos do filósofo Michel Foucault o conteúdo de sentido empregado às palavras é o que define o que elas querem dizer. Ao nomear o sujeito como sendo diferente, ou deixar de nomear por não refletir sobre esse sentido, estamos condicionando o conteúdo discursivo do que é ser “diferente” como algo a ser corrigido. Estamos fabricando significados e representações para todo o sentido que a palavra virá a ter.

Na escola, tal atitude se torna algo grave, como na ilustração que vimos anteriormente, pois “se os educadores quiserem ser eficazes em seu trabalho com todos os jovens devem começar a ter a adotar uma visão mais universalizante” (BRITZMAN, 1996, p. 92). Desconstruir velhos conceitos é algo de suma importância, sempre com embasamento e entendimento para, a partir deles, projetar novas visões de

mundo. Quando se mascara a *diferença* ou a renomeia como *diversidade* ou identidade, se converte “diferença” em uma série de “atributos diferenciais” (LUNARDI-LAZZARIN, 2008. p. 104). Isto torna propícia a manutenção das práticas vigentes discriminatórias, pois uma vez que a diferença não é trabalhada, ela se reduz a uma característica específica do sujeito, assim categorizado e posicionado sem uma maior reflexão acerca da sua diferença.

Ao percebermos a importância do exercício de, antes da diferença de todos, trabalhar as diferenças de cada um, ou seja, a singularidade apresentada, temos possibilidades para desmistificar conceitos preconcebidos como, por exemplo, o conceito de “*ser diferente*”. A partir do momento que se trabalha com acentuações acerca do que é ser diferente ou normal, em sentido de binarismo, vem à tona pressupostos ocultos no âmbito escolar e social. O discurso é definidor do sujeito “a diferença passa a ser representada como algo indesejável, incomum, devido ao seu tom de anormalidade, estranheza e exotismo” (LUNARDI-LAZZARIN, 2008. p. 104). Quando trabalhada seguindo um padrão que leva em consideração um tipo de sujeito que é normal, ou definindo o que é diferente “a linguagem é entendida como um elemento constitutivo” (DAL’IGNA, 2013, p. 186). A diferença acaba trabalhada em movimentos que criam posições específicas capazes de traduzir a todos.

Nas palavras de Maura Corcini Lopes (2007, p. 19), “quando denominamos ‘diferente’ estamos dando uma cadeia de significados que localizam e ordenam espaços e corpos e não estamos nos referindo, necessariamente, a diferença”. Acabamos assim, por nos referir ao conteúdo de sentido empregado ao que é esta diferença, ao que é estruturante, não da diferença, mas da palavra, já que seus significados são tantos que não caberiam em um único estudo.

Foucault (1999), nos mostra que a instituição do normal e dos padrões normativos — como tendências minuciosas que ditam regras sem maiores reflexões —, geram adestramento, normalização e, também, recompensas ao sujeito que não foge às regras. O poder das normativas aparece através das disciplinas, desde o século XVIII e, sendo assim, não é algo novo, mas é algo presente na Contemporaneidade. A norma tem como principal função descrever, para, a partir daí, produzir diferenças. Assim, “a maquinaria escolar moderna coloca em ação a *norma* e os processos de normalização que marcam a normalidade e a anormalidade por diferentes operadores” (DAL’IGNA, 2013, p. 182, grifo do autor). A escola, que se baseia nos moldes da fábrica, aceita o sujeito com a intenção de padronizar. Quando não consegue: exclui e descarta.

Como sabemos a escola ainda é marcada por uma concepção de sujeito dotada de descrições normativas e naturalizadas. Foucault (1995) aponta que temos de promover novas formas de subjetividade, através da recusa deste tipo de individualidade que nos foi imposta há séculos, um desafio que foge ao comodismo quando se trabalha no meio educacional. Segundo Nilson Fernandes Dinis (2008) para autores como Silva, Larrosa e Walkerdine há uma persistência nos educadores da contemporaneidade com proposições cristalizadas para pensar a identidade, por exemplo. Com relação ao entendimento do que é a *diferença*, constata-se que ela está muito mais na linguagem do que na realidade. Ela varia a partir do significado que cada pessoa carrega, do seu lugar de dizer e das suas experiências de mundo.

3. PARA FINALIZAR SEM ENCERRAR A DISCUSSÃO

O presente artigo indicou, desde a parte inicial, a palavra *todo* com grifo. Isso, de forma proposital, quis alertar para a

seguinte pergunta: De que *todo* estamos falando? Será que existe a possibilidade de atingirmos e contemplarmos a todos? Se partirmos da premissa de que “*cada pessoa é um mundo*”, somos mundos distintos, cada pessoa é um mundo, afinal! Somos mundos, somos únicos, somos inexplorados. Há tanto a se descobrir sobre nós, como também sobre os outros. Assim, a redução da diferença como meramente diversidade não propicia mudanças, não (des)constrói o sujeito aluno cidadão, que é prometido na maioria dos documentos criados pela escola.

