



AGENDA NEOLIBERAL E A ESCOLA EM SUA PERSPECTIVA INCLUSIVA

Flávia Bé Ceratto¹
Angélica Bort Pierezan²

Resumo: A escola em sua perspectiva inclusiva é tema de discussões acaloradas no cenário contemporâneo. Existem posições divergentes em relação ao modelo de inclusão, com alguns criticando sua implementação em diferentes contextos, enquanto outros defendem que essa inclusão se daria de forma bem-sucedida, e ainda há aqueles que fazem ressalvas. Contudo, um ponto em que há consenso é a ideia de que a inclusão e a educação para todos asseguram os direitos dos grupos historicamente marginalizados e discriminados. Neste trabalho serão abordadas algumas declarações mundiais e legislações brasileiras, porém a de pontuar que muitas não serão contempladas nas discussões que faremos. Desta maneira, o tema deste trabalho se apresenta como “Agenda neoliberal e a escola em sua perspectiva inclusiva”. Apresenta como objetivo revisar alguns marcos que visam garantir a educação inclusiva e para todos, bem como tensionar como estes reverberam nas discussões e políticas públicas sobre inclusão considerando a sociedade neoliberal em que se encontram. Para isso, usaremos uma metodologia qualitativa, de natureza básica e abordagem bibliográfica. A escola, em sua perspectiva inclusiva, se apresenta em um cenário no qual as políticas públicas se apresentam como forma de controle social. Mesmo reconhecendo a importância e os avanços das discussões sobre Direitos Humanos e Escola na perspectiva inclusiva, para minimizar as exclusões produzidas historicamente, há também, de se considerar quem as institui e quais os interesses de mercado envolvidos nelas.

Palavras-chave: Educação. Inclusão. Políticas Públicas. Neoliberalismo.

¹FLÁVIA. Bé Ceratto ()Universidade Comunitária da Região de Chapecó – Unochapecó. Chapecó, SC, Brasil. Email: flavia.ceratto@unochapeco.edu.br.

²ANGÉLICA. Bort Pierezan (). Universidade Comunitária da Região de Chapecó – Unochapecó, Chapecó, SC, Brasil.

INTRODUÇÃO

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, em seu Art. 5º define que “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade” (Brasil, 1988). Assim, se estabelece uma nova compreensão sobre os direitos fundamentais dos cidadãos brasileiros, que se constitui historicamente e vigora até os dias atuais. Essa nova compreensão ganha maior visibilidade nos debates pós segunda guerra mundial, que culminou na Declaração Universal dos Direitos Humanos, que foi adotada e proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, em 1948, e o Brasil fez parte desse movimento. A declaração prevê a garantia que todos os seres humanos são livres e iguais em direitos e dignidade. Além disso, estabelece que todos os seres humanos têm liberdade de gozar de seus direitos “[...] sem distinção de qualquer espécie, seja raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição” (Unicef, 1948).

Outro direito, até então não garantido explicitamente, é o direito à instrução. Em seu art. 26, a Declaração sobre os direitos humanos prevê essa garantia de maneira gratuita nos graus fundamentais e orientada para o “[...] pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos do ser humano e pelas liberdades fundamentais” (Unicef, 1948). Também estabelece que “[...] a instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz” (Unicef, 1948). Esses e outros direitos estabelecidos na Declaração de 1948, serviram de base fundante da atual constituição brasileira e ainda são utilizados para a elaboração de políticas públicas que visem a garantia destes direitos.

Após a Constituição Federativa do Brasil de 1988, os debates acerca dos direitos humanos se ramificaram por vários campos, porém este artigo se deterá ao campo educacional. A fim de atender os direitos sociais estabelecidos na Constituição Federal do Brasil, é promulgada em 1996 a Lei nº 9.394 (Brasil, 1996), que trata das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, trazendo avanços significativos ao assegurar o direito à educação básica gratuita e de qualidade a todos os cidadãos, além de enfatizar a responsabilidade compartilhada entre a família e o Estado na formação dos sujeitos. Porém, mesmo com os avanços legais, a educação em sua perspectiva inclusiva enfrenta desafios significativos, especialmente por estar inserida em um contexto marcado por práticas neoliberais que promovem a competitividade e produzem subjetividades.

Nesse movimento da racionalidade neoliberal, a educação em sua perspectiva inclusiva, de educação para todos, sofre os efeitos destas práticas em seu cotidiano por meio da precarização da educação. Lockmann e Klein (2022, p. 3) afirmam que há

[...] um quadro de desigualdade e precarização que forneceu as condições para o desenvolvimento de um processo de (des)democratização. Tal processo, mediante frequentes investidas contra a justiça social e a igualdade, vem fragilizando direitos historicamente conquistados e destituindo algumas pessoas da sua condição de cidadãos em um Estado democrático.

Ainda, segundo as autoras, essa performance do neoliberalismo no viés da educação possibilita “[...] condições para o avanço de práticas excludentes e discriminatórias que fragilizam a democracia e, com isso, os direitos dos grupos menos favorecidos” (Lockmann; Klein, 2022, p. 4). Assim, o tema deste trabalho se apresenta como “Agenda neoliberal e a escola em sua perspectiva inclusiva”. Apresenta como objetivo revisar alguns marcos que visam



garantir a educação inclusiva e para todos, bem como tensionar como estes reverberam nas discussões e políticas públicas sobre inclusão, considerando a sociedade neoliberal em que se encontram.

