



## **A PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES COM DEFICIÊNCIA: ENTRE MÃOS, VOZ E VISÃO**

OLIVEIRA, Milene da Silva <sup>1</sup>  
PIEZKOWSKI, Tania Mara Zancanaro <sup>2</sup>

### **RESUMO**

Este artigo resulta de estudos realizados no decorrer do Mestrado em Educação. Tem como intenção tecer discussões acerca das práticas pedagógicas de professores com deficiência, buscando compreender a real complexidade que envolve suas práticas, frente a um cenário educacional em que muito se fala e se escreve sobre o aluno com deficiência no ensino. Envolve-se ainda abordagens que visam apresentar reflexões sobre estratégias e possibilidades para incluí-los nas diferentes disciplinas existentes no currículo, tanto na Educação Básica como na Educação Superior. Sem desconsiderar a importância de abordagens como estas, em que o foco do discurso está no aluno com deficiência, há várias lacunas sobre o tema, quando se considera o professor com deficiência no contexto educacional. Nesta direção, este texto se propõe a analisar: as estratégias pedagógicas para o ensino utilizadas por três professores com deficiência no contexto educacional, cada um com sua especificidade, identidade e condição. Neste sentido, este ensaio pode ampliar o leque de discussões acerca da inclusão e acessibilidade de professores com deficiência visando o pleno exercício da docência.

**Palavras-chave:** Professor com deficiência. Estratégias. Inclusão. Identidade.

### **INTRODUÇÃO**

Segundo Revel (2005), para Foucault, não existe verdade sem história. Assim, a verdade é construída pela história, e esta é constituída por relações de poder, e seus regimes de verdades, que circundam a sociedade e se formam pelos discursos que emergem de cada contexto e em cada época.

Em consonância com esse pensamento, o presente artigo tem como intenção tecer discussões acerca das verdades em relação às práticas pedagógicas de professores com deficiência no contexto escolar. Discussões estas que trarão à tona verdades tão pouco faladas ou descritas no cenário atual. Mas contrário ao pouco que se fala ou que se ouve falar, faz-se

---

<sup>1</sup> Graduada em Educação Física/Licenciatura (Unochapecó). Especialista em Altas Habilidades/Superdotação (CENSUPEG). Mestranda em Educação (Unochapecó). Bolsista integral da Universidade Comunitária da Região de Chapecó. milioliveira@unochapeco.edu.br

<sup>2</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); Professora, pesquisadora e, atualmente, coordenadora do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu Mestrado em Educação (Unochapecó). Líder do grupo de pesquisa Desigualdades Sociais, Diversidades Socioculturais e Práticas Educativas (Unochapecó). taniazp@unochapeco.edu.br



gigante a importância de serem provocados discursos frente ao tema docentes com deficiência, suas práticas e identidades relacionadas ao contexto educacional.

Então, apresenta-se o problema que norteia o estudo: Como se dão as práticas pedagógicas de professores com deficiência no contexto escolar? Nesta direção, este texto se propõe a analisar: as estratégias pedagógicas para o ensino utilizadas por três professores com deficiência no contexto educacional, cada um com suas especificidades, identidades e condições.

Pieczkowski e Naujorks (2015, p. 4) afirmam que:

O encontro com a diferença mostra que ser professor implica compreender que a docência extrapola o ato de planejar um componente curricular a partir de uma ementa, de dar aulas, de transmitir conhecimentos, de atribuir notas de uma forma padronizada e ritualizada, de aprovar ou reprovar estudantes ao final de um período letivo.

A partir dos escritos acima citados, há lacunas para mais questionamentos. Se o encontro entre a diferença e o professor em sala de aula implica em ir além de dar aula extrapolando o planejamento ou o que é sistematizado e organizado pelas amarras da normatização, como seria se os alunos viessem ao encontro do diferente?

Logo, percebe-se uma grande falta, pois quando nos referimos ao ensino e a diferença em sala de aula, logo nos vem a ideia de aluno com deficiência. E este, é um tema de profunda importância. Porém, se temos políticas de inclusão conquistadas historicamente, e que envolvem o contexto educacional como um todo, isto significa que temos não somente alunos, mas, acadêmicos que através, de tais políticas organizadas e sistematizadas obtiveram o direito à oportunidade de ingressar no ensino superior.

