



Solange Aparecida de Souza Monteiro
(Organizadora)

Ações e Implicações para a (Ex) Inclusão 2

 **Atena**
Editora

Ano 2020

The cover features a vertical wooden plank background. A thick, braided rope, composed of light and dark grey strands, runs vertically down the center. A dark grey curved shape is positioned in the upper left, containing the author's name. The title is printed in large white font on a dark grey curved shape at the bottom. The publisher's logo and year are at the very bottom.

Solange Aparecida de Souza Monteiro
(Organizadora)

Ações e Implicações para a (Ex) Inclusão 2

 **Atena**
Editora

Ano 2020

2020 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do Texto © 2020 Os autores

Copyright da Edição © 2020 Atena Editora

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Diagramação: Geraldo Alves

Edição de Arte: Lorena Prestes

Revisão: Os Autores



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Profª Drª Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins
Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Profª Drª Denise Rocha – Universidade Federal do Ceará
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
Prof. Dr. Fabiano Tadeu Grazioli – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionale delle Figlie di Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Universidade Federal do Maranhão
Profª Drª Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste
Profª Drª Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Prof. Dr. Antonio Pasqualetto – Pontifícia Universidade Católica de Goiás
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná

Profª Drª Diocléa Almeida Seabra Silva – Universidade Federal Rural da Amazônia
Prof. Dr. Écio Souza Diniz – Universidade Federal de Viçosa
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Fágner Cavalcante Patrocínio dos Santos – Universidade Federal do Ceará
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Profª Drª Lina Raquel Santos Araújo – Universidade Estadual do Ceará
Prof. Dr. Pedro Manuel Villa – Universidade Federal de Viçosa
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Profª Drª Talita de Santos Matos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Tiago da Silva Teófilo – Universidade Federal Rural do Semi-Árido
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. André Ribeiro da Silva – Universidade de Brasília
Profª Drª Anelise Levay Murari – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Prof. Dr. Edson da Silva – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Profª Drª Eleuza Rodrigues Machado – Faculdade Anhanguera de Brasília
Profª Drª Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Prof. Dr. Ferlando Lima Santos – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Igor Luiz Vieira de Lima Santos – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Magnólia de Araújo Campos – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Mylena Andréa Oliveira Torres – Universidade Ceuma
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federaci do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Paulo Inada – Universidade Estadual de Maringá
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto
Prof. Dr. Alexandre Leite dos Santos Silva – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Carlos Eduardo Sanches de Andrade – Universidade Federal de Goiás
Profª Drª Carmen Lúcia Voigt – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Prof. Dr. Juliano Carlo Rufino de Freitas – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Marcelo Marques – Universidade Estadual de Maringá
Profª Drª Neiva Maria de Almeida – Universidade Federal da Paraíba
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Conselho Técnico Científico

Prof. Msc. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo
Prof. Msc. Adalberto Zorzo – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza
Prof. Dr. Adailson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba
Prof. Msc. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão
Profª Drª Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico
Profª Msc. Bianca Camargo Martins – UniCesumar
Prof. Msc. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Msc. Cláudia de Araújo Marques – Faculdade de Música do Espírito Santo
Prof. Msc. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará
Profª Msc. Dayane de Melo Barros – Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dr. Edwaldo Costa – Marinha do Brasil
 Prof. Msc. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita
 Prof. Msc. Gevair Campos – Instituto Mineiro de Agropecuária
 Prof. Msc. Guilherme Renato Gomes – Universidade Norte do Paraná
 Prof^a Msc. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia
 Prof. Msc. José Messias Ribeiro Júnior – Instituto Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco
 Prof. Msc. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa
 Prof^a Msc. Lilian Coelho de Freitas – Instituto Federal do Pará
 Prof^a Msc. Liliani Aparecida Sereno Fontes de Medeiros – Consórcio CEDERJ
 Prof^a Dr^a Lívia do Carmo Silva – Universidade Federal de Goiás
 Prof. Msc. Luis Henrique Almeida Castro – Universidade Federal da Grande Dourados
 Prof. Msc. Luan Vinicius Bernardelli – Universidade Estadual de Maringá
 Prof. Msc. Rafael Henrique Silva – Hospital Universitário da Universidade Federal da Grande Dourados
 Prof^a Msc. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal
 Prof^a Msc. Solange Aparecida de Souza Monteiro – Instituto Federal de São Paulo
 Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)**

A185 Ações e implicação para a (ex) inclusão 2 [recurso eletrônico] / Organizadora Solange Aparecida de Souza Monteiro. – Ponta Grossa, PR: Atena, 2020.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: Word Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-86002-17-1

DOI 10.22533/at.ed.171200403

1. Brasil – Política social. 2. Cidadania – Brasil. 3. Exclusão social – Brasil. 4. Pobres – Estudo de casos. I. Monteiro, Solange Aparecida de Souza.

CDD 305.560981

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

Atena Editora
 Ponta Grossa – Paraná - Brasil
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

O que significa “educar”? Para muitos autores no campo da Educação sua forma e aplicação é de diferentes maneiras, na compreensão dos diversos processos que envolvem a aprendizagem, o ensino, a transmissão, a socialização. Sabemos que a educação não se dá apenas na escola – instituição que segue um certo tipo de comunicação e de relação com a autoridade (escolar) preocupada com as possibilidades de progressão linear de estudantes (de uma classe para outra). Passar por novas experiências na forma de aprender-e-ensinar, experiências pluridirecionais de transmissão, não apenas naquela tradicional de professor-aluno, sendo o aluno um receptáculo, a incorporação de outros saberes ao currículo, dinâmicas contemporâneas de processos educativos são alguns temas que têm mobilizado pesquisas no campo da Educação. Este e-book “Ações e Implicação para a (Ex) Inclusão 2”, dedicado ao tema “Educação e questões de como se organiza em torno de reflexões acerca do fazer científico e da relação entre dois campos Exclusão e Inclusão. Os artigos aqui reunidos fazem pensar sobre o lugar que assume o método e os pressupostos epistemológicos na produção das questões que envolvem objetos que tocam aos dois campos tanto na perspectiva da interação/aproximação, quanto na perspectiva das fronteiras teórico-conceituais. Discutem, em diferentes perspectivas, como a (Ex) Inclusão e a suas diferentes abordagens constituem importantes aportes teóricos e metodológicos para a produção de conhecimento fundado na transformação de formas de investigação e de outras possibilidades de enunciação. As experiências de campo, pesquisas originais desenvolvidas em diferentes contextos sobre processos educativos/culturais diversos, nos convida a refletir sobre o que o conhecimento “aproximado” da realidade pode nos revelar sobre o Outro e sobre Nós mesmos.

Desejo a todos uma boa leitura e que os artigos aqui reunidos sejam fonte de inspiração para reflexões sobre o lugar do pesquisador e da pesquisa na produção em Ações e Implicação para a (Ex)Inclusão 2.

Solange Aparecida de Souza Monteiro

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
A IMPORTÂNCIA DO MEDIADOR ESCOLAR PARA POTENCIALIZAR O PROCESSO DE BRINCAR DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA VISUAL	
Fabiane Araujo Chaves Thacio Azevedo Ladeira	
DOI 10.22533/at.ed.1712004031	
CAPÍTULO 2	11
A INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO ENSINO FUNDAMENTAL	
Edivaldo Lubavem Pereira Eduardo Gonzaga Bett	
DOI 10.22533/at.ed.1712004032	
CAPÍTULO 3	24
A REFLEXÃO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL	
Ivan de Oliveira Silva Silvia Carbone Denise de Almeida Robson Paz Vieira Franklin Portela Correia	
DOI 10.22533/at.ed.1712004033	
CAPÍTULO 4	32
A INCLUSÃO ESCOLAR E O USO DO NOME SOCIAL POR ALUNOS TRAVESTIS E TRANSEXUAIS MENORES DE IDADE	
Cilene Angelica Peres	
DOI 10.22533/at.ed.1712004034	
CAPÍTULO 5	53
ALUNOS COM AUTISMO O RECONHECIMENTO DE SUAS IDENTIDADES NA CONCEPÇÃO DO DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM	
Marco Antonio Serra Viegas	
DOI 10.22533/at.ed.1712004035	
CAPÍTULO 6	65
AS CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL PARA O PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR	
Sonia Ribeiro de Lima Solange de Castro Elisabeth Rossetto	
DOI 10.22533/at.ed.1712004036	
CAPÍTULO 7	74
ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO COM UM ALUNO AUTISTA: UM ESTUDO DE CASO	
Silvia Raquel Schreiber Boniati Idorlene da Silva Hoepers	

CAPÍTULO 8 87

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO ENSINO MÉDIO E SUPERIOR: VIVENCIANDO DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA REDE DE ENSINO BÁSICO, TÉCNICO E TECNOLÓGICO

Judith Mara de Souza Almeida

Luana Tillmann

DOI 10.22533/at.ed.1712004038

CAPÍTULO 9 95

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO OFERTADO AOS ALUNOS SURDOS EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO DE SANTARÉM

Patrícia Siqueira dos Santos

Eleny Brandão Cavalcante

DOI 10.22533/at.ed.1712004039

CAPÍTULO 10 108

ATUAÇÃO DA GESTÃO ESCOLAR NA INCLUSÃO SOCIAL NO ENSINO FUNDAMENTAL

Edivaldo Lubavem Pereira

Eduardo Gonzaga Bett

Piery Teza

Tatiani Fernandes Teixeira

DOI 10.22533/at.ed.17120040310

CAPÍTULO 11 119

ATENDIMENTO PEDAGÓGICO DOMICILIAR: UM PROCESSO DE INCLUSÃO

Silvia Cristina Pereira dos Santos

Renata Souza Vogas

Cintia Soares Romeu

Geilsa Soraia Cavalcanti Valente

DOI 10.22533/at.ed.17120040311

CAPÍTULO 12 132

AVALIAÇÃO E IMPLICAÇÕES PSICOMOTORAS EM ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