Esse estudo se justifica por abordar um tema emergente na atualidade, que necessita ser tensionado. Além disso, se movimenta entre alguns marcos históricos sobre inclusão e educação para todos e como a racionalidade neoliberal as perpassa e as reconfigura. As reflexões sobre a escola, os discursos escolares e políticos são tensionados para a compreensão mais ampla do contexto em que se encontram, pois em uma sociedade voltada a eficiência e eficácia do mercado produtivo a inclusão passa a ser vista não mais só como um direito dos grupos historicamente excluídos, mas como uma forma de governar a todos. Assim, este trabalho justifica sua relevância social e acadêmica por tensionar os discursos sobre inclusão em uma sociedade neoliberal.

METODOLOGIA

Para elaboração deste artigo, será utilizada uma metodologia qualitativa, de natureza básica e abordagem bibliográfica. As análises serão realizadas em uma perspectiva pós-crítica. A metodologia de pesquisa para Meyer e Paraíso (2021, p. 17) “[...] trata-se de caminhos a percorrer, de percursos a trilhar, de trajetos a realizar, de formas que sempre têm por base um conteúdo, uma perspectiva ou uma teoria”.

A pesquisa qualitativa é definida por Martins (2004, p. 289) como “[...] aquela que privilegia a análise de microprocessos, através do estudo das ações sociais individuais e grupais, realizando um exame intensivo dos dados, e caracterizada pela heterodoxia no momento da análise”. Essa metodologia se preocupa com a compreensão em profundidade do objeto de estudo, e não tem por intuito de entregar respostas ou produtos acabados, por entender as nuances de interpretação das pesquisadoras e os tempos e espaços distintos.

Diante da temática a ser investigada, a pesquisa qualitativa possibilita interpretar, compreender e tensionar os discursos postos e presentes nas políticas públicas, e como estes reverberam no movimento inclusivo e de educação para todos.

As pesquisas de natureza básica têm por objetivo “[...] gerar conhecimentos novos que promovam o avanço da Ciência, sem aplicação prática prevista” (Silveira; Córdova, 2009, p. 34). Gil (2002) destaca que a pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já existente, como livros, artigos científicos, legislações e outras fontes escritas, o que será aplicado neste trabalho. O referencial bibliográfico selecionado se constitui com marcos nacionais e internacionais relevantes sobre a temática da educação inclusiva em sua perspectiva para todos. Alguns deles são a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, a Constituição Federal do Brasil de 1988, a Declaração de Salamanca de 1994, a Lei de Bases e Diretrizes para a educação nacional de 1996 e a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008. Além desses, autores que se utilizam das teorizações foucaultianas como Lockmann (2016, 2020, 2022), Veiga-Neto (2014), Gadelha (2009) e Thoma e Kraemer (2017), para tensionar a sociedade neoliberal na qual vivemos.

Direitos políticos e educacionais inclusivos

A Constituição Federal do Brasil de 1988, estabelece em seu artigo sexto que a educação é um direito social, assim como à “[...] saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados” (Brasil, 1988). A partir dessa constituição, as leis passam a ser pensadas e elaboradas ou reelaboradas, a fim de atender seus requisitos e garantias.



A Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, realizada na cidade de Salamanca, na Espanha em 1994, foi um marco importante para a educação mundial, pois 92 governos e 25 organizações internacionais, representados por seus delegados firmaram um compromisso com a educação por meio da Declaração de Salamanca sobre princípios, política e prática em educação especial. Esse documento reafirma, entre os presentes, o

[...] compromisso para com a Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e a urgência de ser o ensino ministrado, no sistema comum de educação, a todas as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais, e apoiamos além disso, a Linha de Ação para as Necessidades na Educação Especial, cujo espírito, refletido em suas disposições e recomendações, deve orientar organizações e governos (Unesco, 1994a, p. 15).

A Declaração de Salamanca (1994), representou um avanço significativo nas discussões sobre deficiência, educação e inclusão, iniciando o reconhecimento da educação para TODOS. Os delegados presentes na conferência registram suas crenças e proclamam que “Todas as crianças, de ambos os sexos, têm direito fundamental à educação, e que a elas deve ser dada a oportunidade de obter e manter um nível aceitável de conhecimentos” (Unesco, 1994a, p. 16). Além disso, reconhecem que “[...] cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprios” (Unesco, 1994a, p. 16), a diversidade começa a ser percebida e pensada para as próximas fases das políticas educacionais.

Em 1996, após a revogação das legislações anteriores, entra em vigor a Lei nº 9.394 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96), a qual vigora até aos dias atuais, mesmo com suas alterações ao longo do tempo. Essa lei se firma como importante garantia dos direitos educacionais das pessoas, bem como estabelece o que compreende como educação e qual sua finalidade.

A LDB 9.394/96, em seu Art. 1º compreende a educação como “[...] os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (Brasil, 1996). Em sequência no Art. 2º estabelece que a educação é dever da família e do Estado, se inspira nos princípios de liberdade e solidariedade humana e “[...] tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1996).

Já os princípios que regem a LDB 9.394/96, e merecem destaque neste trabalho, são fundados na igualdade, liberdade, no pluralismo de ideias e concepções, e no “[...] respeito à diversidade humana, linguística, cultural e identitária das pessoas surdas, surdo-cegas e com deficiência auditiva” (Brasil, 1996). Mesmo que este último princípio foi estabelecido em um contexto mais atual, se percebe como a inclusão e a educação em sua perspectiva inclusiva aparece timidamente nos documentos, bem como é marcada para um determinado público.

A LDB 9.394/96 garante o direito ao acesso à educação básica gratuita, as pessoas dos quatro aos dezessete anos de idade, com padrões mínimos de qualidade. Ainda, garante o direito ao “[...] atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades” (Brasil, 1996). Essa legislação apresenta um capítulo específico relacionado a educação especial, no qual a compreende como modalidade da educação escolar ofertada à “[...] educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (Brasil, 1996). Ainda, assegura aos educandos que utilizam dessa modalidade, o direito de “[...] currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades” (Brasil, 1996), dentre outros direitos.