Como nos mostram os dados do Ministério da Educação (MEC), “indicam aumento de 933,6% na quantidade de matrículas de pessoas com deficiência na educação superior entre 2000 e 2010” (PIECZKOWSKI; NAUJORKS, 2015, p. 03).

Dessa forma, tecer discussões em torno do professor com deficiência é preencher espaços que estão faltando. Pois se os dados apontam para um crescimento do ingresso de pessoas com deficiência no ensino superior, é um sinal que estes sujeitos, após a formação dão início à sua vida no mundo do trabalho, nos casos que evidenciamos neste texto, no mundo de ser professor com deficiência.



Assim, como dito anteriormente, estamos frente a um cenário educacional em que muito se fala e se escreve sobre o aluno com deficiência no ensino. Também encontramos abordagens que visam apresentar reflexões sobre estratégias e possibilidades para incluí-los nas diferentes disciplinas existentes no currículo, tanto na Educação Básica, como na Educação Superior. Contudo, poucas pesquisas evidenciam o ser professor com deficiência.

Para Pieczkowski, Naujorks (2015, p. 03), baseados nos escritos de Foucault, a inclusão é tomada como uma “tecnologia de governo da conduta docente”. Trata-se de como a inclusão é incorporada pela ação docente, tendo como base os discursos do efeito da inclusão dentro de processos de normalização.

Dessa forma, podemos entender melhor os processos de normação e normalização a partir dos estudos de Foucault (2008, p. 75, apud VEIGA-NETO, 2012, p. 03), o qual “chama de normação a situação disciplinar na qual a norma precede ao normal e ao anormal, de modo que o fundamental e primeiro na normalização disciplinar não é o normal e o anormal, é a norma”. Desse modo, a normalização é delineamento do que é normal e anormal estabelecido pelo que é entendido pela norma.

Se a normalização é uma forma de enquadrar o anormal dentro do normal, como podemos imaginar o professor com deficiência dentro de tal normalidade de “gestos, atos, traços físicos que segundo o modelo é chamado de normal?” (VEIGA-NETO, 2012, p. 03).

Quem é o professor com deficiência frente a esse binarismo que fragmenta o mundo em “normal versus anormal, bom versus ruim, belo versus feio, etc., localizando de um lado os ‘melhores’ e de outro os ‘piores’”. (THOMA, 2006, p. 15, apud PIECZKOWSKI, 2019, p. 03). O autor supracitado diz que esta lógica de binarismo tem levado à exclusão de identidades sociais, sendo que, para Silva (2014), identidade pode ser o que sou, ou aquilo que se é tendo referência a si mesmo.

É neste emaranhado de papéis assumidos perante a sociedade que me instiga compreender como se dão as práticas pedagógicas de professores com deficiência no cenário escolar, com suas diferenças e identidades.

## **DELINEAMENTO METODOLÓGICO**

Este estudo analisou o discurso de três professores com deficiência, servidores da rede municipal de ensino de Chapecó, atuantes na educação básica, sendo um professor e uma professora da educação infantil e um professor dos anos finais do fundamental.



Os professores participantes dessa pesquisa atuam em diferentes áreas do conhecimento como Matemática, Educação Física e no ensino de Libras. Os professores também possuem deficiências distintas, sendo um com deficiência Física tetraplegia, outro com deficiência auditiva e um com deficiência visual.

A seleção dos professores com deficiência aconteceu por meio de convite realizado após o primeiro encontro de servidores com deficiência, organizado pelo sindicato de professores do município de Chapecó.

Neste texto, os três professores entrevistados serão identificados como: Professor 1; Professor 2 e Professor 3, a fim de zelar pela identidade dos participantes da pesquisa. O Professor 1 é pessoa com deficiência física. O Professor 2 é pessoa com deficiência auditiva e o Professor 3 é pessoa com deficiência visual.

