

A OMNILÉTICA E AS REGULAÇÕES DE GÊNERO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

André Luiz dos Santos Barbosa
*Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal
do Rio de Janeiro.*
andrelsbarbosa@gmail.com

Angela Maria Venturini
*Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal
do Rio de Janeiro.*
angelamaria.venturini@gmail.com

Allana Glauco da Silva
*Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal
do Rio de Janeiro.*
glaucoallana@gmail.com

Lidiane Moraes Buechen Lemos
*Graduanda do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade
Federal do Rio de Janeiro.*
lidianebuechen@gmail.com

José Guilherme de Oliveira Freitas
*Doutor pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do
Rio de Janeiro.*
jguilherm18@gmail.com

*Simpósio Temático nº 21 – GÊNERO, RAÇA, ETNIA, SEXUALIDADE NA
FORMAÇÃO DOCENTE*

RESUMO

É flagrante o altíssimo percentual de mulheres cis no curso de Pedagogia do Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro. Dentre as habilitações desse curso, está o exercício do magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Essa realidade nos faz desconfiar de que existe, já nos cursos de formação de professores, uma regulação (de gênero) que tenta estabelecer quem pode atuar como professore e nos segmentos supracitados. Com o propósito de darmos visibilidade às forças e formas de resistência à regulação de gênero, estamos trabalhando com a ideia de currículo, defendida por Macedo (2006), como um espaço-tempo de fronteira cultural. Para compreendermos essa regulação (cisheteronormatividade) no currículo do curso citado, estamos nos valendo do conceito de performatividade de gênero de Judith Butler (2015). Outro conceito que está sendo fundamental é o de inclusão, apresentado por Santos (2013), como uma luta infinda para a conquista e garantia de direitos de pessoas que

estejam ou possam vir estar em situação de vulnerabilidade. Considerando a circunstancialidade presente tanto na ideia de currículo, quanto nos movimentos de inclusão-exclusão, recorreremos a perspectiva analítica que objetivamos apresentar nesta comunicação: a Omnilética. Trata-se de uma Pesquisa Social em Educação, em andamento, da qual estamos nos propondo a apresentar a construção de sua metodologia, apoiados em revisão bibliográfica. Entendemos que a construção de uma metodologia pode contribuir com a produção de novos sentidos para o movimento inclusão-exclusão em Educação, de tal modo que ampliem o direito humano à Educação a todos.

Palavras-chave: Formação de professores, Gênero, Inclusão, Omnilética.

ABSTRAT

The extremely high percentage of cis women in the Pedagogy course at the Instituto Superior de Educação of Rio de Janeiro is striking. Among the qualifications of this course is the exercise of teaching in Early Childhood Education and in the early years of Elementary School. This reality makes us suspect that there is, already in teacher training courses, a (gender) regulation that tries to establish who can act as educators in the aforementioned segments. With the purpose of giving visibility to the forces and forms of resistance to gender regulation, we are working with the idea of curriculum, defended by Macedo (2006), as a cultural frontier space-time. In order to understand this regulation (cisheteronormativity) in the curriculum of the aforementioned course, we are using Judith Butler's (2015) concept of gender performativity. Another concept that has been fundamental is that of inclusion, presented by Santos (2013), as an endless struggle to conquer and guarantee the rights of people who are or may be in a situation of vulnerability. Considering the circumstantiality present both in the idea of curriculum and in the inclusion-exclusion movements, we resorted to the analytical perspective that we aim to present in this communication: Omniletics. This is an ongoing Social Research in Education, which we are proposing to present the construction of its methodology, supported by a literature review. We understand that the construction of a methodology can contribute to the production of new meanings for the inclusion-exclusion movement in Education, in such a way as to expand the human right to Education for all.

Keywords: Teachers Education, Gender, Inclusion, Omniletical Perspective.

INTRODUÇÃO

É flagrante o altíssimo percentual de mulheres cis no curso de Pedagogia do Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro. Dentre as habilitações desse curso, está o exercício do magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Essa realidade nos faz desconfiar de que existe, já nos cursos de formação de professores, uma regulação (de gênero) que tenta impelir mulheres cis em direção ao exercício do magistério e, ao mesmo tempo, impedir que homens cis e pessoas trans (homens trans, mulheres trans, pessoas não

binárias) exerçam esse ofício. Dizemos que “tenta impelir ... e impedir...”, porque também há, no corpo discente do curso, homens cis e pessoas trans.