A educação em uma perspectiva inclusiva ganha maior destaque após a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPEI, de 2008. Essa política mesmo tendo como centralidade “[...] assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação” (Brasil, 2008, p. 14), surge pautada na

[...] visão dos direitos humanos e do conceito de cidadania fundamentado no reconhecimento das diferenças e na participação dos sujeitos, decorre uma identificação dos mecanismos e processos de hierarquização que operam na regulação e produção das desigualdades. Essa problematização explicita os processos normativos de distinção dos alunos em razão de características intelectuais, físicas, culturais, sociais e lingüísticas, entre outras, estruturantes do modelo tradicional de educação escolar (Brasil, 2008, p. 6).

Assim, a educação inclusiva assume a centralidade nos debates das sociedades contemporâneas, como ressaltado na Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva:

O movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os estudantes de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à idéia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (Brasil, 2008, p. 01).

Thoma e Kraemer (2017) contribuem para o entendimento desse movimento inclusivo ao destacar a inclusão por 03 (três) fases; como reclusão, integração e recentemente como direito, mas também como um imperativo de Estado. Destaca-se aqui, a última fase, que pode ser evidenciada na contemporaneidade. Para as autoras, a inclusão escolar de estudantes com deficiência, emergiu através de “[...] interesses políticos e econômicos de uma racionalidade neoliberal que busca a participação de todos os sujeitos na sociedade e no desenvolvimento do país” (Thoma; Kraemer, 2017, p. 60). Assim, a partir dos anos 1990, “[...] as políticas educacionais para a população com deficiências foram ampliadas significativamente” (Thoma; Kraemer, 2017, p. 60) e tratadas como um processo natural, pois essa população via seus direitos atendidos, o que representava “[...] algo bom e necessário para todos” (Thoma; Kraemer, 2017, p. 60).

No cenário político da década de 90 e início dos anos 2000, a necessidade da efetivação de políticas voltadas a atender as demandas internacionais de ampliação e acesso à educação para todos “[...] amplia as políticas sociais, econômicas, as questões de ordem estrutural e também instrumental, investindo principalmente na formação docente” (Thoma; Kraemer, 2017, p. 62), permitindo nesse período “[...] um deslocamento dos processos de integração escolar para os processos de educação inclusiva” (Thoma; Kraemer, 2017, p. 62). As autoras se referem a inclusão de pessoas com deficiência, mas este trabalho se propõe a tensionar os movimentos inclusivos numa perspectiva de educação para todos.

Neste mesmo pensamento, Lockmann (2016, p. 19) destaca que,

A inclusão tem se constituído como um imperativo do nosso tempo! Isso significa dizer que a inclusão se constitui como algo inquestionável, como uma verdade que se impõe a cada um de nós, produzindo efeitos em nossas formas de ser e agir no presente. A inclusão torna-se, assim, um princípio regulador que incide em nossas vidas, pautando nossas maneiras de nos conduzirmos e de conduzirmos aos outros.



Este princípio regulador, estabelece uma forma de organização e controle dos grupos, como menciona Lockmann (2020, p. 69) “[...] a inclusão é uma estratégia de governo”, ou seja, é um imperativo de estado, aonde todos necessitam estar sobre os olhares, controle e condução do Estado. A autora reafirma que “[...] estar incluído, portanto, é estar numa condição passível de ação governamental” (Lockmann, 2020, p. 70). Assim, é possível compreender que a inclusão “[...] não é um conceito unívoco, mas polissêmico, pois apresenta aplicabilidades muito heterogêneas e articula-se às formações políticas que se organizam ao redor de uma racionalidade que orienta as condutas dos indivíduos e suas relações sociais e políticas” (Lockmann, 2020, p. 69).

Frente a esta racionalidade do movimento inclusivo, a escola se torna um dispositivo de poder para operacionalizar e sistematizar essas condutas, operando dentro de padrões determinados para uma finalidade específica: habilidades para o mercado produtivo. Porém Dardot *et al.* afirmam que

A ordem se vê em perigo diante das culturas de etnias não hegemônicas, dos afrodescendentes, das sexualidades não binárias e também dos desempregados, nos militantes e ativistas, dos adictos, dos estrangeiros. [...], qualquer atividade que configure um grupo social diverso da norma, se não puder ser assimilado como produto de consumo, significa o perigo de regressão a um estágio bárbaro, interrompendo e causando danos à evolução civilizatória (2021, p. 12).

Ou seja, o diverso da norma, põe em perigo a ordem neoliberal conservadora vigente, desta forma, as políticas públicas se configuram como estratégia de governo e são passíveis de diversas nuances e interpretações. Hypolito (2010, p. 1338) afirma que

As políticas que têm definido o desenho curricular para a educação brasileira vêm sendo delineadas e implementadas desde o final dos anos de 1980, marcadamente como políticas educativas de caráter neoliberal, que passaram a ser cotidianas não somente na educação, como também na cultura, na política e, principalmente, na economia.

Ainda, por meio deste entendimento, Gadelha (2009, p. 172) inspirado em Foucault “[...] inclina-se a ampliar a compreensão da biopolítica, reinscrevendo-a numa questão mais ampla, a da arte de governar; mais exatamente, reinscrevendo-a no que ele designou de *governamentalidade*”. Para Revel (2005, p. 54), a governamentalidade é a racionalidade “[...] que tem por princípio e campo de aplicação o funcionamento do Estado”. Assim, segundo o autor, para Foucault “essa ‘razão do Estado’ não é entendida como a suspensão imperativa das regras pré-existentes, mas como uma nova matriz de racionalidade” (Revel, 2005, p. 54). Desta maneira, Revel (2005) afirma que, segundo Foucault, a palavra “governamentalidade” é

[...] o conjunto constituído pelas instituições, procedimentos, análises e reflexões, cálculos e táticas que permitem exercer essa forma bastante específica e complexa de poder, que tem por alvo a população, como forma principal de saber a economia política e por instrumentos técnicos essenciais os dispositivos de segurança (Revel, 2005, p. 54).