Os relatos destacados durante a elaboração do artigo foram selecionados mediante a relevância de acordo com a amplitude do tema proposto. A participação dos professores com deficiência se deu por meio do diálogo, tendo como base a entrevista semiestruturada. As entrevistas foram transcritas para melhor organização do material coletado.

As materialidades deste artigo (entrevistas) foram analisadas através da análise de conteúdo, o que, segundo Bardin (2010), é um método que possui diferentes fases, que se organizam em três polos: a pré-análise, a exploração dos materiais e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

Após as materialidades terem sido exploradas, foram organizadas em dois grupos, que resultaram em duas categorias de análise. Para isso foram levadas em consideração as falas dos professores entrevistados que apresentaram maior relevância frente ao tema proposto.

O percurso delineado tratará sobre questões relacionadas diretamente com o professor com deficiência, identidade, o cenário escolar, as práticas pedagógicas e acesso e condição para desenvolver um bom trabalho.

Para nos ajudar a tecer este discurso, nos amparamos em autores de relevância para compor as análises deste estudo. A maior parte deles são autores estudados na disciplina optativa do Mestrado em Educação que se denomina Educação e Diversidades Socioculturais. Como teoria embasadora, andaremos pelos caminhos orientadores de Foucault.

Corroborando com Pieczkowski (2019, p. 05), “Em consonância com a perspectiva foucaultiana, não há a pretensão de julgar práticas docentes, mas evidenciar os efeitos de verdade produzidos em cada tempo”. Nesse sentido, a partir das lentes foucaultianas, temos doravante um caminho desafiador, que irá desvelar os discursos, em sua mais profunda



realidade, capitando as verdades intrínsecas às práticas pedagógicas de professores com deficiência no contexto escolar.

## **A PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES COM DEFICIÊNCIA: ENTRE MÃOS, VOZ E VISÃO**

Há muito tempo, as pessoas com deficiência vêm lutando para serem incluídas na sociedade, com direito à participação sem discriminações. Porém, pode-se dizer que há pouco tempo as políticas públicas vêm dando maior atenção ao tema da inclusão, ficando em evidência o discurso de educação para todos, mediante principalmente, a possibilidade do acesso desses sujeitos em diferentes níveis de ensino, com destaque para o ensino superior.

Como afirma Pieczkowski (2019, p. 09):

Em tempos em que as políticas de inclusão têm ocupado crescente espaço nos debates educacionais, em que o aumento de estudantes com deficiência frequentando a educação superior é uma realidade, o convívio com a diferença é uma demanda docente.

Frente a tais colocações, é possível perceber que o público acadêmico em busca de formação no ensino superior vem se diversificando, tendo aumentado consideravelmente o ingresso de pessoas com deficiência, tornando-se um desafio e uma realidade concreta para os professores universitários.

Nesse cenário educacional de formação, é desafiador pensar que incluir o acadêmico com deficiência é dar acesso e condição para chegar ao final do curso e ser capaz de se inserir em sua profissão, cumprindo com as demandas exigidas pelo mundo do ser professor.

Dessa forma, quando pensamos no professor com deficiência, estamos face a um novo paradigma. Em tempos em que se discutia a inclusão somente de alunos com deficiência, ou como o professor iria incluir esses acadêmicos, hoje, o nosso discurso está voltado para o tempo posterior à formação acadêmica. Este tempo que requer um olhar sensível, uma atenção especial ou mesmo uma escuta mais cautelosa, sobre o ser professor com deficiência, sem ser rotulado, mas sendo respeitado conforme sua real identidade e diferença.

Conforme Silva (2014, p. 74), “a identidade é ser o que se realmente é: ‘sou brasileiro’, ‘sou negro’, ‘sou heterossexual’, ‘sou jovem’, ‘sou homem’. A identidade assim concebida parece ser uma positividade (‘aquilo que sou’).”. Para o autor, “[...] a identidade só



tem como referência a si própria”. Já a diferença, segundo Silva, (2014, p. 74) “[...] é aquilo que o outro é: "ela é italiana", "ela é branca", "ela é homossexual", "ela é velha", "ela é mulher"”. Então, a identidade tal como a diferença remetem-se a si próprias. Nesse sentido, ambas simplesmente existem (SILVA, 2014).