Com o propósito de darmos visibilidade às forças e formas de resistência à regulação de gênero, estamos trabalhando com a ideia de currículo - defendida por Macedo (2006) - como um espaço-tempo de fronteira cultural, marcado por imprevisibilidades. Para compreendermos essa regulação (cis heteronormatividade) no currículo do curso citado, estamos nos valendo do conceito de performatividade de gênero, através do qual, Butler (2015) coloca em questão a polarização, a estabilidade e a unicidade do binário masculino – feminino.

Outro conceito que está sendo fundamental é o de inclusão, apresentado por Santos (2013), como uma luta infinda para a conquista e garantia de direitos de pessoas que estejam ou possam vir estar em situação de vulnerabilidade.

Considerando a circunstancialidade e movimento presentes tanto na ideia de currículo, quanto nos movimentos de inclusão-exclusão, recorremos a perspectiva analítica que objetivamos apresentar nesta comunicação: a Omnilética. Essa perspectiva vem sendo desenvolvida pelo Laboratório de Pesquisa, Estudos e Apoio à Participação e à Diversidade em Educação (LaPEADE) da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro como uma perspectiva que ajuda a compreender e tensionar os movimentos de inclusão-exclusão na Educação, em favor de quem esteja sendo excluído. Essa perspectiva propõe a consideração das culturas, políticas e práticas presentes em um movimento de inclusão-exclusão e a compreensão de suas relações complexas e dialéticas.

Como pode ser percebido, trata-se de uma Pesquisa Social em Educação, em andamento, da qual estamos nos propondo a apresentar a construção de sua metodologia, apoiados em revisão bibliográfica.

A apropriação dos conceitos de currículo, performatividade de gênero e inclusão e o desenvolvimento da metodologia têm resultado na caracterização do potencial excludente da regulação de gênero. Entendemos que a construção de uma metodologia pode contribuir com a produção de novos sentidos para o movimento inclusão-exclusão em Educação, de tal modo que ampliem o direito humano à Educação a todes (não só como educandes, mas também como educadores).

DESENVOLVIMENTO

Formação de professores e o direito à educação

De acordo com o Resumo Técnico do Censo da Educação Básica 2020, na educação infantil brasileira, atuam 593 mil docentes. São 96,4% do sexo feminino e 3,6% do sexo masculino. No

ensino fundamental, atuam 1.378.812 docentes. Nos anos iniciais, 88,1% são do sexo feminino e 11,9% do sexo masculino. (BRASIL, 2021)

São essas desproporções entre os percentuais de docentes do sexo masculino e os percentuais de docentes do sexo feminino (categorias utilizadas pelo Censo Escolar), aliadas à massificada presença de cursistas do sexo feminino em cursos formadores de professores para atuarem na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental - Ensino Médio Normal e Pedagogia – que nos fazem desconfiar de elas serem resultado de uma regulação que tenta atrelar a docência nesses segmentos ao sexo feminino.

Essa possível regulação contraria uma possível interpretação do artigo 26 da Declaração dos Direitos Humanos: “Todos os seres humanos têm direito à Educação” (ONU, 1948). É certo que muito tem se brigado pelo direito à educação, como um direito a ser educado. Aqui, propomo-nos a refletir sobre o direito a educar e assim nos perguntamos: todos os seres humanos têm direito a educar? Quais têm sido os critérios para a legitimação de uma pessoa para o exercício da docência?

Reconhecemos a necessidade da formação para tal ofício, mas em função da concentração da presença de um “sexo” tanto nas práticas profissionais, quanto nos cursos formadores para tais práticas, em que ainda é notória a regulação cis heteronormativa, somos instigados a buscar compreender se, para muito além da classificação binária das categorias utilizadas pelo censo escolar, o acesso e a permanência de toda a multiplicidade de seres humanos estão garantidos no currículo desses cursos.

Currículo e Gênero

É importante demarcar que, por mais que identifiquemos a concentração de docentes do sexo feminino, como o resultado de uma possível tentativa de regulação nos currículos dos cursos de formação de professores, a partir de nossas experiências pessoais, também reconhecemos que essa regulação falha, uma vez que vivenciamos esses currículos e/ou conhecemos quem os vivencie e que escape do determinismo regulador, não só por se expressar pelo oposto binário (cursista do sexo masculino), mas também por performar fora da lógica binária (cursista trans).

