

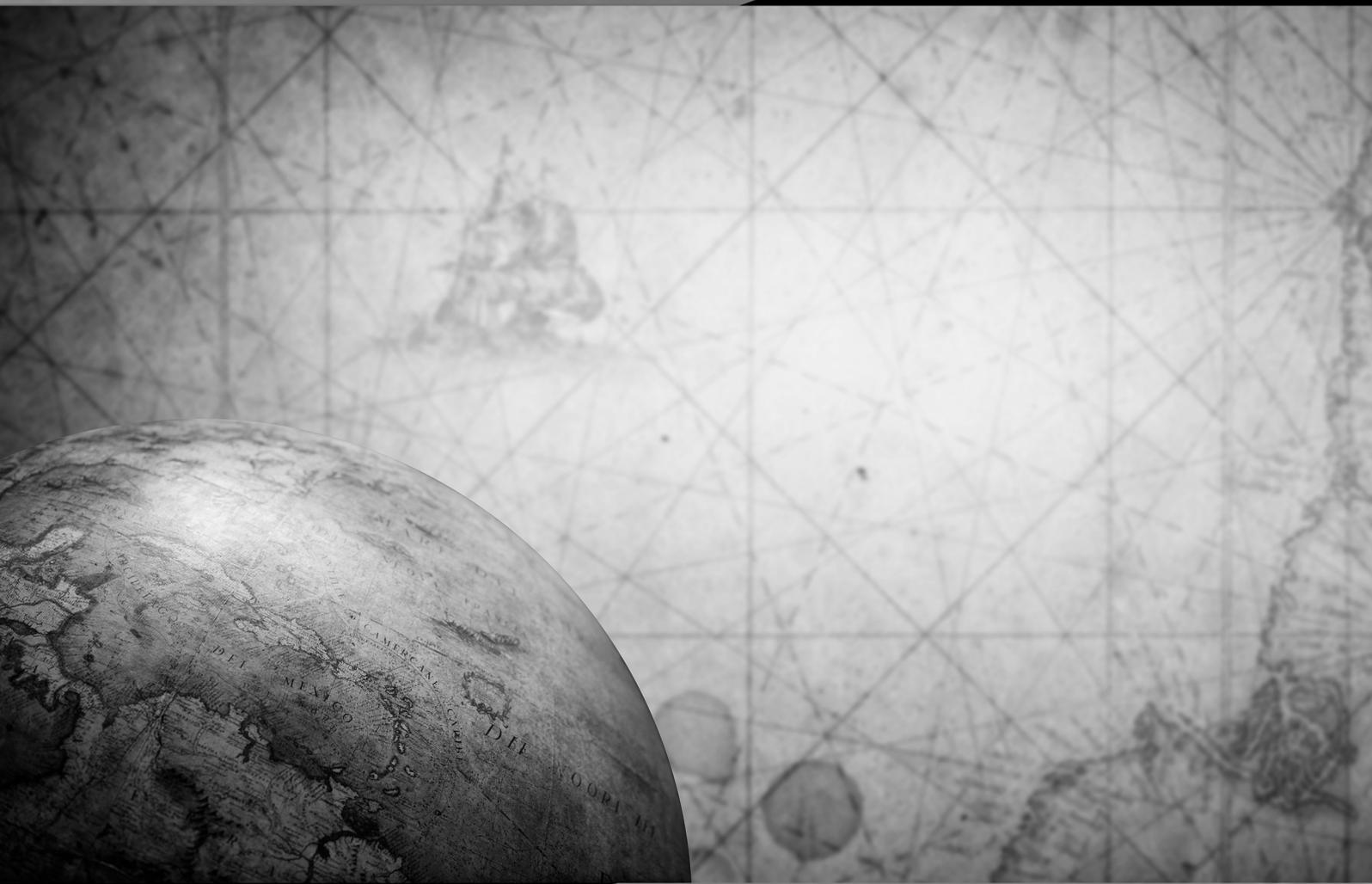
A DIVERSIDADE E AS QUESTÕES POLÍTICAS, HISTÓRICAS E CULTURAIS



**Solange Aparecida de Souza Monteiro
(Organizadora)**

Atena
Editora
Ano 2020

A DIVERSIDADE E AS QUESTÕES POLÍTICAS, HISTÓRICAS E CULTURAIS



**Solange Aparecida de Souza Monteiro
(Organizadora)**

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: Lorena Prestes

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

Profª Drª Angeli Rose do Nascimento – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