Maria Beatriz Campos de Lara Barbosa Marins Peixoto

Jair Lopes Junior

Vera Lucia Messias Fialho Capellini

DOI 10.22533/at.ed.17120040312

CAPÍTULO 13 140

CONCEPÇÕES DE GESTORES SOBRE A INFRAESTRUTURA PARA O ATENDIMENTO DO ALUNO PAEE

Camila Elidia Messias dos Santos

Vera Lucia Messias Fialho Capellini

Kátia de Abreu Fonseca

DOI 10.22533/at.ed.17120040313

CAPÍTULO 14	149
EDUCAÇÃO AMBIENTAL E INCLUSÃO SOCIAL: ATIVIDADES LÚDICAS APLICADAS AO DESENVOLVIMENTO DE PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS	
<p>Jôsi Mylena de Brito Santos Larissa Gonçalves Moraes João Carlos dos Santos Duarte Natália Cristina de Almeida Azevedo Erika da Silva Chagas Vânia Silva de Melo</p>	
DOI 10.22533/at.ed.17120040314	
CAPÍTULO 15	160
ENTRE ATOS E FATOS: DA DISCRIMINAÇÃO ÉTNICO-RACIAL A CONSCIENTIZAÇÃO HUMANÍSTICA EM UM CAMPUS UNIVERSITÁRIO	
<p>Isadora Polvani Barbosa Lucy Verônica Mendes Garcia David Marcio Roberto Ghizzo</p>	
DOI 10.22533/at.ed.17120040315	
CAPÍTULO 16	169
ESTÁGIO EM PSICOLOGIA ESCOLAR CRÍTICA NUMA ESCOLA DO CAMPO: APRENDIZADOS E DESENVOLVIMENTOS MÚTUOS	
<p>Caroline Boaventura Czelusniak Roger Alloir Alberti José Alexandre de Lucca</p>	
DOI 10.22533/at.ed.17120040316	
CAPÍTULO 17	178
DO PIQUE PEGA ÀS GARGALHADAS: APRENDENDO COM AS DIFERENÇAS	
<p>Lívia Mello Lopes de Almeida</p>	
DOI 10.22533/at.ed.17120040317	
CAPÍTULO 18	189
INCLUSÃO E PERTENCIMENTO: APROPRIAÇÕES DE HISTÓRIAS EM UM AMBIENTE DE ESCOLARIZAÇÃO	
<p>Caroline Boaventura Czelusniak Roger Alloir Alberti José Alexandre de Lucca</p>	
DOI 10.22533/at.ed.17120040318	
CAPÍTULO 19	201
POSSIBILIDADE RUMO À INSTITUCIONALIZAÇÃO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO IFRS: RELATO DE EXPERIÊNCIA	
<p>Cláudia Terra do Nascimento Paz Cláudia Medianeira Alves Ziegler</p>	
DOI 10.22533/at.ed.17120040319	
CAPÍTULO 20	211
PARATY: POR UMA EDUCAÇÃO DECOLONIAL	
<p>Waleska Souto Maia</p>	

Mariana Roque Lins da Silva
Erica Silvani Souza
Isabel Rodrigues Monteiro

DOI 10.22533/at.ed.17120040320

CAPÍTULO 21 220

TECNOLOGIAS ASSISTIVAS NA ESCOLARIZAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA
EM COMUNIDADES QUILOMBOLA E PESQUEIRA

Mequias Pereira de Oliveira
Odinilton Pacheco de Deus
Raquel Amorim dos Santos

DOI 10.22533/at.ed.17120040321

CAPÍTULO 22 234

CONCEPÇÕES DE PAIS COM FILHOS COM DEFICIÊNCIA: UM ESTUDO
EXPLORATÓRIO SOBRE O ENTENDIMENTO DOS PAIS ACERCA DAS
DEFICIÊNCIAS NA CIDADE DE BELÉM (PA)

Marcelo Marques de Araujo
Elizabeth Cardoso Gerhardt Manfredo
Isabel Lopes Valente

DOI 10.22533/at.ed.17120040322

CAPÍTULO 23 248

AMARRAS E ARMADILHAS DO CURTA DE ANIMAÇÃO *CUERDAS*

Lidnei Ventura
Simone De Mamann Ferreira
Klalter Bez Fontana

DOI 10.22533/at.ed.17120040323

CAPÍTULO 24 258

POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E INCLUSÃO DE SURDOS NA UNIVERSIDADE A
PARTIR DO EVENTO ARTES & LIBRAS EM CICLO

Natália Schleder Rigo
Bianca de Oliveira
Érica Caléfi

DOI 10.22533/at.ed.17120040324

CAPÍTULO 25 276

EDUCAÇÃO SEXUAL: AÇÕES E IMPLICAÇÕES PARA A (EX)INCLUSÃO DA
SEXUALIDADE, DO CORPO E DO GÊNERO E DE SUAS EXPRESSÕES

Solange Aparecida de Souza Monteiro
Paulo Rennes Marçal Ribeiro
Melissa Camilo
Débora Cristina Machado Cornélio
Valquiria Nicola Bandeira
Carlos Simão Coury Corrêa
Andreza De Souza Fernandes
Marilurdes Cruz Borges
Monica Soares
Fernando Sabchuk Moreira

DOI 10.22533/at.ed.17120040325

SOBRE A ORGANIZADORA.....	300
ÍNDICE REMISSIVO	301

A INCLUSÃO ESCOLAR E O USO DO NOME SOCIAL POR ALUNOS TRAVESTIS E TRANSEXUAIS MENORES DE IDADE

Data de aceite: 20/02/2020

Cilene Angelica Peres

<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4248331A9>

RESUMO: Este artigo trata de parte um objeto de pesquisa sobre gênero, inclusão e nome social, pois estas questões, juntas ou separadas não podem mais passar pela sociedade como se elas não existissem, considerando que estão cada vez mais reveladas na publicidade as definições e escolhas pessoais, desde as questões mais íntimas às privadas. Ao analisar entre dez e vinte atrás, nós professores percebíamos o constrangimento desses alunos ao perceber o preconceito dos colegas, acabavam ficando pelos cantos, sem conseguir interagir com os demais, fazíamos o que estava ao nosso alcance para tentar o inevitável, que era e ainda é, o afastamento das escolas. Neste viés, analisando as atualizações na legislação atual do Paraná, se encontra uma concessão legal dando direitos legais ao aluno travesti e transexual menor de idade também poder usar o nome social no registro escolar, com respaldo constitucional para apoiar a causa. Sabendo que há uma legislação que auxilie os alunos travestis e transexuais menores de idade a conquistar seu espaço no âmbito escolar, é de

grande relevância sim, analisar a efetividade desta lei, porque a inclusão do nome social é um direito adquirido, porém, há de se observar que a integração destes alunos na escola realmente acontece, contudo, isso inclui o aluno ou é só mais uma lei. A contribuição deste tema é ampla, primeiramente, dará suporte aos alunos travestis e transexuais menores de idade procurar seus direitos quanto a inclusão do seu nome social nos registros escolares; e também às escolas, para que estas tenham a conscientização da importância em não somente integrar, mas sim, incluir esses alunos, é educar para que todos sejam iguais, educar para diversidade e, educar para alteridade.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão Escolar, Nome Social, Travestis e Transexuais, Diversidade, Gênero, Políticas Educacionais.

SCHOOL INCLUSION AND THE USE OF THE SOCIAL BY TRAVESTITES AND TRANSSEXUALS STUDENTS

ABSTRACT: This article is part of an object of research on gender, inclusion and social name, because these issues, together or separately can no longer pass through society as if they did not exist, considering that the definitions and personal choices are increasingly revealed in advertising. , from the most intimate to the private issues. When analyzing between ten

and twenty ago, we teachers realized the embarrassment of these students to realize the prejudice of their colleagues, ended up in the corners, unable to interact with others, we did what we could to try the inevitable, which was and still is, the distance from schools. In this bias, analyzing the updates in the current legislation of Paraná, is a legal grant giving legal rights to transvestite student and underage transsexual also be able to use the social name in the school register, with constitutional support to support the cause. Knowing that there is a legislation that helps underage transgender and transgender students to conquer their space in the school environment, it is very important to analyze the effectiveness of this law, because the inclusion of the social name is an acquired right, however, if you see that these students actually integrate into school, however, that includes the student or is it just another law. The contribution of this theme is broad, firstly, it will support underage transgender and transgender students to seek their rights to include their social name in school records; and also to schools, so that they are aware of the importance of not only integrating but including these students, is to educate for all to be equal, educate for diversity and educate for otherness.

KEYWORDS: School Inclusion, Social Name, Transvestites and Transsexuals, Diversity, Gender, Educational Policies.

INTRODUÇÃO

A inclusão no ambiente escolar se faz urgente, no entanto, são necessárias adequações na sociedade, principalmente quando se aborda a questão da diversidade de gênero.

Pretende-se abordar um tema, deveras polêmico, porém, de suma importância no cunho social, com o intuito de se educar para a diferença, para a alteridade, reforçando que todo ser humano tem o direito de interagir com as particularidades inerentes ao ser individualizado, sem a uniformização do ser humano, sem a imposição de um padrão de normalidade, como forma de igualdade, de eliminar o preconceito, de respeitar a essência da pessoa humana e preservar sua dignidade conquanto ela se identifica e se sente intimamente.