Silva (2003) chama a nossa atenção para o impacto das teorizações pós-modernistas e pós-estruturalistas sobre a visão tradicional de currículo, fazendo com que currículo seja visto como uma prática de significação, uma prática produtiva, uma relação social, uma relação de poder, uma prática que produz identidades sociais.

Entendemos o currículo como essas práticas descritas acima, sobretudo como práticas relacionais, e, por apostarmos na dinâmica dessas relações e na conseqüente impossibilidade de universalização do currículo, aproximamo-nos de Macedo (2006), para quem o espaço-tempo do currículo deve ser lido como uma performance cultural específica, contingente e particular.

Assim, fazemos o nosso recorte e voltamos nossos olhos para o currículo do curso do qual dois dos autores deste trabalho atuam como docentes: o currículo do curso de Pedagogia do Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (ISERJ), certos de que o currículo, embora tensionado por regulações de diferentes ordens (nosso foco aqui é a regulação de gênero, mas não deixamos de enxergar as intersecções com diferentes marcadores, tais como raça, etnia e sexualidade), também é um espaço-tempo de potências imprevisíveis.

Performatividade de Gênero

Do mesmo modo que apostamos na dinâmica das relações (principalmente de Gênero) que produzem o currículo e, por ele, são produzidas, desconfiamos da polarização, da estabilidade e da unicidade, que a ideia de identidade social (de gênero) nos exige considerar.

Essa desconfiança é fortalecida pela leitura de Judith Butler (2010), que entende que o sexo pode ser tão social quanto a ideia do gênero, “talvez o sexo sempre tenha sido o gênero, de tal forma que a distinção entre sexo e gênero se revela absolutamente nenhuma” (BUTLER, 2010, p.25). Essa ideia por si só já é suficiente para pensarmos a categorização binária proposta pelo censo escolar (docentes do sexo masculino *versus* docentes do sexo feminino) como uma expressão da regulação que estamos investigando.

Para Butler (2010), a unidade do gênero é o efeito de uma prática reguladora (cis heteronormatividade) que busca uniformizar a identidade do gênero por via da heterossexualidade compulsória, a partir da reificação do binário disjuntivo e assimétrico do masculino/feminino.

“Buscar uniformizar” leva-nos a compreender que não há uniformidade nas questões de gênero, mas sim uma multiplicidade de modos de existir mais ou menos resistentes às imposições de padrões binários, disjuntivos e assimétricos. As resistências não são estáveis nem coerentes.

Mais uma vez, estamos pensando em movimento, seja por conta das relações que se transformam e transformam o espaço-tempo currículo, seja por conta das ambigüidades e incoerências que a cis heteronormatividade não consegue apagar e, que nos garantem, agora, desconstruir a pretensa essencialização do sexo e pensar as relações entre as performatividades

que ocupam o currículo do curso de Pedagogia (sejam elas cis ou trans, são entendidas como performatividades).

Inclusão

Essa teia de relações, que movimenta o currículo e na qual a regulação de gênero se expressa, pode promover situações de exclusão e/ou de inclusão, seja por tentar impelir as performatividades cis hetero femininas à formação docente, seja por tentar atrapalhar as performatividades cis hetero masculinas e invisibilizar a presença de performatividades trans nessa formação.

A ideia de inclusão no campo da Educação recorre muito comumente à concepção de inclusão como reação a um processo de exclusão. De acordo com Santos (2008), essa compreensão se assenta no pressuposto de que há uma ordem social que determina a exclusão de alguns grupos para o beneficiamento de outros, sacrificando valores igualitários expressos em declarações como a Declaração Universal dos Direitos Humanos.

Essa ideia tem provocado no campo educacional, pelo menos, dois tipos de expectativa que se traduzem em esforços para a promoção de uma sociedade para a inclusão: uma foi herdada dos discursos biomédicos que partem de um padrão de normalidade e buscam estratégias compensatórias para adaptarem sujeitos com deficiências a realidades impostas, outra expectativa é a de que, para reagir à exclusão, haja a necessidade de ressignificarmos uma série de relações que constituem a nossa ordem social.

