

## PAISAGENS CARTOGRAFADAS: CRIANÇAS NÔMADES E ESCOLA

Leticia Aline Back<sup>1</sup>  
Alexsander Witt Rodrigues<sup>2</sup>  
Betina Hillesheim<sup>3</sup>  
Lilian Rodrigues da Cruz<sup>4</sup>

### RESUMO

O presente artigo objetiva apresentar algumas discussões referentes aos estudos sobre a inclusão escolar, advindas da pesquisa *Infância, Educação e Nomadismo*, onde se buscou compreender as formas através das quais se dá o processo de inclusão escolar de crianças e adolescentes provenientes de circos e parques de diversões. A pesquisa voltou-se para uma escola no município de Santa Cruz do Sul (RS), devido à maior circulação de estudantes nômades. Foram realizadas entrevistas com a equipe diretiva e professores dessa escola e com estudantes e familiares provenientes de três circos e dois parques de diversões que tiveram passagem pela cidade no período de 2010 a 2012. Também foi realizada a análise dos principais documentos voltados para a inclusão escolar. A partir dos resultados produzidos, percebemos uma baixa visibilidade dos estudantes nômades nas políticas públicas educacionais e nas discussões sobre a inclusão, bem como uma possível resistência do ambiente escolar em se adequar a novas situações, a novos estudantes, ou melhor, ao diferente, apontando que a dificuldade no processo de aprendizagem está, principalmente, dentro da escola e não na experiência do próprio estudante, visto que este já criou estratégias para dar conta de suas necessidades.

**Palavras-chave:** Educação. Nomadismo. Inclusão. Políticas Públicas.

### ABSTRACT

This article presents some discussions regarding the studies on school inclusion, which comes from the research *Childhood, Education and Nomadism*, where we sought to understand the ways in which occurs the process of inclusion of children and adolescents from circuses and amusement parks. The research focused on a school in Santa Cruz do Sul (RS) due to greater movement of nomadic students. Interviews were carried out with the management team and teachers of this school as well as with students and families from three circuses and from two amusement parks that were passing through the city in the period from 2010 to 2012. We also carried out the analysis of the main documents geared toward school inclusion. According to the results, there is low visibility of nomad students in educational public policy and also in discussions about inclusion. There is also certain resistance from the school environment regarding the adaptation to new situations, new students, or rather to the different, which points that the difficulty in learning is mainly within the school and not in the student's own experience, since he has created strategies to realize its needs.

**Keywords:** Education. Nomadism. Inclusion. Public Policies.

---

<sup>1</sup> Acadêmica do curso de Psicologia da Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC), bolsista PIBIC Cnpq. <leticia-aline@hotmail.com>

<sup>2</sup> Acadêmico do curso de Psicologia da Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC), bolsista PROBIC FAPERGS. <raulscs@hotmail.com>

<sup>3</sup> Orientadora, Doutora em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, professora adjunta e pesquisadora do departamento de Psicologia e do Mestrado em Educação da Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC). <betinah@unisc.br>

<sup>4</sup> Co-orientadora, Pós-doutora em Psicologia social e institucional (UFRGS), professora adjunta e pesquisadora do departamento de Psicologia da Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC). <lilian@unisc.br>

## 1 INTRODUÇÃO

As discussões acerca da inclusão estão cada dia mais presentes em nosso cotidiano. Os enunciados *educação para todos, saúde para todos*, entre outros tantos que nos cercam, evidenciam o quanto a inclusão tornou-se um imperativo, circunscrevendo e produzindo um campo discursivo potente em torno da temática.

Nesse sentido, há uma ascensão na criação de políticas afirmativas, principalmente no campo da educação. Estas, de acordo com Lasta e Hillesheim (2011, p. 91), promovem uma política de universalização da escolarização, onde “*todos* são chamados a participar do sistema escolar; assim, supostamente *todos*, por partilharem o mesmo espaço escolar passam a ter acesso à educação escolarizada e à igualdade de condições para aprender”<sup>5</sup>.

Baseando-se nestas colocações, o presente artigo visa a apresentar algumas discussões referentes aos estudos sobre a inclusão escolar, advindas da pesquisa “*Infância, Educação e Nomadismo*”<sup>6</sup>, onde se buscou compreender as formas através das quais se dá o processo de inclusão de crianças e adolescentes nômades, mais especificamente, filhos e filhas de trabalhadores de circos e parques de diversões no espaço escolar, bem como perceber as estratégias adotadas no processo.