De início, verificar-se-á que a prática inclusiva é princípio numa sociedade democrática, pois a educação é para todos sem desigualdades, sem humilhações. O Ministério da Educação (MEC), enfatiza que nas escolas, deve-se promover o respeito, minimizando a exclusão escolar em função de *bullying*, assédio, preconceitos e/ou constrangimentos pertinentes às diferenças.

Neste contexto, muito mais que permitir um acesso confortável aos alunos, é necessário pensar além e, não apenas inserir o aluno dentro da escola, mas propiciar um programa de consciência da alteridade. Para tanto, observar-se-á que as políticas públicas de educação objetivam contemplar não apenas um rol legislativo publicado em sites do Ministério da Educação, mas sim, trabalhar para eliminar o afastamento

dos alunos considerados “diferentes”, objetivando não apenas a integração, mas principalmente a inclusão dos “diferentes”. Isto quer dizer que o aluno “diferente”, considerando o padrão a ser rompido de normalidade/anormalidade, e pontualmente segregado deva ser integrado ao grupo e, ato contínuo, incluído de fato.

Em linhas gerais, a inclusão contempla o diferente e a alteridade. Especificamente, pessoas com identidade de gênero distintas das comumente instituídas, devem ser compreendidas como elas realmente se sentem e, a elas, deve ser dado um tratamento diferenciado dentro das suas diferenças, razão esta que motiva o uso do nome social no ambiente social escolar, seja para evitar o *bullying*, seja para incluir este aluno no ambiente escolar da maneira como o aluno é, como ele se sente, embora seu entorno não o perceba assim.

Desta forma, toda inclusão é uma quebra de paradigma, mas o que efetivamente acontece quando se institui o uso do nome social nos registros escolares para os alunos menores de idade ainda não se consegue mensurar, motivo este que vem de encontro a esta investigação e, o que ao final, espera-se um resultado positivo para efetiva alteridade.

Primeiramente, mister conhecer a inclusão escolar, buscando entender o processo que envolve a in/exclusão, as diferenças e a integração do indivíduo no âmbito escolar, definir tais conceitos e posicioná-los permitirá maior compreensão do quanto é emergente a efetividade da inclusão escolar. Ademais, entender as políticas educacionais de inclusão voltadas à diversidade sexual, trazendo a discussão sobre a governamentalidade atual, ou seja, as políticas públicas pois, são elas que fornecem condições de possibilidades para uma legislação que tem como alvo, a intervenção na vida de travestis e transexuais.

A diversidade sexual e as políticas de gênero, exemplificando que a identidade de gênero envolve muito mais do que homem *versus* mulher, visto que está diretamente ligada à essência humana de ser quem você realmente é intimamente, ou seja, é a forma como o indivíduo realmente se sente e se enxerga. Na busca de garantir e restabelecer os direitos de todos e também, por estar diretamente ligada às diversidades, a questão da orientação sexual (travesti e transexual), abordadas nas políticas de gênero, são deveras irrelevantes, pois para os direitos serem realmente respeitados em sua diversidade e dignidade, é dever do Estado, elaborar e executar políticas públicas, principalmente no trato pedagógico, visto que a escola é a vitrine que apresenta o modelo ideal para se alcançar a dignidade universal de direitos entre homens e mulheres.

A INCLUSÃO ESCOLAR

A inclusão no campo da educação envolve um processo de reforma e

reestruturação como um todo, objetivando que todos os alunos tenham as mesmas oportunidades, impedindo assim, a segregação e o isolamento dos mesmos.

Ao observar sob prisma geral, a inclusão é vista como um movimento educativo, político e social, com o objetivo de defender os direitos dos cidadãos atuarem coletivamente, ser aceitos e respeitados de acordo com sua diversidade, ou seja, ser reconhecidos em igualdade pelas especificidades individuais.

Para Mittler (2003, p. 236), a inclusão refere-se a todos alunos, sem distinção:

Ela envolve uma mudança de cultura e de organização da escola para assegurar acesso e participação para todos os alunos que a frequentam regularmente e para aqueles que agora estão em serviço segregado, mas que podem retornar à escola em algum momento no futuro.

Enquanto problema, a inclusão provoca discussões no contexto escolar, incita a comunidade escolar a rever, recriar e repensar nas políticas públicas e nos problemas a serem abordados para que de fato ocorra a inclusão, que ninguém seja deixado de fora, pois, “não há porque se invocar a inclusão onde não há excluídos” (Orrú, 2017, p. 47).

E complementa referida autora que a inclusão:

[...] em sua constituição de Ser um problema fundamental, ela (inclusão) sempre se renova e está sempre vestida de controvérsias e acaloradas discussões e indagações que penetram e abalam a organização e a estrutura do sistema de educação no qual estamos arribados. E a cada vez que a inclusão se repete como problema, ela desequilibra as pseudocertezas sobre a pragmática do ensino que desde o século XVI tem sido cultuada no espaço escolar desde a educação infantil até os cursos superiores. A inclusão põe em xeque o tradicional estático e transgredir os alicerces de uma sociedade disciplinar e de controle (Orrú, 2017, p. 45).

Assim sendo, a inclusão propõe o aprender com o outro, fazer com o outro, nunca ficar isolado, marginalizado, discriminado, por isso, é vista como a solução para maior parte dos problemas envolvendo a diferença, a anormalidade nas escolas.

No pensamento de Foucault (2006) e Deleuze (1990), ao observar a inclusão escolar como a “solução para um problema”, ou seja, como uma anormalidade, entende-se que a mesma desempenhará uma função estratégica no âmbito social, podendo nesse sentido, ser compreendida como um dispositivo biopolítico. Para Foucault (2006, p. 246), um dispositivo se organiza a partir de um problema e de uma função estratégica “de relações de forças sustentando tipos de saber e sendo sustentadas por eles”. E complementa referido autor que dispositivo é um tipo de formação onde, “em um determinado momento histórico, teve como função essencial responder a uma urgência, por isso é eminentemente estratégico” (p. 246), ou seja, o dispositivo tem função estratégica dominante.

Logo, ao pensar a inclusão escolar como um dispositivo, destaca-se três pontos

fundamentais: “a ideia de rede entre elementos discursivos e não discursivos; a função estratégica de poder que desempenha como um aparelho, como uma ferramenta que constitui sujeitos e os organiza; e sua inscrição em relações de poder-saber” (Rigo, 2018, p. 56).

Atenta-se que tanto Foucault quanto Deleuze trabalham o dispositivo como uma estrutura aberta devido o mesmo estar constantemente se refazendo, ou ainda, “pela sua capacidade de se transformar ou se fissurar em proveito de um dispositivo futuro” (Deleuze, 1990, p. 3).

Os entendimentos a partir de Foucault e Deleuze são importantes para olhar a inclusão escolar como um dispositivo, pois através deste, é possível buscar brechas que identifiquem as diferenças voltadas à anormalidade, à identidade, aos conceitos e a representação do indivíduo como um todo.

Nessa esteira, Rigo (2018) toma a inclusão escolar como um dispositivo, estabelecendo em torno da mesma as seguintes designações:

- a) um conjunto de discursos que extrapolam o campo da educação e a da pedagogia, pois provém de diferentes lugares convergindo com princípios éticos, morais, políticos e econômicos;
- b) um aparato institucional que não deixa ninguém de fora, nem criança, nem jovem, nem adulto e ainda possui um *lócus* específico para mantê-las confinadas sistematicamente - a escola;
- c) um amparo legal, instituído por meio de uma política nacional, acompanhada por leis e decretos, e seguida por regulamentos e orientações administrativas e pedagógicas que imprimem uma obrigatoriedade;
- d) um conjunto de enunciados científicos, principalmente da psicologia, da pedagogia e da medicina que produzem verdades que organizam a ação das pessoas, a partir de saberes especializados;
- e) proposições e princípios morais identificados com a filantropia orientam o campo das ações das pessoas, de maneira uníssona e sem (quase sem) contrariedade;
- f) e, por fim, é possível perceber que possui uma função estratégica que intenciona resolver um ‘problema’, o qual está relacionado com a condução de uma população (Rigo, 2018, p. 62-63).

Baseando-se nas definições de Rigo (2018), observa-se a inclusão escolar como sendo uma forma de abrir as portas das escolas para a alteridade, trazendo consigo, a questão das diferenças.

Tanto no Brasil como no âmbito internacional, as políticas para educação postulam um acervo de leis e decretos que versam sobre o direito de todos à educação. Os instrumentos universais norteiam o Plano Nacional de Educação, visando o direito à educação de todos, ou seja, uma educação inclusiva. Conforme disposto na Declaração de Salamanca, de 1994, toda pessoa tem direito a educação e a liberdade de ir e vir, sem distinção de qualquer espécie, “firmando a universalidade, a indivisibilidade, a interdependência e inter-relação de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais”.

A partir de então, movimentos mundiais apontam para uma política de inclusão social empenhada em garantir o direito à educação para todos. No Brasil, não foi diferente, leis, decretos, normatizações e planos de orientação na área da educação são apresentados a sociedade, direcionando esforços para efetivação da inclusão escolar.

Conforme Orrú (2017, p. 40), embora leis e políticas apresentem educação para todos, na prática “as políticas vigentes acabam por sempre reproduzir e perpetuar uma escola que produz diferenças, o que é bem ao contrário de se construir nas diferenças que se diferenciam em sua multiplicidade por meio da enunciação do(s) outro(s)”. Há claro um hiato entre a teoria positivada e a prática do chão da escola.