De acordo com Gadelha (2009, p. 174) o neoliberalismo norte americano do início de 1960, tem por base a economia de mercado, empreendendo análises econômicas que tem “[...] em vista a compreensão de seu funcionamento e de sua dinâmica, com o intuito de explicar relações e/ou fenômenos sociais não considerados, pelo menos em princípio, como genuinamente econômicos (ou seja, como costumeiramente relacionados às relações de



mercado)”. Para o autor se estabelece um novo tipo de economia política, a qual as análises do governo deixam de ter a centralidade no Estado e nos processos econômicos, mas passam a ser a própria sociedade, “[...] quer dizer, as relações sociais, as sociabilidades, os comportamentos dos indivíduos etc.” (Gadelha, 2009, p. 174). Um segundo ponto abordado por Gadelha (2009, p. 174), está no

[...] mercado funcionar como chave de decifração (princípio de inteligibilidade) do que sucede à sociedade e ao comportamento dos indivíduos, ele mesmo generaliza-se em meio a ambos, constituindo-se como (se fosse a) substância ontológica do ‘ser’ social, a forma (e a lógica) mesma desde a qual, com a qual e na qual deveriam funcionar, desenvolver-se e transformar-se as relações e os fenômenos sociais, assim como os comportamentos de cada grupo e de cada indivíduo.

Gadelha (2009) ao analisar a teoria do Capital Humano, elaborada na Escola de Chicago, afirma que “O indivíduo moderno, a que se qualificava como sujeito de direitos, transmuta-se, assim, num indivíduo-microempresa: Você S/A” (Gadelha, 2009, p. 177). Essa nova lógica neoliberal “[...] passa a se concentrar nos modos mediante os quais os indivíduos buscam produzir e acumular capital humano” (Gadelha, 2009, p. 177). Essa nova racionalidade utiliza de processos e políticas de governamentalidade e subjetivação que

[...] faz dos princípios econômicos (de mercado) os princípios normativos de toda a sociedade, por sua vez, transformam o que seria uma sociedade de consumo numa sociedade de empresa (sociedade empresarial, ou de serviços), induzindo os indivíduos a modificarem a percepção que têm de suas escolhas e atitudes referentes às suas próprias vidas e às de seus pares, de modo a que estabeleçam cada vez mais entre si relações de concorrência (Gadelha, 2009, p. 178).

Esta governamentalidade acaba impactando a educação e a forma como todos os sujeitos são conduzidos no âmbito escolar, como Hypolito também afirma “o Estado intervém, nesse processo, como agente regulador das políticas educativas” (2010, p. 1338), e Veiga-Neto (2014, p. 77), reitera que “[...] no que concerne à norma e às questões do governo, as discussões teóricas têm contribuído sobremaneira para que se compreenda o papel regulador da educação escolar”.

Por essa vertente, Lockmann (2020, p. 70) entende “[...] que garantir o direito à inclusão de todos os sujeitos, seja na escola, no mercado de trabalho, no mundo do esporte, da moda e do consumo, é garantir a possibilidade de que todos se tornem alvo do governo”, o que por vezes prepara um terreno fértil com “[...] condições para o avanço de práticas excludentes e discriminatórias que fragilizam a democracia e, com isso, os direitos dos grupos menos favorecidos” (Lockmann; Klein, 2022, p. 4).

Lockmann (2020) tensiona os princípios que norteiam os discursos neoliberais sobre a inclusão, os quais têm por princípio assegurar que todos tenham participação efetiva na sociedade. Desta maneira,

Esses princípios tornaram-se os mobilizadores de uma racionalidade neoliberal que fazia da inclusão a estratégia fundamental para conduzir a vida dos sujeitos. Isso significa dizer que a inclusão não opera apenas na ordem do acolhimento e da benevolência ao outro, assim como também não se constitui somente como resultado de lutas e movimentos em prol da garantia de direitos sociais, educacionais, de saúde, de assistência e de empregabilidade dos diferentes sujeitos (Lockmann, 2020, p. 70).

A escola numa perspectiva inclusiva e de educação para todos, se estende aos diferentes grupos que compõem a sociedade, que por diferentes motivos são marginalizados e



pormenorizados. Estar incluído não garante totalmente ao sujeito seu lugar de fala, sentimento de pertencimento ou características necessárias para se encaixar nos padrões preestabelecidos socialmente por determinados grupos e movimentos, assim Lockmann (2020, p. 71), contribui com sua análise sobre os processos de inclusão que

Trabalham com a noção de in/exclusão, utilizando uma palavra para definir duas faces de um mesmo movimento. Ou seja, nas análises desenvolvidas, não dissociamos esses dois termos —inclusão e exclusão—, pois compreendemos que vivemos num tempo onde a inclusão se sustenta como um imperativo contemporâneo inquestionável e que, por isso, é por dentro dela que os processos de exclusão são produzidos.