Em nossa revisão de literatura encontramos somente um estudo voltado para essa população (XAVIER; SANTOS, 2009), que aponta para a existência de obstáculos na escolarização de alunos provenientes de circos, na medida em que, apesar de garantir o acesso destes estudantes, a escola não consegue efetivar a inclusão. Para tal, os autores ressaltam a necessidade de certas mudanças no ambiente escolar e, principalmente, na formação e no papel dos professores, de forma que as especificidades das diferenças sejam respeitadas. Os autores, para ilustrar suas constatações, descreveram uma situação frequente da não disponibilização de livros didáticos aos estudantes nômades, sendo esta justificada pela ideia de que crianças de circos não devolvem os livros emprestados.

Cabe ressaltar que a nossa intenção não é demarcar as estratégias, oferecer fórmulas de trabalho destinadas para essas crianças e adolescentes ou colocar estas sob um juízo de valor, mas sim produzir novas formas de olhar tais sujeitos, bem como produzir outros modos de perceber os processos de inclusão. Trata-se, assim, como pontuam Veiga-Neto e Lopes (2010), um exercício para “*pensar de outro modo*”, no intuito de pensar para além do que já

---

<sup>5</sup> Grifos nossos.

<sup>6</sup> Esta pesquisa contou com o Fundo de Apoio à Pesquisa (FAP) da Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC) e com bolsista de Iniciação Científica, CNPq e FAPERGS.

está dado, na tentativa de manter uma atitude constante de suspeita frente a tudo que parece óbvio e *natural*.

## **2 TRAÇANDO TRAJETOS: PROCEDIMENTOS INVESTIGATIVOS**

Tendo em vista a proposta lançada pela pesquisa, se buscou mapear as escolas que receberam ou recebiam estudantes provenientes de circos e parques de diversões. Para isso, em uma primeira etapa, foi realizada a aplicação de um questionário semiestruturado, contendo seis questões voltadas para a identificação das passagens desses estudantes pelas escolas.

A aplicação do questionário ocorreu em escolas das cidades de Encantado, Santa Maria e Santa Cruz do Sul, todas localizadas no Estado do Rio Grande do Sul. Nesta etapa foram dez escolas visitadas, sendo que, destas, oito apontaram receber ou já ter recebido essa população.

Através das visitas realizadas foi possível perceber a falta de registros das passagens destes estudantes nas escolas, bem como uma frequente desvalorização destes. As respostas, em sua maioria, eram dadas por profissionais mais antigos, secretárias ou professoras, estando a cargo sempre da memória que as mesmas tinham em relação aos estudantes e, em geral, atreladas a uma desvalorização, marcadas por poucas lembranças do período em que estes haviam frequentado a escola.

Ainda nesta etapa foi realizada a análise dos principais documentos voltados para a inclusão escolar – Constituição Federal (1988), Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990), Declaração de Salamanca (1994), Lei de Diretrizes e Bases da Educação - Lei nº 9.394 de 1996 e Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) –, a partir dos seguintes marcadores: *inclusão, diferença, diversidade, nomadismo*. A análise foi realizada com o objetivo de buscar possíveis nomeações e estratégias destinadas a este público.

Na segunda etapa da pesquisa foram realizadas entrevistas com os professores e com a equipe diretiva de uma escola localizada em Santa Cruz do Sul, na qual se havia constatado existir uma maior circulação de estudantes nômades. Além destas, também foram realizadas entrevistas com estudantes e familiares provenientes de três circos e dois parques de diversões que tiveram passagem pela cidade no período de 2010 a 2012.

Para tal estudo, utilizamos como procedimento investigativo a cartografia, proposta por Deleuze e Guattari, que rompe com as concepções cartesianas e lineares do pesquisar ao

buscar um processo de experimentação do pensamento ao invés de maneiras rígidas e já pré-determinadas. Nesse sentido, Rolnik (1989, p. 70) ressalta que o critério do cartógrafo é o grau de abertura para a vida que cada um se permite a cada movimento, completando: “o que lhe interessa nas situações com as quais lida, é o quanto a vida está encontrando canais de efetuação”.