A modernização destas adequações no ensino, em uma sociedade tão arbitrária exigem cada vez que a escola quebre barreiras, limites e restrições das diferenças dos indivíduos. Nesse contexto, “incluir é primordial, é urgente e incontestável, para melhorar as condições de todo ser humano, tanto o excluído, quanto o dominante, para que todas as próximas gerações possam viver a vida em toda a sua plenitude, livre, se limites, sem preconceitos” (Silva et al., 2018, p. 63). Assim sendo, esses indivíduos precisam ser respeitados, livres e independentes, com oportunidades para decidirem, optarem e escolherem de acordo com seus interesses e necessidades, buscando sempre superar todos os superar o pessimismo, as dúvidas, o medo e os preconceitos, ainda presentes na sala de aula.

Para Andrade, Guedes e Silva (2016), a inclusão deve ocorrer no ambiente escolar através de processos pedagógicos que amparem os que possuem diferenças sexuais, pois na maioria das vezes, esta falta de autonomia ocasiona a exclusão desta porção de alunos. Tal “exclusão gera problemas psicológicos, físico e moral em gays, lésbicas, bissexuais travestis e transexuais” (p. 6). Destaca-se que o medo, a vergonha, o distanciamento são decorrentes da falta de autonomia, por isso, “que é relevante para conhecer a si mesmo e aceitar sua condição humana” (p. 6).

Em sua existência, a inclusão é vista como uma transgressão, uma revolução, um agente transformador onde, “causa o caos, o desequilíbrio, a ameaça, à ordem predeterminada da instituição de ensino, de moldagem humana” (Orrú, 2017, p. 62). Logo, acaba criando um embate no espaço escolar, reinventando novos caminhos para uma educação democrática e emancipada para todos, não admitindo a exclusão de quaisquer que sejam as diferenças que cercam o indivíduo.

Rangel em seu livro “Diversidade: um compromisso pedagógico da escola”, dentro desta perspectiva, afirma que o tema inclusão no contexto escolar é difícil de ser abordado, visto que “a extensão das questões culturais, psicossociológicas, emocionais, que envolvem esse tema, incluindo suas estatísticas de violência, em diversas formas e situações” (Rangel, 2017, p. 14). Tal obstáculo se dá principalmente pela pouca visibilidade, visto que:

[...] as pessoas se silenciam, que não se expõem, que exercem sobre si próprias (movidas, sobretudo, pelo medo) um controle rigoroso dos gestos, da voz, para não serem reconhecidas. [...] excluídos e evadidos da escola – seja de forma direta (os ‘convidados’ a sair), seja de forma indireta, conseqüente a agressões físicas e verbais, ou piadas e ironias (Rangel, 2017, p. 14-15).

Devido ao índice expressivo de evasão escolar, é relevante maior atenção nas políticas públicas educacionais, visto esta não ser a educação que se pretende e se propõe, ou seja, a educação inclusiva.

Nesse contexto, o processo de inclusão implica dinamismo, mudanças de atitudes e muitas reflexões na escola e na sociedade, ou seja, “é um processo constante que deve ser continuamente aprimorado e que terá por propósito de ampliar ao máximo de cidadãos, o acesso aos direitos civis básicos” (Silva et al., 2018, p. 63-64). Assim sendo, a inclusão se torna presente, pois se conecta com as várias possibilidades na aprendizagem, se apresenta acima da função social da escola que serve aos interesses do Estado, pois se insere e está contida nos espaços mais opostos a ela.

Este é o chamado processo de transição, onde nutre-se de mudanças culturais que faz com que a sociedade procure novos temas, novas tarefas, ou, mais precisamente, sua objetivação. Para Freire (2018, p. 42), “não há transição que não implique um ponto de partida, um processo e um ponto de chegada”, por isso, a mudança nas atitudes está ligada às mudanças culturais e sociais.

Complementa Freire (2018, p. 47) que “a sociedade fechada, quando sofre pressão de determinados fatores externos, se despedaça mas não se abre; uma sociedade está se abrindo quando começa o processo de desalienação com o surgimento de novos valores”. Nesse sentido, em uma sociedade de transição não se pode ficar de braços cruzados, é necessário ir em busca de novos valores, ou seja, trilhar novos caminhos, não simplesmente aceitar o que é imposto pela sociedade conservadora.

Desta forma, entende-se que um mundo inclusivo deverá ser um mundo no qual todos têm acesso às oportunidades de ser e estar na sociedade de forma participativa, onde a relação entre o acesso às oportunidades e as características individuais não são marcadas por interesses públicos ou pela caridade pública. Portanto, a sociedade inclusiva representa sem dúvida, um ideal que pressupõe um mundo diferente do atualmente vivido, onde a agressividade e a competitividade não sejam tão avassaladoras.

Essa reviravolta traz consigo distorções de ideias, onde os desafios para que essa mudança seja efetiva tornam-se cada vez mais frequentes. O principal desafio para escola inclusiva é educar todos igualmente, sem discriminação, respeitando as diferenças/ diversidade de cada aluno, oferecendo todo apoio quando se fizer

necessário.

Na realidade, o caminho da inclusão é complexo e nada fácil de se trilhar, “pois não se despreza as mazelas existentes nos diversos contextos e circunstâncias; não finge ausência de obstáculos; não supervaloriza determinadas ações em detrimento de outras; tampouco elege práticas pedagógicas iluminadas para se fazer materializar” (Orrú, 2017, p. 56). Logo, a inclusão é um constante recomeço, é uma potência que está além do ato de ensinar pela escola obsoleta, pois com a inclusão a aprendizagem duradoura só poderá ser possível quando for disponível para todos, sem padrões uniformes.

Reforça ainda Orrú (2017, p. 55) que não existe receita ou métodos para reinventar a inclusão, o que se reconhece é que “todas as pessoas têm direito a educação e que todas têm possibilidades de aprendizagem”. Deste modo, o respeito à diferença é elemento fundamental no processo de inclusão.

Resta claro que adequar as escolas à educação inclusiva requer muitas mudanças, em diversos graus, mudanças estas que devem abranger desde o corpo administrativo, docentes e, também, os alunos da instituição. Nesta perspectiva, ressalta-se que a inclusão escolar na atualidade se mostra como uma necessidade, um direito e um dever não só do Estado, mas de toda sociedade.

Dessa forma, para se obter uma visão mais ampla quanto a inclusão, é relevante que se entenda o uso das palavras inclusão, exclusão e integração, para dar maior clareza e visibilidade quanto ao caráter subjetivo implicado no processo de discriminação negativa, seja ela por sexualidade, gênero, situação econômica, religião, ou até mesmo, a não aprendizagem escolar.

INCLUSÃO, EXCLUSÃO E INTEGRAÇÃO

Não se pode estudar a inclusão escolar sem entender a distinção entre incluir, excluir e integrar, visto que a integração está diretamente ligada a inclusão/exclusão. A inclusão tem sido proposta para estimular a minimização dos prejuízos quanto a discriminação, bem como, as tantas exclusões geradas pela discriminação dos considerados “anormais/diferentes” ao longo da história, ou seja, a inclusão é vista como uma estratégia para realmente ser efetiva a educação para todos.

O ato de incluir torna-se um processo social de extrema relevância, mas, para que a inclusão realmente ocorra, é necessário que a sociedade insira todos os grupos considerados como minoria, ou seja, incluir indivíduos que não tem acesso aos seus direitos plenamente.

A inclusão, segundo Ferreira (1986 apud Silva et al., 2018, p. 62), significa “ato ou efeito de incluir (abranger; envolver; inserir; introduzir)”. A origem do termo inclusão provém da Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948, onde

reivindicava-se “a busca de uma sociedade mais igualitária no que se tratava aos valores vitais de equidade entre os indivíduos e combatendo qualquer e todos tipos de segregação” (Silva et al., 2018, p. 62).

Se observar a inclusão como uma solução para resolver a questão da anormalidade, Rigo (2018, p. 135), entende tal pressuposto de forma positiva, visto que “a inclusão pode ser o primeiro passo para aproximar a anormalidade da normalidade, a fim de ampliar as condições para que o sujeito seja incluído e possa, assim, permanecer atuando competitivamente”. Nesse sentido, incluir é uma forma de integrar determinado indivíduo a uma certa ordem, onde a norma, vem em primeiro plano. Por isso, ao discutir o termo “inclusão” requer-se pelo menos uma noção de norma, normalização, normalidade e anormalidade.

Primeiramente, há de se definir norma para depois identificar os sujeitos, como normais ou anormais.

De acordo com Foucault (2010, p. 43), norma:

[...] não se define absolutamente como uma lei natural, mas pelo papel de exigência e de coerção que ela é capaz de exercer em relação aos domínios a que se aplica. [...] A norma não tem por função excluir, rejeitar. Ao contrário, ela está sempre ligada a uma técnica positiva de intervenção e de transformação, a uma espécie de poder normativo.

A norma teve papel fundamental nas sociedades disciplinares, visto ser ela a responsável por fixar o que era considerado normal. Para Rigo (2018, p. 136-137), “a norma, como definidora da normalidade e da anormalidade, sustentou a ação do poder, tanto nas sociedades disciplinares quanto nas de seguridade”. É a partir da norma que se classifica, ordena e hierarquiza os procedimentos que levam à definir o que é normal ou anormal.