Ainda, segundo a autora, os processos inclusivos na vertente de uma agenda neoliberal, segue uma racionalidade, sobre a qual se pode tensionar que sobre essa visão há

[...] cada vez menos a possibilidade de viver uma condição de exclusão completa ou permanente, uma vez que o Estado efetivado pela racionalidade neoliberal, precisa governar a todos e, por isso, cria uma variedade de políticas e programas que se direcionam para os mais variados grupos. Por outro lado, todas essas políticas não garantem o inverso da exclusão, ou seja, não garantem uma inclusão permanente desses sujeitos, como se tivéssemos cruzado a linha de chegada do verdadeiro projeto inclusivo (Lockmann, 2020, p. 71).

Sobre este viés do neoliberalismo, a escola se torna uma moeda de troca e de disputa do campo econômico, pois paralelo aos processos de aprendizagem dos estudantes, está o processo de subjetivação das massas, atendendo a demanda social e principalmente econômica, conforme salienta Gadelha (2009, p. 172) ao afirmar que

Determinados valores econômicos, à medida que migraram da economia para outros domínios da vida social, disseminando-se socialmente, ganharam um forte poder normativo, instituindo processos e políticas de subjetivação que vêm transformando sujeitos de direitos em *indivíduos-microempresas* - empreendedores.

Assim, sob este aspecto/poder/função da escola em subjetivar e conduzir as relações humanas em consonância a agenda vigente, qual seria o espaço daqueles que por uma perspectiva da representação já não se encaixam nestes padrões ou critérios? Para aqueles que por algum motivo, não se encaixam nesses moldes são os sujeitos corrompidos, aqueles que fogem da norma (do esperado, do padronizado, do homogêneo). Perspectiva está, na qual os sujeitos precisam estar em acordo com uma determinada idealização de características para serem normais, aceitos ou pertencentes, são estabelecidos alguns padrões entendidos e/ou significados como mais adequados (bom, belo e justo) e de forma taxativa os sujeitos são identificados pelas oposições binárias bonito/feio, hétero/homo, normal/anormal, estudante de sucesso/estudante de insucesso.

Weber e Pieczkowski (2023), evidenciam em sua pesquisa, como docentes caracterizam os estudantes de sucesso e insucesso. Nas narrativas analisadas pelas autoras, predomina

[...] a ideia de que a presença das famílias, como participantes ativas do processo de aprendizagem, é pressuposto para o êxito, visto que alunos cujos pais ou responsáveis participam da vida escolar, preponderantemente, são organizados, limpos, participativos, leitores, curiosos, criativos e, assim, bem avaliados de acordo com os padrões escolares (Weber; Pieczkowski, 2023, p. 11).



Já os estudantes de insucesso, são caracterizados seguindo a lógica contrária, famílias desleixadas, não realizam atividades de casa, não participam ativamente dos processos escolares de seus filhos, estudantes desorganizados, sujeitos, sem os materiais necessários para as atividades escolares, não compreendem os conteúdos explicados pelos professores, entre inúmeras outras características que desconsideram o contexto social e familiar dos estudantes. Segundo Weber e Pieczkowski (2023, p. 11)

Na cultura escolar de normatização e normalização, que classifica os estudantes e difunde a ideia de que os resultados estão pautados no mérito individual, bem como no amparo ou desamparo familiar, pouco são tensionadas as condições sociais e histórico-culturais que constituem as crianças, as organizações familiares e a própria estrutura da escola.

O estudo realizado por Weber e Pieczkowski (2023, p. 4), “[...] evidencia a expectativa escolar de que as crianças atendam a um suposto padrão de normalidade, com o fim de atingir desempenhos definidos pelos currículos”. Porém, no espaço escolar à de se considerar as singularidades e a diversidade presente nesse contexto, além de refletir que a escola ocupa lugar em uma sociedade neoliberal, que visa a produtividade dos sujeitos e sua inserção nos meios produtivos e, suas metas são pautadas nessa lógica.

Lockmann, afirma que

[...] na Contemporaneidade, é possível visualizar o aparecimento de estratégias de governamento que não operavam tanto por meio da exclusão dos sujeitos, ou por meio da sua reclusão em instituições de confinamento, mas pela sua inclusão e circulação em diferentes instâncias do tecido social (2020, p. 69).

Embora, nesse caso, Lockmann, faça referência às pessoas com deficiência, usa-se tal afirmação para os demais grupos sociais que englobam o conceito de diversidade, dentro do contexto escolar. Pois o sistema educacional inclusivo é para todos, porém cada um à sua forma, e dentro de suas possibilidades, mas todos inclusos na maquinaria escolar. Azevedo (2010), no Dicionário analógico da Língua portuguesa, conceitua a palavra diversidade com as seguintes atribuições:

desconformidade, inconformidade, desvairança (ant.), inconstância, variabilidade, instabilidade, multiformidade, heterogeneidade, multiplicidade, singularidade, novidade, anormalidade, peculiaridade; multiformidade; exceção, irregularidade, aspereza, desigualdade, nodosidade, ondulação; acidente, rugosidade. V. ser diverso, diversificar, mudar de aspecto, desconfigurar-se, cambiar; quebrar a harmonia, não manter a mesma jurisprudência, variar, enrugar, encrespar, acidentar-se, apresenta-se sob aspectos vários, desassimilar-se. Adj. diverso, variado, variegado, irregular, anormal, incurial, desigual, pontilhado de, áspero, escabroso, cheio de altos e baixos, com muitas curvas e desvios, acidentado, fraga., cortado de, sulcado de, impolido, agreste, multifário, multiforme, multiface, variforme, mosaico, oniforme, heterogêneo; de várias espécies, sortes, maneiras. Adv. diversamente & adj. (p. 7).

Assim tal conceito, se torna amplo, mas de muita representatividade e também disputa, pois representa negros, mulheres, homossexuais, pessoas com deficiência, indígenas, pessoas com crenças religiosas distintas, de diferentes classes sociais e culturais, dessa forma, envolve ramificações do tradicional, do padronizado e homogêneo.