Nessa perspectiva, ressalta-se a não neutralidade e a produção dos dados da pesquisa, refutando a ideia tradicional de *coleta* de dados, na medida em que

a coleta de dados só pode ser operada no encontro entre o pesquisador, suas ferramentas conceituais e o campo, encontro esse que pode modificar tanto o pesquisador quanto apontar os caminhos possíveis para a constituição de um campo (ZAMBENEDETTI; SILVA, 2011, p. 457).

A partir disto, trazemos, a seguir, os principais resultados encontrados na presente investigação, destacando tanto a análise de documentos quanto a análise das entrevistas.

### 3 ANÁLISE DE DOCUMENTOS: PRIMEIRAS RETICÊNCIAS

A inclusão escolar de crianças de circos e parques de diversões é garantida mediante lei federal de número 6.533/78, que em seu Art. 29, define que

os filhos dos profissionais de que trata esta Lei, cuja atividade seja itinerante, terão assegurada a transferência da matrícula e conseqüente vaga nas escolas públicas locais de 1º e 2º Graus, e autorizada nas escolas particulares desses níveis, mediante apresentação de certificado da escola de origem (BRASIL, 1978, s/p.).

Conforme essa regulamentação, podemos apontar que os estudantes nômades possuem a garantia de acesso às escolas em qualquer período do ano, sendo a eles destinada a mesma qualidade de ensino que aos demais estudantes. Apesar disso, percebemos, levando em conta os documentos analisados, uma baixa visibilidade dos estudantes nômades nas políticas públicas educacionais e nas discussões sobre a inclusão, não sendo propostas estratégias que possam direcionar a ação dos professores e da instituição escolar com relação ao processo de aprendizagem desses alunos.

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 206, inciso I, aponta para a necessidade de uma educação voltada à *igualdade de condições para o acesso e permanência na escola*. Apesar de não fazer referência de forma explícita, assinalamos que essa *igualdade de condições* abarca também os estudantes nômades, integrando o enunciado *educação para todos*.

Somente dois dos documentos analisados fazem referência a populações nômades: a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994).

Suas referências, de modo geral, colam-se a uma noção de diversidade, postulando a diminuição de desigualdades sociais acarretadas pelas diferenças socioeconômicas.

A Declaração Mundial de Educação para Todos apresenta como foco a equidade na educação, mediante a garantia de acesso e frequência na escola. Quando mencionadas as populações nômades, o documento as coloca dentro da categoria dos grupos categorizados como excluídos, apontando para a importância de um compromisso que vise a não discriminação no acesso às oportunidades educacionais.

A Declaração de Salamanca, em seu artigo 3, no que concerne à universalização do acesso à educação e à promoção de equidade, demarca o compromisso com a diminuição de disparidades educacionais, ressaltando que os grupos excluídos (dentre os quais os nômades), “não devem sofrer qualquer tipo de discriminação no acesso às oportunidades educacionais” (UNESCO, 1994, s/p.). Este mesmo documento, ao discorrer sobre o conceito do termo das necessidades educacionais especiais, faz uma ligação entre estas e a ideia de deficiências e dificuldades de aprendizagem, relacionando o entendimento da diversidade a uma forma de déficit.

Desta maneira, *todos* são passíveis de serem incluídos/excluídos. Nesta perspectiva, para as políticas de educação inclusiva, a categoria *educandos com necessidades educacionais especiais*, utilizada para demarcar os *incluídos*<sup>7</sup>, trata tanto de alunos “deficientes”, quanto de alunos provenientes de outras classes sociais ou organizações de vida fora dos padrões hegemônicos, ampliando o espectro de alunos a serem considerados pelos processos de inclusão. Portanto, ao não delimitar com exatidão o público a ser incluído, os documentos tornam possível que um número crescente de sujeitos se tornem passíveis de serem inseridos nestas políticas.

#### **4 ENCONTROS: OLHARES NÔMADES FRENTE A UMA ESCOLA SEDENTÁRIA**

A escola mantém como característica a regulação e disciplinarização dos comportamentos, a linearidade e segmentarização dos processos de aquisição de conhecimentos, resultando no que podemos chamar de sedentarismo do espaço escolar.