A partir, da sutil simplicidade de existência, e complexidade social da identidade e diferença, apresentamos os professores que fizeram parte deste estudo. O Professor 1 tem 29 anos, é docente da disciplina de matemática nos anos finais do fundamental. É pessoa com deficiência física, sua deficiência se classifica como tetraplegia. Em seus relatos conta que: (não tenho o movimento das pernas e também não consigo abrir as mãos, o que eu consigo é movimentar os braços).

Conforme o que nos diz Pieczkowski (2019), vale lembrar o conceito de pessoa com deficiência. De acordo com o que está Previsto no Decreto 6.949 (2009), que promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007, no Art. 1º:

São aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, as quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2009).

O Professor 2 é formado em Educação Física, porém, não atua como professor desta disciplina. O mesmo desenvolve um projeto de libras, que se chama mãos que falam. Ele realiza este projeto com crianças da educação infantil do município de Chapecó. Este professor é pessoa com deficiência auditiva.

O Professor 3 atua com a educação física na educação infantil. É pessoa com deficiência visual, e como destacado em seus relatos, ainda consegue ter a percepção de vultos: enxerga vultos, claridade, formas e tonalidade de cores conforme a claridade do ambiente, isto é mais ou menos dez por cento da visão periférica.

Três professores, cada um com seus saberes e diferenças, limites e possibilidades. E dentro do que nos foi definido como identidade e diferença, respeitar a diferença conforme Pardo (1996, p. 154), é:

Respeitar a diferença não pode significar ‘deixar que o outro seja como eu sou’ ou ‘deixar que o outro seja diferente de mim tal como eu sou diferente (do outro)’, mas deixar que o outro seja como eu não sou, deixar que ele seja esse outro que não pode ser eu, que eu



não posso ser, que não pode ser um (outro) eu; significa deixar que o outro seja diferente, deixar ser uma diferença que não seja, em absoluto, diferença entre duas identidades, mas diferença da identidade, deixar ser uma outridade que não é outra ‘relativamente a mim’ ou ‘relativamente ao mesmo’, mas que é absolutamente diferente, sem relação alguma com a identidade ou com a mesma idade.

Em consonância com este pensamento, a diferença é deixar o outro ser o que ele é. Diferente, de mim, e do outro, cada um com sua especificidade, condição e identidade. Estas diferenças que tornam o professor com deficiência dono de sua própria identidade. Pieczkowski (2019) ampara-se em Isaia e Bolzan para afirmar que frente ao papel de ensinar e aprender, o professor vai desenvolvendo e construindo sua professoralidade pouco a pouco.

Galvão, Câmara e Jordão (2012, 2012, p.633), em seus escritos afirmam que:

[...] o professor é considerado um ponto essencial no contexto de aprendizagem. Cabe a ele ou a ela coordenar o processo educativo, incluindo estratégias de ensino e de avaliação fundamentadas na metacognição e na autorregulação. Assim, uma das tarefas educativas do professor é a construção de ambientes de aprendizagem profundos (ativos e motivadores), onde é dada ao estudante a oportunidade de aprender a pensar, criticar, raciocinar e questionar certezas, [...].

Parafraseando os autores supracitados, cabe ao professor criar estratégias pedagógicas e construir um ambiente de aprendizagem, que venha favorecer e motivar os alunos a estarem abertos para a oportunidade do aprender.

Nesse sentido, os professores com deficiência 1, 2 e 3 possuem suas próprias estratégias para oportunizar seus alunos a aprendizagem. Veremos agora quais são estas estratégias pedagógicas frente a não enxergar, não ouvir e não andar.

O Professor 1, com tetraplegia, relata que ele mesmo organiza e planeja as aulas que serão ministradas, afirmando que durante as aulas de planejamento desenvolve a parte pedagógica de preparar material para ser aplicado durante a semana. Relata que vai adiantando material conforme vai sobrando tempo e que pesquisa o material a ser utilizado, seja através da internet ou do próprio livro didático.