A Proposta Curricular de Santa Catarina – PCSC (2014), compreende a diversidade como



[...] característica da espécie humana: seres humanos são diversos em suas experiências de vida históricas e culturais, são únicos em suas personalidades e são também diversos em suas formas de perceber o mundo. Esta noção nos remete à ideia de diferenças de identidades constitutivas dos seres humanos, das suas organizações sociais, etnias, nacionalidades, gêneros, orientação sexual, religiosidades. Enfim, diversidades de grupos sociais, de identidades do ser social em sua singularidade que se constituem em espaços, em ambientes, em tempos históricos com características diversas. Essas relações socioculturais constituem os sujeitos históricos, nas organizações de suas vidas sociais e políticas, nas suas relações com o ambiente e com outros grupos, na produção e reprodução de suas existências (Santa Catarina, 2014, p. 54).

Sobre tamanha representatividade, um espaço onde elas são evidenciadas com maior destaque é a escola, o espaço educativo, o qual se torna um agente potencializador de disputas, transformações, adequações, silenciamentos, mas também lugar de fala. A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, estabelece que a escola necessita de “[...] uma atuação pedagógica voltada para alterar a situação de exclusão, reforçando a importância dos ambientes heterogêneos para a promoção da aprendizagem de todos os estudantes” (Brasil, 2008, p. 11).

A escola deve estar aberta e atenta, pois “[...] uma concepção de currículo e de proposta pedagógica que nega a diversidade tem consequências devastadoras para a comunidade escolar, em especial para aqueles sujeitos cuja existência é atravessada pelos traços de sua *outridade*.” (Santos, Pinto; Chirinéa, 2018, p. 961). Lockmann contribui afirmando que

A intolerância religiosa, a imposição de um modelo de família, a exclusão das discussões de gênero e sexualidade e até mesmo, projetos de lei como educação domiciliar demonstram essa nova face da exclusão, que reaparece e se reconfigura no cenário contemporâneo, como uma estratégia de governamento direcionada a determinados grupos (2020, p. 71).

Assim, diante ao que brevemente foi exposto, se entende que a escola num viés de educação para todos configura-se como espaço de acolhimento, transformação e aprendizagem assim, precisa tensionar a lógica padronizadora, para que todos os sujeitos tenham o direito de pertencer e de ser diferente, cada um a seu modo. Sabe-se que por inúmeras vezes, esses direitos são palpáveis apenas através de dispositivos legais e normativos, se configurando como fruto de uma necessidade social, mas também se faz importante refletir sobre os discursos e verdades proferidos por cada uma delas, portanto, as políticas evidenciam que a maquinaria educacional é estruturada para funcionar conforme a direção de quem a conduz.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesse artigo foram apresentadas algumas normativas internacionais e nacionais que abordam o direito à dignidade humana, ao respeito à diversidade em seus mais amplos contextos, bem como a garantia a instrução e educação. A Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) se instituiu em um cenário de grande crise mundial, onde muitos perderam suas vidas e sua dignidade. Ela se consolidou em um movimento de vários países a fim de garantir minimamente as condições da vida humana assim como formas de não se instaurar o caos vivido anteriormente. Amparada nesses pressupostos, a Constituição da República Federativa do Brasil (1988), implementa garantias fundamentais para a dignidade e vida dos seus cidadãos, reconhecendo as fragilidades sociais de seu tempo.



A Declaração de Salamanca (1994) foi um marco mundial de reconhecimento do direito à educação para todos, mesmo tendo sido voltada para as pessoas com necessidades educacionais especiais, o olhar sobre o direito à educação ganha um novo enfoque a ser percebido e discutido. Já a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) foram elaboradas visando minimizar as fragilidades sociais e garantir condições mínimas de educação para todos. A Proposta Curricular de Santa Catarina (2014), estabelece as concepções, habilidades e competências que norteiam as instituições escolares nas quais essas pesquisadoras atuam.

Ainda, ao analisar as narrativas de docentes sobre estudantes de sucesso e insucesso, Weber e Pieczkowski (2023), revelam como a normatização e normalização, presente nos discursos pedagógicos, classificam os estudantes e perpetuam desigualdades e exclusões. A visão de que o desempenho escolar está relacionado somente ao mérito individual e a participação familiar ignora as condições sociais que modelam as experiências dos estudantes. Essa dinâmica reforça exclusão e marginalização dos que não se adequam, limitando os potenciais educacionais e sociais dos estudantes. Portanto, é essencial que as políticas educacionais avancem além do papel, sejam incorporadas em práticas que promovam a equidade e o reconhecimento das singularidades individuais.

Diante a realização destas leituras se percebe que a garantia mínima da dignidade humana caminha a passos lentos, pois olhando as datas dos documentos citados, apresentam lacunas de tempo consideráveis. Mesmo que este trabalho não dialogue com todos os documentos elaborados desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos até a atualidade, os aqui apresentados se fortaleceram timidamente em garantir um bem comum para todos. As Declarações e políticas aqui tensionadas ainda apresentam muito da segregação, fragmentação e delimitação de quem são os sujeitos a quem pertence esses direitos, pois ao especificar para quem esse ou aquele direito se direciona, se restringe sua abrangência e não considera os que não estão descritos como parte da diversidade, da inclusão ou da educação especial.

Desta forma, destaca-se a relevância e alcance da afirmação da Diretora-Geral da Unesco, Audrey Azoulay no Relatório de Monitoramento Global da Educação 2020: “para enfrentar os desafios da nossa época, tornar a educação mais inclusiva não é algo negociável – é a nossa única opção (Unesco, 2020c, p. 5)”, assim como o compromisso firmado pela Declaração de Incheon com a inclusão e equidade “na e por meio da educação são o alicerce de uma agenda de educação transformadora e, assim, comprometemo-nos a enfrentar todas as formas de exclusão e marginalização, bem como disparidades no acesso, na participação e nos resultados de aprendizagens (Unesco, 2016b, p. iv)”.