A normalização é entendida como uma forma de condução do outro ao mesmo, ou seja, “parte do apontamento do normal e do anormal dado a partir das diferentes curvas de normalidade para determinar a norma” (Lopes & Fabris, 2016, p. 43). A normalização se dá através do processo de análise, decomposição e classificação dos indivíduos e, posteriormente “estabelecer a demarcação entre os quais serão considerados inaptos e incapazes [...] a normalização disciplinar vai da norma à demarcação final do normal e do anormal” (Foucault, 2008, p. 75).

Se antes a noção de normalização investia na correção disciplinar dos chamados “anormais/diferentes”, na sociedade contemporânea passa a ser marcada pelas ações de seguridade, pelos investimentos biopolíticos sobre a população. A inclusão neste contexto passa a englobar as relações interpessoais, onde se estabelece uma condição mínima necessária ao respeito e dignidade dos indivíduos, porém, não suficiente para as ações de inclusão.

Complementa Rigo (2018) explicitando no âmbito escolar, que o processo de

normalização na inclusão escolar, “se faz mediante a ação de uns sobre os outros, por intermédio das práticas gerais da escola, da sala de aula comum e da sala de atendimento educacional especializado” (p. 139). Esse entendimento é importante para compreender a inclusão como uma realidade atual, como um acontecimento discursivo, onde há de fato o reconhecimento do normal.

As definições acima auxiliam no conceito de normal, para então, analisar a aproximação da anormalidade à normalidade. Para Foucault (2008, p. 83), “o normal é que é primeiro, e a norma se deduz dele”. Já Lopes e Fabris (2016, p. 45), delimitam que normalidade “deve ser compreendida como um campo móvel ou zona de instabilidade em que desafios se impõem como convites para sermos constantemente outros ou para sermos diferentes do que éramos, mas coerentes com as tramas em que nos encontramos e nos balizamos”.

Rigo (2018) corrobora com tais ensinamentos e complementa que a flexibilidade da normalidade abrange uma variedade de comportamentos passando, cada dia mais, a ser definida “a partir de regras que se dão no decurso de um certo problema, de acordo com as curvas de normalidade que podem ser identificadas na população” (p. 138). Tais regras as que modificarão a norma, apontando o anormal instituído nas comunidades, definindo a normalidade no tal grupo discriminado.

Nos padrões atuais nas escolas, “a inclusão da anormalidade na escola comum é considerada normal, desde que seja aproximada de alguns padrões de normalidade” (Rigo, 2018, p. 138). Porém o caminho da inclusão efetiva é árduo, onde a anormalidade é um problema a ser conduzido em direção à normalidade. Complementa-se nesse contexto que:

Uma escola não se torna ‘inclusiva’ após o amanhecer. Para ela compreender-se assim, há uma historicidade que a antecede. Certamente, a emergência de acontecimentos ao longo da sua história mostra a descontinuidade e práticas inclusivas, que, em um momento ou outro, estiveram presentes (Rigo, 2018, p. 111).

Por isso, no âmbito educacional, a inclusão envolve um processo de reforma e reestruturação escolar como um todo, objetivando assegurar que todos alunos possam usufruir das oportunidades educacionais, sociais e culturais oferecidas pela escola.

A recriação e o recomeço faz parte da inclusão, logo, “ela não é o ponto de partida para a criação ou começo. A inclusão é sobrevivente irradiante dos espaços excludentes. Por isso, ela é o ponto de partida para novas possibilidades de fazer com o outro. A inclusão é o re-nascimento e ela só aconteceu porque antes se deu o caos. E somente após a calamidade destruidora é que o re-surgir pode acontecer (Orrú, 2017, p. 73).

Em função disso, a inclusão nunca se repete, ela se reinventa em sua própria diferença de ser junto à sociedade.

Nesta seara, o objetivo da inclusão é garantir o acesso e a participação de todos alunos, impedindo o afastamento, o isolamento e a evasão, visando sempre beneficiar os que estão sob o risco da exclusão, ou seja, para a efetiva inclusão, é necessário, primeiramente, desfazer-se de todos os atos que levam à exclusão, com ou sem a intenção de fazê-lo.

De acordo com Farinon (2018), no processo educativo, a inclusão e a exclusão são desafios que envolvem a formação para além da instrumentalização ou de repasse de conteúdos, pois, além da in(exclusão), o:

[...] diverso e adverso, diferente e indiferente são as tensões que os processos educativos devem colocar em sua agenda, uma vez conscientes dos desafios que envolvem a formação para além da instrumentalização ou de repasse de conteúdos (Farinon, 2018, p. 131).

O ato de incluir e excluir associam-se “à designação de limites de fronteira entre o dentro e o fora, assim como podem ser associados às situações de discriminação negativa por razões de raça/etnia, gênero, religião, deficiência, trabalho/emprego, educação, etc.” (Lopes et al., 2010 apud Lopes & Fabris, 2016, p. 61). O limite, numa sociedade dinâmica e mutável, é temporal, possível somente neste exato momento, porque amanhã, outros costumes, outras formas de relacionar-se, outros tanto e tudo e, outros limites, mas sempre elásticos.

No Brasil, até quase a última década do séc. XX, estar excluído significava ser ignorado pelo Estado e, desde então, partiu-se da exclusão destes indivíduos para a busca de inclusão de todos. Os in/excluídos passam a ser denominados como tipos humanos que vivem sob condições variadas, trazendo consigo, uma história de discriminação negativa. No decorrer do séc. XXI, o cenário reflete a in/exclusão, onde o “in” pode ser visto tanto como integração quanto inclusão. Nesse contexto, conforme Lopes e Fabris (2016, p.75), “qualquer sujeito poderá ser incluído ou ser excluído de determinadas práticas, ações, espaços e políticas”. Sabidamente o integrar e o in-cluir compreendem significados e significância distintos.

Complementam Habowski, Conte e Pugens (2018, p. 189), a exclusão de um indivíduo:

[...] pode ser analisada na instância da evasão escolar, por exemplo, uma espécie de marginalização e exclusão dos outros de forma institucionalizada, dependente da nossa própria vontade [...]. Ou seja, a exclusão sócio-cultural apresenta-se através de muitas faces desumanizantes, revelando-se no desrespeito à condição peculiar de desenvolvimento humano, na repressão da autenticidade, da criatividade, da cultura do diálogo, do respeito em falar e ouvir e da interdependência nas ações que realizamos (talvez ameaçadoras, opressoras, desmotivadoras e autoritárias). (Habowski, Conte & Pugens, 2018, p. 189).

Neste mote, a palavra “exclusão” avalia o indivíduo que é ignorado pelo Estado;

talvez haja o entendimento que poucos são os casos de excluídos no Brasil, porém, se considerar as variáveis que recolocam tais indivíduos no cenário político atual, a partir dos direitos ou da noção de direitos dos governados, observar-se-á que são muitos os casos de inclusão excludente, ou seja, a inclusão não efetiva.

De acordo com Andrade, Guedes e Silva (2016), a exclusão acontece na maioria das vezes, de forma silenciosa, mas direta e, a escola é uma entre as tantas origens de exclusão, pois a sociedade se acha no direito de julgar o certo ou o errado, conforme o que lhes foi ensinado desde a infância. A homofobia, discriminação, preconceito e ódio estão constantemente presentes no âmbito escolar, familiar, social, cultural e religioso.

Lopes e Fabris (2016, p. 62) relatam que a palavra exclusão tem registros na língua portuguesa desde os anos de 1550 e, conforme o *Dicionário Houaiss*, a palavra exclusão “começa a circular antes mesmo da palavra inclusão. Etimologicamente a palavra exclusão vem do latim *exclusio*, *-onis* que significa, ‘exclusão, ação de afastar, exceção, fim’”.

No ambiente social, a exclusão na visão de Silva et al. (2018), começa desde cedo, tem raízes na pobreza, na moradia inadequada, na doença, no âmbito político e econômico, na diversidade sexual. E complementam referidos autores que:

Ao incluir os que não são reconhecidos na sociedade de uma maneira arbitrária apenas se confirma que não ocorre uma verdadeira e plena inclusão dos indivíduos como cidadão. Por isso, se pode observar que ao se analisar as estatísticas sobre a evasão dos alunos das salas de aula, percebe-se que ao buscar uma falsa e ineficaz homogeneidade entre seus alunos, todo e qualquer aluno que se mostra diferente ao geral acaba sendo excluído (Silva et al., 2018, p. 61).

Embora constitucionalmente esteja explícito que todo indivíduo tem direito à igualdade de oportunidades, sem sofrer nenhuma discriminação, a realidade é bem outra, cabendo a sociedade respeitar a diversidade, sem “pré-conceitos”, em todos os ângulos, seja cultural, econômico, social ou político.

O preconceito gera a exclusão, a visão distorcida sobre a homossexualidade exclui os chamados “diferentes”. De acordo com Andrade, Guedes e Silva (2016, p. 6), “quando uma pessoa diz ser homossexual, muitos já olham com um certo grau de autoridade, pois os ditos heterossexuais se sentem superiores a ela”. Essa visão distorcida só faz aumentar o preconceito, aumentando a exclusão deste grupo junto a sociedade.

Portanto, cabe às instituições escolares contribuir para a redução do preconceito e discriminação contra as diferenças de gênero, visto que seu papel é para “uma educação libertadora que contemple a dimensão sexual, a diversidade, os direitos humanos e a multiculturalidade” (Ferreira e Luz, 2009 apud Andrade, Guedes e Silva, 2016, p. 1-2). A educação cidadã objetiva a inclusão de indivíduos com diversidades

sexuais, pois conforme exposto, a exclusão escolar se dá principalmente pela discriminação dentro da escola.