A Professora 3, com baixa visão, também deixa em evidência a partir de suas falas, sua organização pedagógica relatando que é ela que elabora os projetos e organiza os planos de aula. Nesse sentido, Rezer faz apontamentos perspectivando a prática pedagógica:

Assim, prática pedagógica pode ser perspectivada como uma produção, edificada a partir da tensão entre teoria e prática, gestada no processo de intervenção do professor em sala/quadra/campo de aula, sustentada em uma proposta de formação que se proponha a projetar objetivos específicos e gerais, bem como, possibilitar o acesso qualificado a determinados conhecimentos gerais e/ou específicos, realizado em um determinado tempo e espaço. (REZER, 2010, p. 10).

Dessa forma, pode-se dizer que, a prática pedagógica de professores, se constitui de uma organização dentro de um determinado tempo e espaço, que objetiva um agir pedagógico, envolvido por ações metodológicas sistematizadas pedagogicamente pelo professor.

Em sequência, o Professor 2, com deficiência auditiva, diz que suas práticas estão relacionadas com o ensino da língua brasileira de sinais, fazendo uso de imagens como estratégia pedagógica e que é por meio das aulas de Libras que as crianças aprendem sinais da língua brasileira de sinais com apoio de imagens representativas como por exemplo, as cores, os animais, os números, e outros...

Lopes (2006) afirma que olhando para os sentidos dicionarizados do verbo ensinar, percebemos o quanto o termo está “impregnado de saberes que colocam quem ensina em uma condição de conhecedor e de guia daquele que aprende” (apud PIECZKOWSKI, 2019, p. 08)

Segundo Rezer (2010), ser professor, é ser um tradutor das coisas do mundo, sendo, por meio da intervenção, que o aluno se apropria do que lhe é estranho, tornando-se familiarizado.

Ainda conforme Rezer (2013), a prática pedagógica exige uma postura epistemológica, pois as soluções dos problemas da intervenção podem brotar da própria organicidade de processos que exigem o “envolvimento dos envolvidos” (lembrando Hannah Arendt, a solução depende dos envolvidos).

Logo, havendo um encontro invertido, agora não mais do professor com o aluno diferente, mas sim dos alunos com o professor diferente, faz-se necessário romper com padrões, vividos e normalizados pela escola, o que demanda do professor com deficiência



novas estratégias e possibilidades metodológicas para organizar a aula e atender a demanda diante da sala de aula.

Neste momento, entraremos em um assunto relevante para o professor com deficiência ser incluído como professor, e ter o domínio de suas práticas e estratégias pedagógicas. Referimo-nos aqui, ao importante papel desempenhado pelos professores estagiários e intérpretes, que auxiliam o professor com deficiência a ter autonomia no espaço de trabalho de modo geral.

O Professor 1 destaca que o estagiário o auxilia em muitas coisas, entre suas falas chama atenção para uma delas, em que o professor diz que o estagiário auxilia o que ele não consegue fazer com as mãos:

O estagiário me auxilia a escrever as minhas aulas de planejamento, auxilia também a escrever no quadro e fazer a chamada, eu faço as elaborações das provas com o notebook, mas a correção é o estagiário que ajuda porque ele faz as funções que não consigo fazer com as mãos.

Já o Professor 2, evidencia a necessidade do acompanhamento da intérprete nas aulas de Libras e do apoio de intérprete, pois, são feitas atividades lúdicas estimulando o desenvolvimento das crianças, necessitando da interpretação.

Dando sequência, salientamos o relato da Professora 3:

Como sou professora com baixa visão, tenho uma estagiária que me auxilia, costumo dizer que ela é os meus olhos e a minha visão...[...] Sempre a partir da minha orientação ela me auxilia a fazer várias coisas como, chamada dos alunos presentes, construir algum material que precise recortar e colar entre outras coisas.

Nesse contexto, conforme Pieczkowski (2019, p. 08). “O protagonismo docente no processo de ensino e aprendizagem, bem como na superação de barreiras atitudinais, procedimentais, comunicacionais, metodológicas, entre outras, é um elemento relevante para que a ação educacional tenha êxito”.