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 de 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. Fernando José Guedes da Silva Júnior – Universidade Federal do Piauí
Profª Drª Gabriela Vieira do Amaral – Universidade de Vassouras
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Profª Drª Iara Lúcia Tescarollo – Universidade São Francisco
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 Renata Mendes de Freitas – Universidade Federal de Juiz de Fora
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
Profª Drª Luciana do Nascimento Mendes – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
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. Me. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo
Prof. Me. Adalberto Zorzo – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza
Prof. Dr. Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba
Prof. Me. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão

Profª Drª Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico
 Profª Drª Andrezza Miguel da Silva – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
 Prof. Dr. Antonio Hot Pereira de Faria – Polícia Militar de Minas Gerais
 Profª Ma. Bianca Camargo Martins – UniCesumar
 Profª Ma. Carolina Shimomura Nanya – Universidade Federal de São Carlos
 Prof. Me. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
 Prof. Ma. Cláudia de Araújo Marques – Faculdade de Música do Espírito Santo
 Prof. Me. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará
 Profª Ma. Dayane de Melo Barros – Universidade Federal de Pernambuco
 Prof. Me. Douglas Santos Mezacas -Universidade Estadual de Goiás
 Prof. Dr. Edwaldo Costa – Marinha do Brasil
 Prof. Me. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita
 Profª Ma. Fabiana Coelho Couto Rocha Corrêa – Centro Universitário Estácio Juiz de Fora
 Prof. Me. Felipe da Costa Negrão – Universidade Federal do Amazonas
 Profª Drª Germana Ponce de Leon Ramírez – Centro Universitário Adventista de São Paulo
 Prof. Me. Gevair Campos – Instituto Mineiro de Agropecuária
 Prof. Me. Guilherme Renato Gomes – Universidade Norte do Paraná
 Profª Ma. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia
 Prof. Me. Javier Antonio Albornoz – University of Miami and Miami Dade College
 Profª Ma. Jéssica Verger Nardeli – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
 Prof. Me. José Luiz Leonardo de Araujo Pimenta – Instituto Nacional de Investigación Agropecuaria Uruguay
 Prof. Me. José Messias Ribeiro Júnior – Instituto Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco
 Profª Ma. Juliana Thaisa Rodrigues Pacheco – Universidade Estadual de Ponta Grossa
 Prof. Me. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa
 Profª Ma. Lilian Coelho de Freitas – Instituto Federal do Pará
 Profª Ma. Liliani Aparecida Sereno Fontes de Medeiros – Consórcio CEDERJ
 Profª Drª Lívia do Carmo Silva – Universidade Federal de Goiás
 Prof. Me. Luis Henrique Almeida Castro – Universidade Federal da Grande Dourados
 Prof. Dr. Luan Vinicius Bernardelli – Universidade Estadual de Maringá
 Profª Ma. Marileila Marques Toledo – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
 Prof. Me. Rafael Henrique Silva – Hospital Universitário da Universidade Federal da Grande Dourados
 Profª Ma. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal
 Profª Ma. Solange Aparecida de Souza Monteiro – Instituto Federal de São Paulo
 Prof. Me. Tallys Newton Fernandes de Matos – Faculdade Regional Jaguaribana
 Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

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

D618 A diversidade e as questões políticas, históricas e culturais [recurso eletrônico] / Organizadora Solange Aparecida de Souza Monteiro. – Ponta Grossa, PR: Atena, 2020.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia.

ISBN 978-65-86002-67-6

DOI 10.22533/at.ed.676202003

1. Ciências sociais. 2. Igualdade. 3. Psicologia social.
4. Tolerância. I. Monteiro, Solange Aparecida de Souza.

CDD 302

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

Atena Editora

Ponta Grossa – Paraná - Brasil

www.atenaeditora.com.br

contato@atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

Mudanças tecnológicas no século XXI fronteiras se aproximam por meio do mundo virtual, com elas intensificam migrações, as desigualdades, a globalização capitalista, os fundamentalismos, a luta pela terra e pela igualdade de direitos assumem outros formatos. Com ela transformam as formas de resistência com novas estratégias para um acelerada exploração capitalista, enfrentamento ao racismo, ao machismo, xenofobia, à LGBTIfobia, fundamentalismo político e religioso, à intolerância religiosa se intensificam pelos diferentes espaços do mundo. Fronteiras são quebradas e passagens são rompidas por uma vida cibernética, mudam se as relações das pessoas, os negócios entre os países, ideologias, posicionamentos políticos e governos. Circularam e aproximaram novos olhares sobre o mundo, conceitos, preconceitos, sustentabilidade. Aproximaram e fizeram circular visões de mundo, valores, sujeitos, conceitos, preconceitos, visões sobre o meio ambiente, sobre a sustentabilidade. Vários foram os motivos que o foco mudou, sujeitos sociais passam buscar o seu lugar de fala, seu protagonismo social e político, organizados ou não em movimentos sociais. E quando se organizam, estão vinculados àqueles que levantam bandeiras emancipatórias de gênero, raça, idade, deficiência. Esse conceito de emancipação versa em uma articulação de perspectivas que combinam desde a visão democrática-igualitarista de sociedade, a uma visão socialista e, até mesmo, políticas públicas para a diversidade.