Nesse sentido, Carvalho e Gallo (2010) apontam que educar implicaria em

territorializar o sujeito dentro das fronteiras de um código, de uma lei, de uma instituição, de uma finalidade, de um currículo, de uma cultura, de uma representação e de um significado (p. 288).

---

<sup>7</sup> Conforme entrevistas realizadas com as professoras, essa é a denominação dada aos estudantes considerados dentro das ações e políticas de educação inclusiva.

Dentro de uma lógica que busca uma estabilidade, os estudantes nômades colocam em discussão as disposições amarradas do sistema educacional, incomodando as suas linearidades e classificações, além de romper com as propostas de avaliações do conhecimento, principalmente se levarmos em conta as propostas que a escola, enquanto sistema disciplinar, que busca educar, moldar em conformidade com um determinado padrão social.

Nas entrevistas realizadas com os estudantes, ao questionarmos como eles percebiam a relação com a escola, comumente respondiam que sentiam um determinado preconceito em relação a suas condições de vida. Deste modo, uma adolescente de circo entrevistada, ao falar sobre os trabalhos da escola, comenta: *“tenho que fazer tudo porque eles já não gostam de gente de circo. Ainda [o estudante de circo] chega e não faz nada, [o professor] fala: ah, é de circo mesmo”*. Ou então: *“eles acham que porque é de parque é mal educado ou porque é povo de circo já pensa que é isso e aquilo”* (trechos das entrevistas com as crianças e/ou adolescentes de circo ou parque de diversões). Nesse sentido, é importante ressaltarmos os atravessamentos dessas demarcações nas relações estabelecidas entre a escola e o estudante nômade, (re)produzindo estigmas frente àqueles que desestabilizam os padrões escolares.

Entretanto, outros movimentos são possíveis. Na medida em que os estudantes percebem tais estigmas, também estabelecem outras relações frente à escola, produzindo outros processos de aprendizagem, afirmando que *“estudar no circo é normal”*, ou então, que não sabem *“estudar parados”*. Podemos pensar que estes movimentos aparecem como uma forma de resistência frente ao que é dito por parte dos profissionais das escolas, os quais marcam o processo de aprendizagem das crianças nômades como necessariamente falho ou difícil: *“o maior problema dos nômades é que eles perdem... Cada escola que eles chegam, não conseguem acompanhar ou não estavam no mesmo andamento”* (fala de uma professora).

Outro ponto a ser destacado é que os estudantes nômades, assim como a maioria dos jovens, conferem importância semelhante aos estudos formais, ressaltando a busca pelo mercado de trabalho, contradizendo as velhas concepções com relação aos povos nômades. Destacamos, assim, a fala de um dos rapazes entrevistados: *“eu posso parar e ir para a cidade, aí eu preciso de estudo para poder trabalhar”*.

A partir da fala acima também é possível perceber uma demarcação territorial (o circo/parque de um lado e a cidade/escola de outro), sendo território aqui entendido como um espaço potente de produção de subjetividades, ampliando a noção do território enquanto espaço geográfico, compreendendo que este não necessariamente será objetivamente localizado. Nesse sentido, Haesbaert e Bruce (2002), citando Guattari e Rolnik (1986),

apontam que o “território pode ser relativo tanto a um espaço vivido, quanto a um sistema percebido no seio da qual um sujeito se sente ‘em casa’. O território é sinônimo de apropriação, de subjetivação fechada sobre si mesma” (p. 323). Dentro dessa perspectiva, afirmamos uma noção de território que está em constantes processos de transformação, agenciando-se a desejos, encontros e relações.

Com isso podemos pensar que os nômades produzem um espaço que os localiza, pois se utilizam de signos estabelecidos através de seus hábitos, seus vínculos familiares e comunitários, dentro do circo, dentro do parque, mesmo que estes não possam ser encontrados pelo nome de uma rua. Nesse sentido, demarcam um território específico, constituindo-os, ao mesmo tempo em que este abre para novas conexões, na medida em que este território está numa constante de agenciamentos. Tendo em vista as cenas e encontros, percebemos que tanto os estudantes quanto a escola utilizam-se dessas demarcações de pertencimento: *os nossos e eles*, por parte das professoras, e *o circo e a cidade ou a praça e a cidade*, por parte dos nômades.