Portanto, quando falamos em superação de barreiras, destacamos os relatos dos professores com deficiência, evidenciando que o estagiário ou profissional de apoio se torna parte do professor no processo pedagógico. Esse apoiador, em determinados momentos, se



torna as mãos do professor com deficiência física, assim como os olhos e a visão do professor com baixa visão e a fala e a interpretação no caso do professor com deficiência auditiva.

“Foucault nos ensina a tensionar, a desnaturalizar o que está posto, o que pensamos e fazemos, e criar novas alternativas para a ação” (PIECZKOWSKI, 2019, p. 05). Nesse processo, os professores são desafiados a aprender com suas próprias diferenças, sendo estes efeitos da realidade do professor com deficiência diante das verdades e os múltiplos significados da inclusão.

No entanto, quando falamos de inclusão de professores com deficiência, a complexidade se amplia, extrapolando discursos mediatizados pela governamentalidade acerca da inclusão.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

As políticas públicas brasileiras de inclusão vêm ganhando destaque no cenário educacional. Com o aumento significativo de legislação que ampara o direito ao acesso das pessoas com deficiência no ensino escolar, há demanda crescente de matrículas nas universidades.

Com isso, mediante a realidade da formação acadêmica, hoje percebemos que a inclusão deve ter seus horizontes de discussões ampliados para além do aluno com deficiência. Que se tenham discursos inclusivos os quais acolham também em sua trajetória como docentes.

Para enriquecer este tema, ainda carente de representatividade, são necessários mais estudos que aprofundem a discussão e preencham as lacunas sobre a inclusão de professores com deficiência no contexto educacional, visando contribuir e tensionar que a inclusão não seja, ao mesmo tempo que inclui, excludente ou incapacitante.

Para concluir, ficou em evidência que os professores com deficiência possuem uma forma própria de dar aula, e de se organizarem devido às suas condições diante de práticas pedagógicas. No tocante à importância atribuída ao papel do estagiário ou profissional de apoio como um auxiliar, que em determinados momentos se torna parte do professor com deficiência, é parte do processo pedagógico e um facilitador para inclusão desses professores.



## REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Lisboa: Edições70, 2010

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. **Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm). Acesso em: 04 jul. 2020.

GALVÃO, A.; CÂMARA, J.; JORDÃO, M. **Estratégias de aprendizagem: reflexões sobre universitários**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 93, n. 235, p. 627-644, set./dez. 2012. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2176-66812012000400006&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2176-66812012000400006&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 22 jul. 2020.

PARDO, J.L. **El sujeto inevitable**, in: CRUZ, Manuel (org.). Tiempo de subjetividad. Barcelona: Paidós, 1996: 133-154.

PIECZKOWSKI, T.M.Z. **Mediação pedagógica na relação com universitários com deficiência. Educação**. Santa Maria, v. 44, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao> Acesso em: 01 ago. 2020. I

PIECZKOWSKI, T.M.Z; NAUJORKS, M.I. **Olhares docentes sobre a inclusão de estudantes com deficiência na educação superior**. Revista Cadernos de Educação, Faculdade de Educação, UFPel, n. 52, v.1, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/7311/5119>. Acesso em: 1 ago. 2020.

REVEL, J. **Michel Foucault: conceitos essenciais**. Tradução de Maria do Rosário Gregolin, Nilton Milanez e Carlos Piovesani. São Carlos: Clara Luz, 2005.

REZER, R. **O trabalho docente na formação inicial em Educação Física: Reflexões Epistemológicas**. Porto Alegre: Orquestra, 2013, 351 p.

REZER, R. **Prática Pedagógica: apontamentos didáticos para uso em sala de aula.**  
Unochapecó: Chapecó-SC, 2019.

SILVA, T.T. **A produção social da identidade e da diferença.** In: SILVA, T.T.  
(Org); HALL, S.; WOODWARD, K. Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos  
culturais. 15 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p.73-102.

VEIGA-NETO, A.; LOPES, M.C. **A inclusão como dominação do outro pelos  
mesmos.** Facultad de Educacion, 2012.