Para adequar os pontos entre a inclusão e a exclusão, merece destaque a integração,, pois trata do inter-relacionamento entre indivíduos, seja ele no âmbito escolar ou social e, objetiva agregar condutas e providências a serem tomadas. Implica ainda, “investir no empoderamento dos excluídos ou grupos minoritários que tem que, necessariamente, atuação ativa no desempenho das classes organizadas socialmente, compreendendo assim, a junção entre diversas finalidades” (Silva et al., 2018, p. 64). Não se pode confundir integrar com incluir, pois na primeira o aluno deve adaptar-se à escola e na segunda, a escola está preparada para receber o aluno.

É importante o entendimento de que todos indivíduos estão in/excluídos na sociedade, então, todos estão integrados, mesmo que sejam discriminados no âmbito sociocultural. Neste cenário, visualiza-se “os miseráveis, os pobres, os grupos étnicos discriminados historicamente, as pessoas com deficiência, os adultos iletrados, os inválidos, os sem-teto, os sem-terra, os desempregados, os *gays*, os indígenas, os surdos, etc.” (Lopes & Fabris, 2016, p. 65). Portanto, todos são reconhecidos pelo Estado como cidadãos, todos estão incluídos e integrados, porém, a qualquer momento poderão ocupar posição de exclusão.

Desta forma, cabe aos indivíduos, dentro de sua sociedade, responder aos desafios impostos pela sociedade, “temporalizando os espaços geográficos e vão fazendo história pela sua própria atividade criadora” (Freire, 2018, p. 41).

Na visão de Mittler, “integrar para incluir” é uma mudança particular que envolve a modernidade e, também é vista como um termo “politicamente correto”. “Embora os termos sejam, muitas vezes, usados como se fossem sinônimos, há uma diferença real de valores e de prática entre eles”, afirma Mittler (2003, p. 34). Complementa ainda referido autor que “a integração envolve preparar os alunos para serem colocados nas escolas regulares” (p.34); já a inclusão, é “baseada em um sistema de valores que faz com que todos se sintam bem vindos e celebra a diversidade que tem como base o gênero, a nacionalidade, a raça, a linguagem de origem” (p. 34). A integração não respeita as individualidades e, na inclusão a escola já está adaptada para receber os diferentes.

De acordo com Freire (2018, p. 40) integrar no âmbito educacional é “estimular a opção e afirmar o homem como homem”, isto é, o indivíduo integra-se e não se acomoda, procura compreender sua realidade, buscando soluções para vencer os desafios impostos pela sociedade.

Nesse contexto, a integração defende que aos considerados diferentes pela sociedade deveriam ter “provisões diferenciadas, com o intuito de transpassar essas desigualdades, aproximando dos indivíduos considerados normais” (Silva et al.,

2018, p. 64), ou seja, oferece uma perspectiva de práticas sociais com adequações evolutivas no processo inclusivo.

Tais autores dão ênfase à integração por estar diretamente ligada a exclusão e a inclusão, visto que esta:

[...] remete para um conjunto de condições constantes e definitivas aos níveis de família, trabalhista, socioeconômicas, isto é, pode-se identificar que a integração é antagônica à segregação, compreendendo o procedimento de agregação nas condutas e nas providências que possam potencializar a atuação dos sujeitos em afazeres habituais da sua cultura (Silva et al., 2018, p. 64).

Resta claro que os termos inclusão, exclusão e integração são de grande relevância para caracterizar os movimentos sociais de forma mais abrangente. Esta, é uma alternativa para focar nas lutas políticas educacionais e das ciências sociais. Embora os princípios da inclusão quanto a valorização da pessoa e das diferenças existentes entre homens e mulheres estejam normatizados há anos, ao abordar a inclusão na prática, o assunto ainda é muito complexo, visto que a efetividade da inclusão depende diretamente do desenvolvimento em conjunto, por meio da cooperação da sociedade como um todo.

Tal conceituação das diferenças e os princípios que envolvem a inclusão trazem a tona os processos inclusivos estabelecidos no âmbito escolar. E, olhando de forma mais acentuada tais questões, passa-se a apresentar as políticas educacionais de inclusão, pois estas mobilizam e orientam a educação inclusiva.

E é nesse cenário que será discutido as políticas educacionais de inclusão no Brasil, observando as formas de governo conforme ensinamentos de Foucault, demonstrando a privação dos direitos, o racismo, enfim, a diferença.

AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE INCLUSÃO

Ao adentrar as políticas educacionais que envolvem a inclusão, sabe-se o quão complexo e necessário é esta discussão, visto a real importância da educação no processo inclusivo. O Estado tem papel fundamental nesta trajetória, pois as políticas públicas criadas pelo governo expressam a conquista dos movimentos sociais e de classe.

Entende-se por políticas públicas:

[...] as decisões governamentais projetadas para atacar problemas que podem estar relacionados, por exemplo, a política externa, saúde pública, proteção do meio ambiente, crime e desemprego, entre outros. Seus efeitos são direta ou indiretamente válidos para a sociedade, ou seja, têm poder vinculatório. (Rocha, 2001 apud Moreira et al., 2018, p. 236).

Em outros termos, políticas públicas é “um conjunto de práticas que inventa o que

elas definem e que, por sua vez, é condição de possibilidade para se estabelecerem verdades específicas que, ao serem atravessadas pelas tendências globais, constituem os próprios sistemas de ensino” (Lopes & Fabris, 2016, p. 80). Referidos sistemas, se observados de forma mais ampla, passam a nomear as políticas públicas como políticas de inclusão, propondo que toda política governamental é pública.

As políticas de inclusão são denominadas como “manifestações/materialidades da governamentalidade ou da governamentalização do Estado moderno” (Lopes & Fabris, 2016, p. 81), tendo como objetivo, atingir resultados positivos junto à população que se encontra sob o risco de exclusão.

Governamentalidade, é uma condição de vida, que tem nos dispositivos de segurança seus mecanismos básicos voltados aos processos de condução das condutas, ou seja, atua como “o governo de si, por si na sua articulação com os outros”, afirma Foucault (1999, p.111). Já Veiga-Neto (2002 apud Lopes e Fabris, 2016, p. 22), definem governo e governamentalidade como sendo as “palavras mais adequadas para problematizar as formas de condução as condutas de uns sobre os outros quanto às ações dos sujeitos sobre si mesmos”.

Ainda abordando Foucault quanto a governamentalidade, referido autor entende tal palavra como sendo:

[...] o conjunto constituído pelas instituições, procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e as táticas que permitem exercer essa forma bastante específica, embora muito complexa, de poder que tem por alvo principal a população, por principal forma de saber a economia política e por instrumento técnico essencial os dispositivos de segurança (Foucault, 2008, p. 143).

Por isso, é importante compreender que as políticas de inclusão funcionam como uma poderosa estratégia biopolítica, ou seja, um tipo de governamentalidade, com o objetivo de diminuir ou pelo menos minimizar o risco social, garantindo assim, a segurança da população.

Nos anos 70, as políticas educacionais concentravam-se na educação de forma geral, atentando mais às normas disciplinares e as questões administrativas. Na década de 80 este conceito mudou, as questões pedagógicas predominaram, novas temáticas começam a ser abordadas quanto ao processo de ensino, indicando a preocupação com a forma de inclusão no processo ensino/aprendizagem. Tal movimento evidenciava uma governamentalidade democrática preocupada em governar para formar o cidadão, “a qual vai acompanhar a escola no decorrer da sua caminhada, de maneira propositiva, para construir estratégias de gestão do ensino e de inclusão para todos” (Rigo, 2018, p. 114).

Esse discurso de democratização da década de 80 ficou entendido como uma forma de integrar a população pela inclusão de todos, preocupando-se em garantir o acesso e a permanência de todos na escola, objetivando ainda, evitar o risco social,

devido aos baixos índices de escolarização daquela época. O tema sexualidade foi então abordado nos projetos político pedagógicos, visando transmitir aos educandos o conhecimento sobre o advento da Aids, incentivando uma educação sexual para prevenir a infecção do HIV.

Somente a partir de 1994 no Brasil, com a Declaração de Salamanca, ocorreu a mobilização em outros países para assumir as políticas da educação inclusiva. Tais movimentos buscavam tratar a diferença como diversidade, no entanto, as políticas de inclusão sendo formuladas e em parte executadas no Brasil, pareciam ignorar a diferença. Nesse sentido, “ao invés de promoverem aquilo que afirmam quererem promover – uma educação para todos –, tais políticas podem estar contribuindo para uma inclusão excludente”, segundo afirma Veiga-Neto e Lopes (2007 apud Lopes & Fabris, 2016, p. 103).

Essa movimentação foi impulsionada principalmente pela ação do movimento feminista, o qual reivindicava uma educação sem desigualdades. Tais discussões, embora surtindo pontos positivos, não resultaram nas discussões envolvendo o gênero, além do masculino e feminino ou do homem e mulher, e sexualidade nas políticas educacionais.

Todos movimentos envolvendo a área da educação tinham como principal objetivo, ampliar a Declaração dos Direitos Humanos de 1949, objetivando extinguir o racismo, discriminações e segregações, oferecendo possibilidades de uma vida mais digna, sendo mantidos seus direitos. E, por não se tratar apenas de uma questão textual, referidos movimentos que circularam e, ainda circulam no âmbito jurídico federal, tem grande impacto nos espaços onde os saberes se constroem e materializam como uma ameaça quanto a garantia dos direitos humanos na educação brasileira.