A inclusão é considerada como um processo, um aporte teórico e prático a partir do qual uma série de relações precisam ser ressignificadas para que se chegue a um objetivo maior: um mundo justo, democrático, em que as relações sejam igualitárias (ou, pelo menos, menos desiguais) e os direitos garantidos. (SANTOS, 2013, p.3)

De acordo com Santos (2013), no campo da educação, essa expectativa tem sua origem na Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948) e é confirmada pela Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990). Esse modo de compreender a inclusão já aponta para o carácter relacional da produção de diferenças e de exclusões a partir de vários marcadores (gênero, etno-raça, classe econômica, orientação sexual, dentre outros) e para a necessidade de se pensar a inclusão dos grupos que estejam ou possam vir estar em situação de exclusão.

Os princípios da inclusão deverão estar sendo desenvolvidos na Escola para que estejam presentes nas práticas docentes, na cultura da Escola e na organização acadêmica e didático-pedagógica adotadas, expressas em seu projeto político-pedagógico. Visitar esses conceitos e buscar o aprofundamento de seus significados possibilita visualizar o quanto já foi construído

no fazer da Escola, que aproxima as suas ações dessa perspectiva conceitual, e quantos desafios ainda serão necessários superar, para que este fazer seja, efetivamente, de inclusão. A perspectiva da inclusão está presente no fazer da escola, quando o trabalho realizado é compreendido como educação, e não como mero treinamento instrucional; quando os professores são considerados docentes e não instrutores.

Faz-se mister compreender a inclusão como um processo infundável, emancipatório e suscetível a diversas interpretações, conforme a história e as culturas de cada contexto. Neste sentido, será fundamentada em autores como Santos (2013, 2009, 2003), Booth e Ainscow (2011), dentre outros.

Teremos o cuidado de propor o conceito de processos de inclusão em educação (SANTOS, 2003), ao invés de “educação inclusiva”, pois se trata de uma expressão problemática, onde a educação passa a ser adjetivada, em um estágio de excelência e final, ao qual se pretende chegar, em detrimento de uma visão problematizadora, processual, que tanto pode contemplar avanços quanto retrocessos, ao reconhecer toda a complexidade que a dialética inclusão/exclusão traz em seu bojo, em tempos de globalização e de “neoliberalização” da educação.

Conceituaremos algumas categorias fundamentais para a defesa do que se pensa sobre inclusão. Quanto à escolarização, Santos (2009) considera que a inclusão aparece como princípio basilar para a construção de uma escola de qualidade, como direito universal de cada cidadão. Segundo a autora:

Inclusão não é a proposta final ao qual se quer chegar. Também não se resume na simples inserção de pessoas com deficiência, ou de quaisquer outros grupos de excluídos, isoladamente no mundo do qual têm sido geralmente privados. Inclusão é processo e como tal reitera princípios democráticos de participação social plena (SANTOS, 2009, p. 12).

Assim para uma escola de orientação para a inclusão, o esforço de possibilitar a toda sua comunidade: do aluno ao gestor, incluindo as famílias, o máximo de participação possível na construção do Projeto Político Pedagógico, se deve pensar em uma escola que atenda a este ou aquele grupo específico, no caso as regulações de gênero na formação de professores, como postula Santos:

Assim, em se tratando do atendimento às necessidades de TODO e QUALQUER educando, as atitudes de uma escola cuja orientação seja inclusiva enfatizam uma postura não só dos educadores, mas de toda a comunidade educacional e de todo o sistema educacional. Uma escola com orientação inclusiva é aquela que se preocupa com a modificação da estrutura, do funcionamento e da resposta educacional que se deve dar a todas as diferenças individuais em qualquer instituição de ensino em qualquer nível educacional (SANTOS, 2009, p. 14).

Booth e Ainscow (2011) nos apontam que inclusão é uma atitude coletiva, porque consideramos que o fomento da aprendizagem e da participação, além do combate à discriminação são deveres que nunca têm fim, pois eles implicam em todos nós o ato da reflexão sobre a minimização das barreiras que todos nós criamos e continuamos a criar.

LaPEADE e a Perspectiva Analítica Omnilética

Estamos considerando o currículo como um espaço-tempo, portanto em constante movimento; entendemos também que as performatividades de gênero não são fixas, mas sim movimentadas e atravessadas por diferentes marcadores (raça, etnia, sexualidade, idade...), esses dois movimentos imbricados resultam numa expectativa de compreensão da regulação de gênero em uma teia de relações movimentada.

A regulação de gênero no currículo do curso de Pedagogia pode ser interpretada como promotora de situações que resultam em inclusão e/ou exclusão nesse currículo. Entender como isso acontece é o que pretendemos com essa pesquisa qualitativa em andamento.