Aprofundar o debate sobre sexualidade e gênero na sala de aula contribui para uma educação mais inclusiva, equitativa e de qualidade. É o que diz comunicado divulgado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) no Brasil. No texto, a Unesco propõe que a legislação e os planos educacionais brasileiros incorporem perspectivas de educação em sexualidade e gênero. De acordo com o comunicado, isso se torna ainda mais importante porque a educação é compreendida como processo de formar “cidadãos que respeitem as várias dimensões humanas e sociais sem preconceitos e discriminações”. De acordo a Unesco, o ensino de gênero nas escolas é primordial para prevenir e extirpar toda e qualquer forma de violência, em especial a violência de gênero. “Diante de recentes fatos ocorridos no país, no que se refere à violência sexual, a Unesco no Brasil reafirma seu compromisso com a garantia dos direitos das mulheres e da população LGBT [Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros], sendo contrária a toda forma de discriminação e violação dos direitos humanos em qualquer circunstância e, em especial, em espaços educativo.” O assunto é polêmico e alvo de embates entre entidades ligadas a direitos humanos e grupos religiosos, que alegam, entre outros argumentos, que o debate de gênero incentiva a homossexualidade. A questão chegou a ser excluída do Plano Nacional de Educação (PNE) por pressão de parlamentares conservadores, e de planos estaduais e municipais de educação. Os planos definem metas e estratégias para a educação desde o ensino infantil até a pós-

graduação e tratam também da formação de professores e financiamento do setor. As metas devem ser cumpridas até 2024. Para a Unesco, debater essas questões em sala de aula é fundamental para que homens e mulheres, meninos e meninas tenham os mesmos direitos. A intenção é que as escolas ensinem aos estudantes que todas as pessoas são iguais, independentemente da identidade de gênero, e que existem diversas orientações sexuais, que devem ser respeitadas. “As desigualdades de gênero, muitas vezes evidenciadas pela violência sexual contra meninas, expõem a necessidade de salvaguardar marcos legais e políticos nacionais, assim como tratados internacionais, no que se refere à educação em sexualidade e de gênero no sistema de ensino do país”, diz a agência das Nações Unidas. Um dos compromissos dos países-membros da Organização das Nações Unidas é garantir o cumprimento da Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável, adotada pelo Brasil e todos os outros Estados-membros da ONU em 2015. Entre os 17 objetivos globais da agenda, está a garantia de ambientes de aprendizagem seguros e não violentos, inclusivos e eficazes, e a promoção da educação para a igualdade de gênero e os direitos humanos. Em março, a Unesco divulgou o Atlas de Desigualdade de Gênero na Educação, que mostra que, no mundo, quase 16 milhões de meninas entre 6 e 11 anos nunca irão à escola. O número é duas vezes maior que o de meninos. Entre eles, no mundo, 8 milhões nunca frequentarão as salas de aula.

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 A DIVERSIDADE E AS QUESTÕES POLÍTICAS, HISTÓRICAS E CULTURAIS.