A questão deve ser observada com mais rigor, pois segundo Nuria Pérez de Lara Ferré (2001) a diversidade é uma marca visível aos olhos nus, é tátil, é perceptível, a pessoa é loira, é baixa, branca, etc. A diferença rompe com o que é considerado uma especificidade, uma identidade ou uma característica que torna diverso. A diferença, como aponta Lopes (2007) mostra-se intraduzível; tratá-la como algo comum configura completa banalização, pois “a diferença, assim entendida, se dá na presença de cada um de nós” (LOPES, 2007. p. 23). Para autora, a diferença está sim dentro da escola, porém está “sendo silenciada pelas relações que se estabelecem dentro desta” (LOPES, 2007. p. 26). Isto é, perceber a diferença e o diverso, não apenas entender, distinguir uma da outra e entender que, por mais que correlacionadas, não são sinônimas, se completam. As diferenças não podem estar sendo reduzidas aos conceitos de diversidade e de identidade.

A desconstrução de pré-conceitos que emaranham os debates sobre *diferença* e *diversidade* só começam a partir da percepção acerca da análise e aprofundamento das pesquisas na área da educação. Com isso, cabe o seguinte questionamento, inspirado por Brah (2006, p. 361): “como pode mobilizar-se como força política pela mudança se não tiver começado interrogando os valores e normas ‘tidos como certos’ que podem

legitimar a dominação e a desigualdade naturalizando ‘diferenças’ particulares?”. É na educação que conseguiremos quebrar velhos paradigmas e expurgar velhos conceitos, formadores de discriminação, ajudando os alunos a conhecerem-se como sujeitos e a refletirem sobre o sentido de diferença.

Desenvolver a importância que cada um tem enquanto sujeito, através da prática e do exercício real sobre o que realmente somos, não sendo mais aquele aluno que está na escola apenas para ouvir, anotar e repetir, mas sim para trabalhar sua cidadania. É na escola o lugar para, juntos, buscarmos atitudes que possam fazer valer o respeito pela *diferença* já que “a escola não é apenas fonte de saber, mas lugar adequado, por excelência, para a formação dos valores humanos” (CÉZAR, 2009, p. 3481). Na escola a criança deve ser acolhida, compreendida, ter sua singularidade respeitada.

Portanto, as diferenças não podem estar sendo reduzidas aos conceitos *diversidade* e *identidade*. Por mais que exista a padronização do que é “normal”, o aluno deve aprender a compreender a diferença como algo rico onde todas as pessoas devem ser respeitadas. Ao encontro disso, o sujeito pode, dentro da esfera educacional, aprender a respeitar suas diferenças e as diferenças do outro, mais do que isso: refletir sobre elas, em um exercício que vai além das paredes da escola.

REFERÊNCIAS

BRAH, Avtar. *Diferença, diversidade, diferenciação*. Cadernos Pagu, v. 26, 2006. p. 329-376.

BRITZMAN, Deborah. *O que é essa coisa chamada amor: identidade homossexual, educação e currículo*. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 21, n. 1, 1996. p. 71-96.

CÉZAR, Neura. *Educação de valores humanos: um antídoto no combate às formas de violência na escola*. 2003.

Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2641_1548.pdf>. Acesso em 29 jul. 2016.

DAL'IGNA, Maria Cláudia. A invenção da criança normal: conhecimento, desenvolvimento e aprendizagem. In: FABRIS, Elí Terezinha Henn; KLEIN, Rejane Ramos. (Orgs.). *Inclusão e biopolítica*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. p. 181-198.

DINIS, Nilson Fernandes. *Educação, relações de gênero e diversidade sexual*. Educação & Sociedade, Campinas, v. 29, n. 103, 2008. p. 477-492.

FERRE, Nuria Pérez de Lara. Identidade, diferença e diversidade: manter viva a pergunta. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos. *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 195 – 214.

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

_____. *Vigiar e punir: história da violência nas prisões*. 20. ed. Vozes, 1999.

_____. *Os anormais*. Curso no Collège de France (1974-1975). Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

GADOTTI, Moacir. *Educação e poder*. São Paulo: Editora Moraes, 1980.

LOPES, Maura Corcini. Inclusão escolar, currículo, diferença e identidade. In: LOPES, Maura Corcini; DAL'IGNA, Maria Cláudia. *In/exclusão nas tramas da escola*. Canoas: Editora da ULBRA, 2007. p. 11-33.

LUNARDI-LAZZARIN, Márcia Lise. Das fragilidades e das possibilidades de transitar na fronteira da inclusão/exclusão: a produção da diferença no discurso curricular. In: RECHICO, Cinara Franco; FORTES, Vanessa Gadelha (Orgs.). *A educação e a inclusão na contemporaneidade*. Boa Vista: Editora da Universidade Federal de Roraima, 2008.

p. 81-108.

SANTOS, Iolanda Montano dos; KLAUS, Viviane. A inclusão e o sujeito empresário de si. In: FABRIS, Elí Terezinha Henn; KLEIN, Rejane Ramos. (Orgs.). *Inclusão e biopolítica*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. p. 61-78.

TONUCCI, Francesco. *Com olhos de criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003. p. 100-101.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto Político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. 22. ed. Campinas, SP: Papirus, 2006. p. 11-35.

VEIGA-NETO, Alfredo. *Foucault & a Educação*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.