As pesquisas realizadas pelo Laboratório de Estudos, Pesquisas e Apoio à Participação e à Diversidade em Educação – LaPEADE estão sempre produzindo conhecimentos comprometidos com a garantia e expansão do alcance dos Direitos Humanos declarados pela Organização das Nações Unidas, sobretudo o direito à educação.

Propor-se a expandir e garantir o alcance dos Direitos Humanos implica em reconhecer que esses direitos não estão ao alcance de todos, ou seja, que, em função de diferentes marcadores (gênero, orientação sexual, classe, etnia-raça, deficiência), parte dos seres humanos ficam alijados daqueles que são compreendidos como os direitos promotores de suas dignidades.

Como reação a essas exclusões que colocam ou podem colocar em vulnerabilidade parte dos seres humanos, insurge a concepção de inclusão trabalhada no e pelo Laboratório: inclusão só é inclusão se for inclusão de todos.

Pensar a inclusão como inclusão de todos e como reação a qualquer processo de exclusão, implica em jogar com a mobilidade, com o deslocamento de micropoderes na complexidade que caracteriza as relações que tecem as instituições sociais responsáveis pela educação numa sociedade (e na totalidade dessas teias) e na própria sociedade como uma totalidade de totalidades. Esse jogo com a dinâmica inclusão-exclusão só pode ser infinito.

Diante da ousada e infinita empreitada: fazer com que a educação seja um direito de todos, as pesquisas vêm se estruturando, ou melhor, vêm desestruturando aquilo que Foucault

(2011) chamou de solo (campo epistemológico) sobre o qual as Ciências Humanas se constituem e ordenam racionalidades e inteligibilidades.

O acervo do LaPEADE já conta com artigos, trabalhos de conclusão de curso de graduação e de pós-graduação lato sensu, dissertações de mestrado e teses de doutorado que investigam sobre como o direito à educação têm abarcado não só pessoas com deficiência, mas também a população LGBTQI+, os refugiados, os cursistas da Educação de Jovens e Adultos...

Quase toda essa produção tem em comum a preocupação em desviar das ordenações das racionalidades e das inteligibilidades sobre as quais as Ciências Humanas se apresentam.

Esse desvio é fortalecido pelo desenvolvimento de uma ideia que, por querer escapar dessas ordenações, por ser um novo conceito, prescinde de uma nova palavra. Talvez a própria palavra “palavra” não dê conta daquilo que queremos expressar, uma vez que a relação significante-significado não se mantém constante.

É assim que Santos (2013), a coordenadora do LaPEADE e a orientadora da maioria das pesquisas desenvolvidas no Laboratório vai nos apresentar a Omnilética, uma perspectiva que se recusa ao caráter fixo e conclusivo de uma teoria, apresentando-se inicialmente como uma perspectiva analítica, mas que à medida que ganha forças, reconhece seu próprio potencial epistêmico e ontológico.

A perspectiva omnilética não se resume a uma teoria: ela é um modo de explicar/conceber e ser ao mesmo tempo. Um conceito, portanto, de caráter tanto reflexivo e contemplativo quanto aplicativo às nossas práticas, ao nosso modo de ser. O termo Omnilética foi criado por mim e é composto de três elementos morfológicos: o prefixo latino omni (tudo, todo), o radical grego lektos (variedade, diferença linguística, mas aqui enfatizando especialmente a variedade e a diferença) e o sufixo ico (concernente a). Resumidamente, Omnilética significa uma maneira totalizante de compreender as diferenças como partes de um quadro maior, caracterizado por suas dimensões culturais, políticas e práticas em uma relação ao mesmo tempo complexa e dialética. (SANTOS, 2013, p.23)

Santos (2013) reforça a necessidade de se analisar um fenômeno social em sua totalidade e complexidade, buscando mapear suas contradições entre as e nas três dimensões, apresentadas no **Index para a Inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação nas escolas**, para compreensão da vida humana: culturas, políticas e práticas.

O **Index para a Inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação nas escolas** é um instrumento desenvolvido por Booth e Ainscow (2011), num primeiro momento, para promover a inclusão nos currículos das escolas inglesas, mas que vem sendo adaptado e traduzido para mais de trinta e sete línguas, contando com equipe internacional apoiada pela

UNESCO. Aqui no Brasil, sua tradutora oficial é a Professora Doutora Mônica Pereira dos Santos e é desse Index que saem as três primeiras dimensões da Omnilética.