Nesse sentido, utilizando-nos das ferramentas conceituais de Deleuze e Guatarri (1997), podemos pensar os estudantes nômades como pertencentes ao espaço liso, produtor das máquinas de guerra que confrontam, desestabilizam o aparelho de Estado em seu espaço estriado. Pensamos então, os nômades enquanto potência de confronto, marcado pelos acontecimentos e afetos, pautado na direção, e a escola enquanto aparelho de Estado, marcado pelas regulações e pelos pontos de chegada. Espaço liso e espaço estriado confundem-se o tempo todo e só existem em seus encontros e misturas; portanto, liso torna-se estriado tanto quanto estriado torna-se liso.

A partir disso, propomos pensar as possibilidades de produção de um espaço liso, percebendo-o enquanto campo potente de produção de fluidez no encontro entre o estudante nômade e a escola, a qual é voltada para práticas de estriamento. Na medida em que o nômade transforma o território sem necessariamente apropriar-se dele, tendo em vista que o que lhe interessa é a direção e não o destino, pode-se dizer que o sedentário (aqui representado pela escola) busca o território no intuito de ocupação, visando a um destino e à permanência. O encontro entre os nômades e a escola confronta regramentos, abrindo brechas, escoamentos, inculcando o exercício de pensar ante o diferente que circunda, então, o espaço da cidade-escola.

Durante a pesquisa, diversas vezes nos perguntamos como a escola aproveita as outras bagagens construídas por estes estudantes, tendo em vista que, muitos deles, chegaram a frequentar escolas fora do país, falando fluentemente outra língua, conhecendo outras

culturas e costumes regionais variados. Neste sentido, percebemos uma rigidez das escolas e professores em aceitar outras formas que não as convencionais. Estes estudantes já são vistos de antemão como em desvantagem em relação aos ditos *normais*. Não raro, escutávamos: “*não aprendem*”; “*não tem conteúdo nenhum*”, ou “*eles são zerados*”.

É importante ressaltar que não temos a intenção de culpabilizar os professores por essas percepções, pois compreendemos que o próprio sistema educacional, com suas exigências em avaliações, cadernos de chamada e produções constantes não permite muitas oscilações, mas, tendo em vista essas constatações, é interessante pensarmos quais práticas inclusivas estão se estabelecendo.

Nas entrevistas com os profissionais da escola alguns tensionamentos se mostraram frequentes. Os professores, ao serem questionados sobre as estratégias de inclusão para os estudantes nômades, pontuavam que poucos movimentos eram realizados com tal fim, salientando para a necessidade de mais legislações e materiais que os pudessem auxiliar a lidar com essa clientela. Nesta perspectiva, uma das professoras assinalou que, em contato com essas crianças, costuma lhes dizer que talvez esses não entendam a explicação dada em aula, pois não estão na mesma “*sequência lógica*” dos colegas. Além disto, solicita que essas crianças contem sobre suas vidas, para que “*os outros colegas vejam a sua dificuldade*”. A partir disto, é possível compreender que as tentativas inclusivas acabam por reforçar os estereótipos do *não*, ou seja, do estudante “*que não sabe, não entende*”, bem como o estudante exótico, diferente, que acaba sendo tolerado pelo viés da compaixão ou da curiosidade. Assim tais estudantes, através dos mais diversos rótulos, acabam culpabilizados pela sua própria condição.

Carvalho e Gallo (2010) colocam duas possibilidades para aqueles sujeitos que escapam do padrão de “bom” aluno. A primeira é a territorialização destes, na qual são educados “com sucesso”, isto é, são capturados e passam a se enquadrar em tal padrão. A segunda possibilidade é a percepção do problema como algo do sujeito, ou seja, sua culpabilização, na medida em que é colocado como incapaz de se adequar as regras, leis e/ou ao território autorreferenciador de valores. Em nosso estudo, considerando-se que o estudante nômade vincula-se mais aos processos de desterritorialização, podemos supor que frente à esta impossibilidade de enquadramento ao modelo do “bom” aluno, restará a culpabilização de seu suposto fracasso escolar e/ou de seu não entendimento do conteúdo, marcado e justificado fortemente pela sua condição de vida itinerante.