Em 2014, sob o auspício de alterar a Lei nº 6.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases – LDB), o Projeto de Lei (PL) nº 7180/2014, conhecido como “Programa Escola sem Partido”, com o intuito de maior reconhecimento que a ideologia de gênero fosse introduzida no sistema educacional brasileiro, acrescentou-se ao art. 3º, o parágrafo único que preceitua: “A educação não desenvolverá políticas de ensino, nem adotará currículo escolar, disciplinas obrigatórias, ou mesmo de forma complementar ou facultativa, que tendam a aplicar a ideologia de gênero, o termo ‘gênero’ ou ‘orientação sexual” (Brasília, 2015a). Referida iniciativa não foi o suficiente para tornar a ideologia de gênero como diretriz do Plano Nacional de Educação (PNE).

Em 2015, não foram somente os PL apresentados para aprovação do PNE, os Projetos de Decreto de Lei (PDC) também foram acionados. Muitas foram as proposições para impedir as discussões de gênero e limitar os direitos da população LGBT.

Seguindo para o ano de 2017, no Decreto nº 9.005/2017 ficou estabelecido

a estrutura regimental e o quadro demonstrativo dos cargos em comissão, bem como, as funções de confiança do Ministério da Educação. Tal documento dispunha especificamente às atribuições previstas para a diretoria de políticas de educação em direitos humanos e cidadania e uma de suas competências:

II - desenvolver programas e ações transversais de educação em direitos humanos e cidadania nos sistemas de ensino que visem ao respeito à diversidade de gênero e orientação sexual, ao enfrentamento da violência, ao desenvolvimento sustentável, à superação das situações de vulnerabilidade social e ao combate a todas as formas de discriminação na escola (Brasília, 2017).

A partir deste Decreto, a discussão voltada ao termo “gênero” se transformou em assunto de interesse nacional. E, neste mesmo ano, outros dois Requerimentos de Informações (RIC) foram direcionados ao Ministério da Educação, a RIC nº 2783/2017 e RIC nº 2818/2017, onde consta a inclusão de expressões reconhecidas para introdução da ideologia de gênero.

Como documento mais recente das políticas educacionais, cita-se que o Ministério da Educação (MEC), em 17 de janeiro de 2018, homologou resolução autorizando o uso do nome social para estudantes menores de idade, ressaltando que a referida solicitação deve ser apresentada por seu representante legal (MEC, 2018). A questão da inclusão do nome social no ambiente escolar será apresentado com maior ênfase no item 1.4 – Normatizações.

Destaca-se que, embora as tantas mudanças ocorridas até a atualidade quanto aos direitos à educação inclusiva, para atingir tal efetividade, escolas e instituições buscam adequar-se às novas regras, porém, “uma política não se torna experiência de vida apenas pela publicação da legislação e implantação das políticas. Esse aspecto é uma condição necessária, mas não suficiente para que as práticas inclusivas se tornem uma atitude de inclusão” (Lopes & Fabris, 2016, p. 101).

Foucault expressa que ao abordar uma atitude voltada à modernidade, deve-se perguntar o porquê:

[...] não podemos encarar a modernidade mais como uma atitude do que como um período da história. Por atitude, quero dizer um modo de relação que concerne à atualidade; uma escolha voluntária que é feita por alguns, enfim uma maneira de pensar e de sentir, uma maneira também de agir e se conduzir que, ao mesmo tempo, marca uma pertinência e se apresenta como uma tarefa (Foucault, 2005, p. 341-342).

As investigações de Foucault são de grande relevância para compreender a inclusão escolar como sendo um dispositivo voltado a biopolítica que governa a todos os indivíduos em torno de uma lógica neoliberal contemporânea.

Por isso, cabe aqui defender que:

[...] estamos incluídos, pelo imperativo legal e moral da inclusão, pela ação do Estado governamentalizado, mobilizado pela racionalidade neoliberal, mas que ocupamos diferentes gradientes de inclusão, nas quais é sempre possível experimentar relações de in/exclusão (Lopes & Fabris, 2016, p. 105).

Obedecendo às políticas educacionais, a inclusão acaba retirando a escola da zona de conforto, fazendo com que toda equipe envolvida no processo educativo perceba que “a solução não é fingir que lida bem com as diferenças, tampouco se iludir que a tolerância, aceitação, amenização das e nas circunstâncias problemáticas da inclusão sejam ações não excludentes” (Orrú, 2017, p. 47), mas sim, demonstrar que realmente está inserida nos espaços mais opostos a ela.

As escolas modernas já conseguem articular bem a razão do Estado e as tecnologias necessárias para que a inclusão seja realmente efetiva. Nesse contexto, Rigo (2018, p. 107) explica que “hoje há uma governamentalidade que atua na pedagogia das escolas nos processos de inclusão escolar e está relacionada tanto ao eixo político, quanto ao da ética e da subjetividade de Foucault”.

Assim, visto sob o eixo das políticas educacionais, a governamentalidade está sempre presente para que ninguém fique ou seja excluído, ou seja, a inclusão precisa de fato ser efetiva para demonstrar-se eficaz. Para tanto, as normatizações e orientações do sistema nacional de ensino deverão estar adequadas e, se necessário, fazer as mudanças cabíveis para tornar a educação inclusiva.

Neste sentido, percebe-se que esse processo vai muito além, mas é importante focar na legislação brasileira, observando se as leis vêm orientando de fato as políticas de inclusão escolar. Nesse cenário, resta claro que a educação inclusiva depende do compromisso não somente do Estado, mas do envolvimento dos profissionais de Educação e de toda comunidade, para que os novos padrões escolares estabelecidos sejam respeitados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Certamente a abordagem de um estudo sobre diversidade de gênero, necessidade de inclusão escolar, o uso do nome social como forma dessa inclusão, a eficácia das políticas públicas educacionais e de gênero que evitem a exclusão, a evasão, que não apenas integrem o aluno dito “diferente”, especificamente os travestis e transexuais menores de idade, merecem maior abrangência, tendo em vista sua expressiva relevância na sociedade, nas relações humanas e o reconhecimento que devemos educar para a alteridade, sob pena da convivência humana tornar-se impossível.

Marcon, Prudência e Gesser (2016, p.295) já destacavam o abismo entre o que propõe a política pública e a sua efetividade na implementação, até porque o sistema binário da heteronormatividade que acentuam as desigualdades de gênero continuam presentes nas escolas.

Em razão dessa diversidade e da necessidade de inclusão dos travestis e transexuais como eles se sentem e se enxergam, preservando e respeitando a individualidade e alteridade, a escola avança quando permite aos seus sujeitos o uso do nome social de acordo com a forma como se entendem. É nesse cenário que as políticas de inclusão devem se constituir, observando que a inclusão escolar de travestis e transexuais depende de múltiplos fatores, embora o uso do nome social se façam presentes nestas políticas, este é apenas um dentre tantos outros aspectos a serem analisados.

Diante disso, é primordial que se iniciem as discussões sobre os temas identidade de gênero, as diversidades e as políticas sobre esta temática. O debate sobre gênero na educação é muito importante e, a sociedade não pode se calar frente a discriminação e o preconceito presente nas relações sociais e educacionais. A educação para a alteridade propiciará a devida inclusão, o extermínio do preconceito, o respeito à dignidade da pessoa humana e a escola é o ambiente favorável para ir além da educação formal, científica, pois formar um ser humano realmente humano modifica uma sociedade, como pensava Paulo Freire que a educação não transforma o mundo, ela muda as pessoas e estas transformam o mundo, o seu mundo e reflexivamente os outros mundos.

REFERÊNCIAS

Andrade, D.S.; Guedes, M.S. & Silva, S.C.L. (2016). O papel da escola e do professor quanto ao assunto homossexualidade: um estudo com professores de uma escola pública. In: *II CINTEDI, II Congresso Internacional de Educação Inclusiva*; Campina Grande-PB, 16 a 18 nov., 1-12.

Araújo, M.C.C. & Gomes, J.C.S. (2018). Gênero, diversidade sexual e LGBTFOBIA na escola. *Geoconexões*, 1, 20-25.

Belo Horizonte. (2009). Secretaria Municipal de Educação. Resolução CME/BH nº 002, de 18 de dezembro de 2008. Dispõe sobre a inclusão do nome social de travestis e transexuais nos registros escolares das escolas da Rede Municipal de Educação. *Diário Oficial do Município*, Belo Horizonte, XV(3386), jul.

Brasil, Ministério da Educação. (2018). *Resolução nº 1, de 19 de janeiro de 2018*. Define o uso do nome social de travestis e transexuais nos registros escolares. Brasília: Conselho Nacional de Educação.

Campoy, A.T.J. (2018). *Metodología de la Investigación Científica. Manual para elaboración de Tesis y trabajos de Investigación*. Asunción, Paraguay: Marben.

Deleuze, G. (1988). *Diferença e repetição*. Rio de Janeiro: Graal.

_____. (1990). Que és un dispositivo? In: *Michel Foucault, filósofo*. Barcelona: Gedisa.

_____. (2004). *A ilha deserta e outros textos*. Tradução de David Lapoujade. São Paulo: Iluminuras.

_____. (2009). *Diferença e repetição*. 2ª ed. São Paulo: Graal.

Farinon, M.J. (2018). Alteridade e educação. *Cadernos de Pesquisa*, 48(167), 130-135 jan./mar.

Foucault, M. (1999). *História da sexualidade I: a vontade de saber*. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque (texto original de 1988). 13ª ed. Rio de Janeiro: Graal. [livro digital]

_____. (2003). *História da sexualidade I: a vontade de saber*. 15ª ed. Rio de Janeiro: Edições Graal.

_____. (2005). O que são as luzes? In: Foucault, M. *Ditos & escritos II: arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.