Booth e Ainscow (2011) entendem culturas como os valores desenvolvidos na instituição; políticas, como as estratégias legais/documentais sobre a diversidade na instituição; e práticas, ao cotidiano e tudo o que ali se faz (BRITO, FREITAS e SANTOS, 2014, p.77).

Tomando por empréstimo o conceito moderno de dialética em Lukács e a complexidade moriniana, a Omnilética em sua análise, considera as relações que se estabelecem não só em cada uma daquelas três dimensões, mas também as que se estabelecem entre elas. É importante compreender que, numa perspectiva omnilética, essas relações não são fixas, nem constituem uma estrutura, elas estão em constante movimento.

Sendo assim, analisar um fenômeno omnileticamente vai além de mapear as políticas, culturas e práticas de uma instituição: implica em acompanhar o fluxo dialético e complexo que se move nessas dimensões e entre elas, em reconhecer que cada ponto desse fluxo pode ser um ponto de partida para uma análise e que cada ponto de partida pode resultar numa análise distinta.

Com esse desvio dos engessamentos de uma epistemologia que aposta na construção de verdades neutras, absolutas, universais, acredita-se estar produzindo conhecimentos inéditos, autênticos que, de modo ético, constituem quem produz a experiência e a experiência de quem produz o conhecimento.

CONCLUSÕES OU CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa que se propõe compreender como a Regulação de Gênero opera no curso de Pedagogia do Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro ainda está iniciando e o que apresentamos aqui foi parte da metodologia que está sendo construída para tal intento.

A apropriação dos conceitos de currículo, performatividade de gênero e inclusão e o desenvolvimento da metodologia têm resultado na caracterização do potencial inclusivo-excludente da regulação de gênero no currículo.

Essa apropriação também tem afinado a pesquisa com o constante desenvolvimento da perspectiva analítica Omnilética, sobretudo porque essa perspectiva procura interpretar as contradições internas e entre as dimensões políticas, culturas e práticas de uma situação de inclusão-exclusão em sua totalidade e em sua complexidade, o que gera expectativa de reconhecimento e de apreensão do movimento das relações de gênero e suas variedades inclusivas e/ou excludentes no movimentado currículo do curso de Pedagogia.

Para nós, outro ponto importante da perspectiva analítica Omnilética é não ser um aporte teórico fechado, o que permite a cada pesquisa contribuir com o seu constante desenvolvimento.

Entendemos que a contribuição com o desenvolvimento de uma perspectiva pode favorecer a produção de novos sentidos para o movimento inclusão-exclusão em Educação, de tal modo que ampliem o direito humano à Educação a todes (não só como educandes, mas também como educadores).

CITAÇÕES E REFERÊNCIAS

BOOTH, Tony; AINSCOW, Mel. **Index para a Inclusão**. Tradução: Mônica Pereira dos Santos. Rio de Janeiro: LaPEADE/FE/UFRJ, 2011.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo Técnico do Censo da Educação Básica 2020**. Brasília, DF: MEC/INEP, 2016. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/estatisticas-e-indicadores-educacionais/resumo-tecnico-do-censo-da-educacao-basica-2020> Acesso em: 20.07.2021.

BUTLER, Judith. **Problemas de Gênero. Feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

FUNDO PARA A INFÂNCIA INTERNACIONAL DE EMERGÊNCIA DAS NAÇÕES UNIDAS (UNICEF: United Nations International Children Emergency Fund). **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, 1990**. Disponível em: <<http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/educar/todos.htm>> Acessado em 20/07/2021.

MACEDO, Elizabeth. **Currículo como espaço**. *Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural*. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, p. 286-296, maio/ago, 2006.

SANTOS, Mônica Pereira dos. **Dialogando sobre inclusão em educação: contando casos (e descasos)**. Curitiba: CRV, 2013.

_____; FONSECA, M. P. de S.; MELO, S. C. (Org.). **Inclusão em Educação: Diferentes Interfaces**. Curitiba: CRV, 2009.

_____. **O Papel do Ensino Superior na Proposta de uma Educação Inclusiva**. Niterói, RJ: Revista da Faculdade de Educação da UFF, n.º. 7, (78-91), maio, 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. 2ª. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.