## 5 CONCLUSÕES: ALGUMAS RETICÊNCIAS

O estudo realizado nos possibilitou discutir e colocar em análise os processos inclusivos destinados aos estudantes provenientes de circos e parques de diversões, tendo em vista a baixa visibilidade alcançada por estes nas políticas públicas de educação inclusiva. No desenvolvimento da pesquisa, por diversas vezes ouvimos comentários com relação à temática, que expressavam espanto ou surpresa (“*nunca havia pensado nisso!*”), ressaltando a importância para a produção de novos olhares e novas práticas para com os sujeitos nômades.

A partir dos resultados produzidos, percebemos poucos espaços destinados a repensar as práticas dentro do âmbito escolar, discutir quais as estratégias que estão sendo utilizadas para dar conta das reais necessidades expressas pelos estudantes, ainda mais se tratando de “*alunos de passagem e não de aprendizagem*”, como bem reforçou uma orientadora pedagógica. Tal silenciamento/invisibilidade sobre a temática pode resultar em um descaso frente ao processo de aprendizagem daqueles considerados sempre *fora*, como não pertencente à escola, à turma ou à sala de aula.

Apesar das estigmatizações e dos entraves encontrados pelos pais e estudantes nômades, destacamos que a dificuldade no processo de aprendizagem está, principalmente, dentro da escola e não na experiência do próprio estudante, visto que este já criou estratégias para dar conta de suas necessidades, o que aponta para uma possível resistência do ambiente escolar em se adequar a novas situações, a novos estudantes, ou melhor, ao diferente. Desse modo, procuramos afirmar o estudante nômade como potência transformadora, como o outro que nos interpela e coloca em xeque, entre outras questões, nossas concepções de aprendizagem, possibilitando que, apesar das resistências, as suas passagens pelas escolas produzam novas possibilidades de perceber, ver e aprender.

De qualquer forma, reforçamos a importância de mais estudos voltados para a temática e para esta população, no intuito de construir diferentes possibilidades de ação, reverberando num processo de aprendizagem onde estudantes nômades e não nômades possam compartilhar conhecimentos, legitimando aqueles que extrapolam as classes escolares.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. *Lei 6.533*, de 24 de maio de 1978. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L6533.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L6533.htm). Acesso em: 12 de set. 2011.

\_\_\_\_\_. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. 27 ed. São Paulo: Saraiva, 2001.

CARVALHO, A. F.; GALLO, S. Do sedentarismo ao nomadismo: intervenções para pensar e agir de outros modos na educação. *Revista Educação Temática Digital – ETD*, Campinas, v. 12, n. 1, p. 280–302, 2010.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. v. 5. São Paulo: Editora 34, 1997.

HAESBAERT, R.; BRUCE, G. A desterritorialização na obra de Deleuze e Guattari. *GEOgraphia*, América do Norte, v. 4, set. 2009.

LASTA, L. L.; HILLESHEIM, B. Políticas públicas de inclusão escolar: a produção e o gerenciamento do anormal. In: THOMA, Adriana da Silva; HILLESHEIM, Betina. *Políticas de inclusão: gerenciando riscos e governando as diferenças*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, p. 87-109, 2011.

ROLNIK, S. *Cartografia Sentimental: transformações contemporâneas do desejo*. São Paulo: Estação Liberdade, 1989.

UNESCO. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. 1994, p. 1-18. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 28 de dez. 2009.

VEIGA-NETO, A.; LOPES, M. C. Para pensar de outros modos a modernidade pedagógica. In: *Revista Educação Temática Digital – ETD*, v. 12, n. 1, p. 147–166. Campinas, 2010. Disponível em: <http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/etd/article/view/2311>. Acesso em: 05 de mai. de 2011.

XAVIER, G. do C.; SANTOS, A. A. de O. Exclusão escolar e a criança de circo. *Revista Eletrônica de Educação*, 2009. Disponível em: [http://www.reveduc.ufscar.br/index.php?option=com\\_content&task=view&id=85&Itemid=5](http://www.reveduc.ufscar.br/index.php?option=com_content&task=view&id=85&Itemid=5). Acesso em: 06 de jan. de 2010.

ZAMBENEDETTI, G.; SILVA, R. A. N. Cartografia e Genealogia: aproximações possíveis para a pesquisa em psicologia social. *Psicologia & Sociedade*, v. 23, n. 3, p. 454-463, 2011.