_____. (2006). *Microfísica do poder*. 22ª ed. Rio de Janeiro: Edições Graal.

_____. (2008a). *Segurança, território e população*. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes.

Foucault, M. (2008b). *Theatrum Philosophicum*. Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento. Ditos e escritos II. 2ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária.

_____. (2010). *Os anormais: curso no collège de France (1974-1975)*. São Paulo: Martins Fontes.

_____. (2013). *Arqueologia do saber*. 8ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária.

Freire, P. (2018). *Educação e mudança*. 39ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 110p.

Gil, A.C. (2007). *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4ª ed. São Paulo: Atlas.

_____. (2018). *Como elaborar projetos de pesquisa*. 2ª reimpr. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2018.

Habowski, A.C.; Conte, E. & Pugens, N.B. A perspectiva da alteridade na educação. *Conjectura: Filos. Educ.*, Caxias do Sul, 23(1), 179-197, jan./abr. 2018.

Lopes, M.C.; Fabris, E.H. (2016). *Inclusão & educação*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.

Lüdke, M. & André, M.E.D.A. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo:

EPU.

Marcon, A.N.; Prudêncio, L.E.V. & Gesser, M. (2016). Políticas públicas relacionadas à diversidade sexual na escola. *Psicologia Escolar e Educacional*, 20(2), 291-301.

MEC - Ministério da Educação. (2018). *Resolução que autoriza uso de nome social é homologada pelo Ministério da Educação*. Brasília: MEC, 17 jan. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/59221-resolucao-que-autoriza-uso-de-nome-social-de-travestis-e-transexuais-e-homologada-pelo-mec>>. Acesso em: 15 jan. 2019.

Mittler, P. (2003). *Educação inclusiva: contextos sociais*. Trad. Windz Barzão Ferreira. Porto Alegre: Artmed.

Orrú, S.E. (2017). *O re-inventar da inclusão: os desafios da diferença no processo de ensinar e aprender*. Rio de Janeiro: Vozes.

Paraná, Conselho Estadual de Educação. (2012). *Parecer CEE/CEB nº 74/12, de 16 de fevereiro de 2012*. Curitiba, 16 fev.

Paraná, Secretaria de Estado da Educação (SEED), Superintendência da Educação (SUED). (2017). *Orientação conjunta nº 02/2017 – SUED/SEED*. Curitiba: Superintendência da Educação.

Rangel, M. (2017). *Diversidade: um compromisso pedagógico da escola*. Rio de Janeiro: Wak Editora. 84p.

Rigo, N.M. (2018). *Inclusão, diferenças e alteridade: a experiência no encontro com o outro*. 1ª ed. Curitiba: Appris. 223p.

Severino, A. J. (2017). *Metodologia do Trabalho Científico*. 24ª. ed. São Paulo, Brasil: Cortez Editora.

Silva, E.S.; Miranda, M.G.; Friede, R.; Dusek, P.M. & Avelar, K.E.S. (2018). O deficiente visual e a educação inclusiva. *SEMIOSES: Inovação, Desenvolvimento e Sustentabilidade*, Rio de Janeiro, 12(4), 58-76. ISSN 1981-996X.

STF – Supremo Tribunal Federal. (2018). Transgêneros e direito a alteração no registro civil. *Informativo STF nº 892*, Brasília, 26 fev. a 2 mar. 2018. Disponível em: <<http://www.stf.jus.br/arquivo/informativo/documento/informativo892.htm>>. Acesso em: 26 dez. 2018.

ÍNDICE REMISSIVO

A

A inclusão escolar 1, 11, 16, 17, 32, 34, 35, 36, 39, 48, 50, 64, 68, 116, 117, 147, 148, 234, 235, 245
Altas habilidades/superdotação 89, 90, 132, 134, 135, 136, 138, 139, 141
Ambiente de escolarização 189
Aprendizados 169, 178, 179, 181, 186
Artes 23, 102, 132, 134, 258, 260, 261, 263, 264, 265, 266, 267, 268, 269, 270, 271, 272, 273, 274, 275, 279, 285, 291
Atendimento educacional especializado 10, 41, 53, 74, 75, 76, 78, 85, 86, 87, 89, 90, 91, 93, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 102, 103, 104, 106, 107, 112, 119, 121, 131, 147, 151, 201, 203, 204, 209, 210, 224, 229, 233
Atendimento pedagógico domiciliar 119, 120, 130, 131
Autismo 53, 55, 56, 57, 59, 60, 63, 64, 80, 153, 207
Avaliação 77, 85, 93, 95, 99, 102, 103, 123, 132, 134, 135, 136, 137, 139, 140, 143, 147, 148, 152, 153, 160, 173, 204, 233

C

Comunidades quilombola 220, 225, 231
Corpo 4, 39, 81, 85, 133, 139, 161, 164, 167, 175, 204, 217, 265, 276, 277, 278, 279, 280, 281, 282, 283, 284, 285, 286, 287, 288, 289, 295, 296, 297, 298, 299

D

Deficiência intelectual 11, 15, 17, 19, 20, 22, 64, 73, 153, 154, 207, 226, 233, 236
Deficiência visual 1, 2, 3, 4, 6, 9, 10, 88, 91, 232, 238, 242
Desenho universal 53, 54, 55, 57, 58, 60, 63, 146, 147, 148

E

Educação ambiental 149, 150, 151, 152, 158, 159
Educação decolonial 211, 212
Educação no brasil 24, 25
Educação sexual 47, 163, 168, 246, 247, 276, 278, 296, 298, 300
Ensino fundamental 11, 15, 26, 77, 108, 109, 115, 116, 142, 148, 178, 184, 195, 211, 221, 232, 236, 297
Escola do campo 169, 172, 177
Escolarização 47, 59, 130, 140, 141, 147, 175, 177, 189, 192, 199, 220, 221, 223, 228, 229, 232
Étnico-racial 117, 160, 168
Exclusão 1, 18, 24, 29, 33, 34, 37, 39, 42, 43, 44, 45, 46, 49, 50, 67, 78, 79, 82, 110, 111, 112, 113, 114, 116, 117, 174, 175, 191, 231, 247, 276

G

Gênero 32, 33, 34, 39, 42, 43, 44, 47, 48, 50, 115, 160, 161, 163, 164, 165, 166, 168, 175, 190, 250, 270, 276, 277, 278, 279, 283, 284, 287, 289, 290, 291, 292, 293, 294, 295, 296, 297, 298, 299

Gestão escolar 108, 109, 110, 114, 116, 140

Gestores 17, 111, 116, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 220, 231

H

Humanística 160

I

Identidades 7, 26, 53, 57, 61, 62, 71, 168, 288, 294, 297, 298, 299

Inclusão de surdos 105, 258, 261

Inclusão escolar 1, 11, 15, 16, 17, 18, 22, 23, 32, 34, 35, 36, 37, 39, 41, 48, 49, 50, 64, 65, 66, 67, 68, 70, 76, 94, 95, 116, 117, 128, 135, 140, 142, 143, 147, 148, 184, 187, 188, 190, 194, 200, 209, 220, 221, 225, 232, 233, 234, 235, 245

Inclusão social 4, 22, 37, 60, 108, 109, 110, 116, 129, 148, 149, 151, 174, 175, 200, 225

Institucionalização 25, 114, 118, 201, 204, 206, 207, 208, 210, 251

L

Libras 96, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 106, 244, 258, 259, 260, 261, 262, 263, 264, 265, 266, 267, 268, 269, 270, 271, 272, 273, 274, 275

Linguística 101, 106, 244, 260, 261, 262, 263, 265, 266, 267, 271, 275

M

Mediador escolar 1, 6, 7

N

Necessidades especiais 13, 14, 16, 18, 21, 22, 71, 72, 116, 149, 150, 151, 152, 153, 158, 185, 191, 236, 246

Nome social 32, 34, 48, 50, 51, 52

P

Pae 140, 141, 142, 146, 147

Pertencimento 27, 54, 57, 61, 189, 199, 216

Política 6, 7, 9, 25, 28, 36, 37, 45, 46, 48, 50, 73, 75, 76, 78, 85, 89, 93, 95, 97, 98, 105, 106, 110, 113, 114, 116, 117, 118, 119, 121, 129, 130, 187, 191, 199, 200, 203, 204, 208, 209, 210, 218, 225, 229, 231, 232, 246, 261, 266, 271, 275, 288, 297

Processo de brincar 1, 8

Psicologia escolar 52, 169, 170, 171, 172, 177, 189, 194, 195, 199, 200

Psicologia histórico-cultural 65, 66, 67, 68, 70, 72, 73, 169, 177

R

Rede de ensino básico 87

S

Sexualidade 39, 47, 51, 239, 240, 241, 247, 276, 277, 278, 279, 280, 283, 287, 288, 289, 292, 295, 296, 297, 298, 299, 300

Superior 13, 26, 29, 30, 73, 87, 89, 90, 91, 92, 93, 111, 115, 134, 137, 138, 161, 162, 163, 164, 202, 208, 209, 218, 242, 259, 262, 270, 275, 280, 292

T

Técnico e tecnológico 87

Tecnologias assistivas 9, 53, 54, 92, 220, 221, 222, 225, 226, 227, 228, 230, 231, 233

Transexuais 32, 34, 37, 50, 51, 52

Travestis 32, 34, 37, 50, 51, 52

U

Universidade 1, 11, 24, 31, 65, 73, 95, 108, 117, 118, 119, 132, 136, 139, 140, 149, 151, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 160, 161, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 177, 183, 189, 200, 220, 222, 232, 233, 234, 246, 247, 248, 258, 259, 261, 262, 263, 270, 275, 296, 300

 **Atena**
Editora

2 0 2 0