Essa breve análise interpretativa histórica das políticas públicas e o desvelamento de parte das camadas que incluem o processo de inclusão e condução da vida destes estudantes, os processos de subjetivação podem ser comparados aos processos de inclusão e reconhecimento de seus direitos e condições de possibilidade de estar na escola e ser parte dela. Realizar uma análise interpretativa deste fenômeno, é entender que a escola contemporânea não é a mesma de algumas décadas atrás. Nos remete a ideia de provisoriedade, de entendimento que os tradicionalismos perderam força e como a escola precisa acompanhar as mudanças nos demais setores da sociedade para não se tornar obsoleta e cumprir sua função de transformação social.

A agenda neoliberal apontada por Lockmann (2020 e 2017) e Gadelha (2009) tensionam como ela reverbera nessas políticas e práticas sociais, evidenciando a

[...] centralidade nos aspectos econômicos em detrimento dos aspectos políticos e sociais, como deslocamento da educação para a esfera do econômico e dos modelos gerenciais apregoados pelo mercado, como já assinalado anteriormente. O que deveria



ser pressuposto de qualidade para a educação pública, garantida pelo Estado, passa a ser considerado como deficiência dos usuários. Em outras palavras, o que era considerado como direito do cidadão e dever do Estado passa a ser considerado como possibilidade de escolha, a partir do que é mensurado como eficiente ou ineficiente (Hypolito, 2010, p.1344).

Assim, se percebe como a agenda neoliberal se perpetua nos documentos apresentados neste trabalho pois, palavras como direito, trabalho, cidadania, inclusão, tolerância, liberdade, igualdade, entre diversas outras se transmutaram em seus significados originais.

Além disso, ou junto a isso, tais políticas de inclusão pretendem governar todos os grupos da população e no caso da sociedade brasileira, inclui-las nas redes de consumo, garantindo espaços de participação no mercado, para que possam contribuir minimamente para o funcionamento do jogo econômico. Assim, afastando-se da atmosfera benevolente que ronda o campo da inclusão, pode-se compreender que estar incluído era condição *sine qua non* para tornar-se alvo das estratégias de condução da população (Lockmann, 2020, p. 70).

A escola e conseqüentemente o currículo se tornam um campo de batalha de interesses e visões distintas de educação, em que muitas vezes são desconsideradas as realidades diversas dos estudantes e dos contextos sociais no qual as instituições de ensino estão inseridas. A escola numa perspectiva inclusiva requer currículos flexíveis que se adaptem às diferentes necessidades. As políticas que não consideram a inclusão e a diversidade como princípios fundamentais, podem gerar uma homogeneização e padronização da educação levando a perda da diversidade pedagógica e a outras formas de exclusão.

Tais formas de exclusão podem ser evidenciadas no ambiente escolar cotidianamente, variadas são as formas de violências que poderiam ser relatadas sobre esses grupos identitários marginalizados ao longo dos anos, mas, que são ocultadas ou silenciadas, e esse sistema de opressão ou de in(exclusão) se consolida através de pequenas ações, silenciamentos e padrões rígidos sobre as minorias, pois a aceitação, acolhimento e inclusão requer além de respeito, mas reconhecimento ao/do outro, de suas especificidades e escolhas: de sua diversidade.

Nessa perspectiva, Lockmann e Klein (2022, p. 18) reforçam a necessidade e urgência de “[...] reerguer um projeto de fortalecimento da democracia, o qual deve reforçar não apenas a noção de liberdade, mas principalmente as noções de igualdade e justiça social”. Desta forma, pensando em uma escola inclusiva para todos, está necessitada da liberdade de adaptação do currículo e das suas práticas pedagógicas para atender a diversidade que se insere na sala de aula, a fim de proporcionar uma educação de qualidade e equidade para todos os estudantes, acolhendo a diversidade como princípio formativo.

Para que o movimento de uma escola inclusiva não seja estagnado, se torna essencial que as escolas tenham autonomia para adaptar suas abordagens, que as políticas curriculares considerem a diversidade dos estudantes e que a pressão por resultados não comprometa a qualidade e a equidade da educação. Assim, o desafio está em encontrar um equilíbrio entre responsabilidade e liberdade, entre a busca por resultados e o respeito pela diversidade das experiências educacionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A perspectiva inclusiva da escola se desenvolve em um cenário marcado pela atuação das políticas públicas, muitas vezes associadas a formas de controle social. Reconhecendo-se os avanços decorrentes das discussões sobre Direitos Humanos e inclusão, torna-se igualmente relevante indagar quem define e legitima tais políticas.



As legislações brasileiras, bem como os movimentos globais, em sua grande maioria são elaboradas pelas classes hegemônicas dominantes, as mesmas que propagam exclusões, desigualdades e crueldades com as classes denominadas por eles de “mais fracas”. A agenda neoliberal está instituída na contemporaneidade, e utiliza muitas formas de subjetivação e controle, muitas vezes imperceptíveis se não tensionadas, debatidas e estudadas em profundidade.

Em um sistema onde a eficiência e os índices de aprovação são priorizados, as preocupações em alcançar os índices nacionais e internacionais estabelecidos como ideais para a educação, afeta diretamente o trabalho docente e de gestores escolares. Essa busca incessante e insana por eficiência pode deixar passar despercebido as reais necessidades dos estudantes que fazem parte daquele contexto, podendo ser esquecido o vislumbre da escola para todos. Embora seja utópico o desejo e necessidade da escola em sua perspectiva inclusiva, de educação para todos, é necessário que esse movimento de resistência, reflexão e tensionamentos seja fortalecido e ultrapasse os limites do individual para o coletivo, rompendo assim, as barreiras impostas pelo tradicionalismo e conservadorismo e caminhando em busca da justiça social.

AGRADECIMENTOS

Agradecer a Universidade Comunitária Regional de Chapecó – UNOCHAPECÓ e a Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina – FAPESC, pelo fomento à pesquisa e contribuição na realização deste objetivo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AZEVEDO, Francisco Ferreira dos Santos. **Dicionário Analógico da Língua Portuguesa:** ideias afins/thesaurus. 2ª edição atualizada e revista. Lexikom Editora. São Paulo, 2010.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 05 out. 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 05 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 05 out. 2025.

DARDOT, Pierre; et al. **A escolha da guerra civil:** uma outra história do neoliberalismo. São Paulo: Elefante, 2021.

GADELHA COSTA, Sylvio de Souza. Governamentalidade neoliberal e teoria do capital humano e empreendedorismo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre: FACE/UFRGS, v. 34, n. 2, p. 171-186. mai./ago. 2009. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/8299#:~:text=Trabalhando no horizonte do estabelecimento de virtuais conexões, através do que chamamos de “cultura do empreendedorismo”>. Acesso em: 05 out. 2025.



GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Políticas curriculares, estado e regulação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1337-1354, out.-dez. 2010. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 05 out. 2025.

LOCKMANN, Kamila. Quando a liberdade se transforma em exclusão: bio(necro)políticas contemporâneas e a precarização da educação inclusiva. **Revista Currículo sem fronteiras**. V. 22, e1154, 2022. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.35786/1645-1384.v22.1154>. Acesso em: 05 out. 2025.

LOCKMANN, Kamila. As práticas de inclusão por circulação: formas de governar a população no espaço aberto. **Revista Cadernos de Educação** – UFPEL, Dossiê, 1(55), 19-36, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/article/view/10416>. Acesso em: 05 out. 2025.

LOCKMANN, Kamila. As reconfigurações do imperativo da inclusão no contexto de uma governamentalidade neoliberal conservadora. **Pedagogia y Saberes**, 52, 2020, p. 67-75. Doi: <https://doi.org/10.17227/pys.num52-11023>. Disponível em: <https://revistas.upn.edu.co/index.php/PYS/article/view/11023>. Acesso em: 05 out. 2025.

LOCKMANN, Kamila; KLEIN, Rejane Ramos. Políticas de Educação Inclusiva: fragilização do direito à inclusão das pessoas com deficiência na escola comum”. **Revista Educação Especial** | v. 35 | 2022 – Santa Maria. Doi: <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X71375> Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/71375/50619>. Acesso em: 05 out. 2025.

MARTINS, Helena T, de Souza. Metodologia qualitativa de pesquisa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.2, p. 289-300, maio/ago. 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022004000200007>. Acesso em: 10 ago. 2025.

MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas ou sobre como fazemos nossas investigações. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. (Orgs). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2021. p. 17-24.

REVEL, Judith. **Michel Foucault: Conceitos essenciais**. Tradução Maria do Rosário, Nilton Milanez, Carlos Piovesani. São Carlos: Claraluz, 2005. 96 p.

SANTA CATARINA, Governo do Estado. Secretaria do Estado de Educação. **Proposta Curricular de Santa Catarina: formação integral na educação básica**, 2014. Disponível em: https://www.sed.sc.gov.br/wp-content/uploads/2024/04/Proposta_Curricular_2014-final.pdf. Acesso em: 05 out. 2025.

SANTOS, Elisabete Figueroa dos; PINTO, Eliane Aparecida Toledo; CHIRINÉA, Andréia Melanda. A Lei nº 10.639/03 e o Epistemicídio: relações e embates. **Educação & Realidade**, v. 43, n. 3, p. 949–967, jul., 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-623665332>. Disponível



em:<https://www.scielo.br/j/edreal/a/JXQP9M8NVGb6cCFH4hZwgFC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 05 out. 2025.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. A pesquisa científica. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora: UFRGS, 2009. Disponível em: <https://www.editorapublicar.com.br/blog/post/314816/a-abordagem-qualitativa-em-pesquisas-cient-ficas>. Acesso em: 05 out. 2025.

THOMA, Adriana da Silva; KRAEMER, Graciele Marjana. **Educação de pessoas com deficiência no Brasil: políticas e práticas de governo**. 1. Ed. Curitiba: Apris, 2017.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. Ministério da Educação e Cultura da Espanha. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: Ministério da Justiça, Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, Corde, 1994a.

UNESCO. **Educação 2030**. Declaração de Incheon: Educação 2030: Rumo a uma Educação de Qualidade Inclusiva e Equitativa e à Educação ao Longo da Vida para Todos. Brasília, 2016b. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233137_por_. Acesso em: 09 out. 2025.

UNESCO: **Inclusão e educação: todos sem exceção**. Relatório de Monitoramento Global da Educação. 2020c. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373721_por. Acesso em: 18 jul. 2025.

UNICEF. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, adotada e proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas (resolução 217 A III) em 10 de dezembro 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos> . Acesso em: 05 out. 2025.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a Educação**. 3. ed. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

WEBER, Ivanete Maria; PIECZKOWSKI, Tania Mara Zancanaro. Identidade, diferença e poder: narrativas escolares sobre estudantes de “sucesso ou insucesso”. **Perspectiva**, [S. l.], v. 41, n. 2, p. 1–19, 2023. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2023.e86460> . Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/86460> . Acesso em: 10 ago. 2025.