Solange Aparecida de Souza Monteiro

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
GÊNERO E PRISÃO: OS IMPACTOS DO SISTEMA PRISIONAL SOBRE A DESIGUALDADE SOCIAL E INVISIBILIDADE DA MULHER ENCARCERADA NO ESTADO DE ALAGOAS	
Bruna Araújo de Melo Ferreira Ialy Virgínia de Melo Baía	
DOI 10.22533/at.ed.6762020031	
CAPÍTULO 2	16
GÊNERO, CIDADANIA E EDUCAÇÃO NA FORMAÇÃO DOS MOTORISTAS BRASILEIROS	
Carla Rezende Gomes	
DOI 10.22533/at.ed.6762020032	
CAPÍTULO 3	27
CONSTRUÇÃO SOCIAL DOS GÊNEROS E SUA INFLUÊNCIA NOS RELACIONAMENTOS SORODIFERENTES PARA O HIV/AIDS	
Celestino José Mendes Galvão Neto Juliana Rodrigues de Albuquerque Ana Alayde Werba Saldanha	
DOI 10.22533/at.ed.6762020033	
CAPÍTULO 4	38
A VIOLÊNCIA E SUAS DIFERENTES FORMAS	
Gustavo Nogueira Dias Wagner Davy Lucas Barreto Gilberto Emanuel Reis Vogado Eldilene da Silva Barbosa Natanael Freitas Cabral	
DOI 10.22533/at.ed.6762020034	
CAPÍTULO 5	48
O PRECONCEITO E A DISCRIMINAÇÃO NA ESCOLA	
Solange Aparecida de Souza Monteiro Paulo Rennes Marçal Ribeiro Célio Marcos Colombo Molteni depois de Paulo Melissa Camilo Débora Cristina Machado Cornélio Valquiria Nicola Bandeira Marilurdes Cruz Borges Fernando Sabchuk Moreira	
DOI 10.22533/at.ed.6762020035	
CAPÍTULO 6	67
MASCULINIDADE HEGEMÔNICA E VIOLÊNCIA DE GÊNERO(S): DIÁLOGO INTRODUTÓRIO ENTRE SIMMEL E TEORIA QUEER	
Adriana Nolibos Baccin	
DOI 10.22533/at.ed.6762020036	

CAPÍTULO 7	79
MULHERES À MARGEM DA MATERNIDADE NA LITERATURA NEGRA	
Fernanda Mota Pereira	
DOI 10.22533/at.ed.6762020037	
CAPÍTULO 8	89
PRODUÇÃO LEGISLATIVA FEMININA NA CÂMARA DOS DEPUTADOS DA 55ª LEGISLATURA (2015-2018)	
Jonas Modesto de Abreu	
Daliila Rodrigues Barros	
Leonardo Aires de Castro	
DOI 10.22533/at.ed.6762020038	
CAPÍTULO 9	100
MORRO DA CONCEIÇÃO: HISTÓRIA DE FÉ E CULTURA QUE SE ENTRELAÇA NO SUBÚRBIO DA CIDADE	
Lucy Patrícia da Silva de Farias	
Severino Barbosa da Silva	
DOI 10.22533/at.ed.6762020039	
CAPÍTULO 10	112
REPRESENTAÇÃO DE MINORIAS NA CÂMARA DOS DEPUTADOS NA 56ª LEGISLATURA (2019-2022)	
Jonas Modesto de Abreu	
Bruno Henrique Martins de Almeida	
Leonardo Aires de Castro	
DOI 10.22533/at.ed.67620200310	
CAPÍTULO 11	129
RESISTÊNCIA E REVOLUÇÃO: AS MULHERES NA LUTA PELO DIREITO À CIDADE EM SÃO PAULO	
Natália Yukari Mano	
DOI 10.22533/at.ed.67620200311	
CAPÍTULO 12	140
SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS DAS ESCOLAS MINEIRAS: ENFOQUES LEGAIS SOBRE AS ATRIBUIÇÕES DOS PROFESSORES	
Aline Claudino de Castro	
Débora Felício Faria	
DOI 10.22533/at.ed.67620200312	
CAPÍTULO 13	152
TRANSVESTIGENES CONTRA O ESTADO	
Beatriz Souza de Araujo	
Dhiego Felipe Pereira Monteiro	
DOI 10.22533/at.ed.67620200313	
CAPÍTULO 14	186
SEXUALIDADES E TRAMAS NARRATIVAS, UM MERGULHO COM ARTISTA LEONILSON	
Karlene da Silva Andrade	
Juliana Silva Chagas	
DOI 10.22533/at.ed.67620200314	

SOBRE A ORGANIZADORA.....	195
ÍNDICE REMISSIVO	196

SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS DAS ESCOLAS MINEIRAS: ENFOQUES LEGAIS SOBRE AS ATRIBUIÇÕES DOS PROFESSORES

Data de aceite: 17/03/2020

Aline Claudino de Castro

Universidade Federal de Alfenas, Instituto de Ciências Humanas e Letras Alfenas, Minas Gerais
<http://lattes.cnpq.br/2900012069684669>

Débora Felício Faria

Universidade Federal de Alfenas, Instituto de Ciências Humanas e Letras Alfenas, Minas Gerais
<http://lattes.cnpq.br/7708797710900969>

RESUMO: Visando as mudanças estruturais e culturais das escolas para atender as especificidades dos alunos com deficiência, é importante assegurar um sistema educacional inclusivo com o Atendimento Educacional Especializado (AEE) complementar ou suplementar nas escolas regulares. Para tanto, o objetivo deste artigo foi estudar a função ou atribuições dos professores das Salas de Recursos (SR) das escolas mineiras, descritas nos documentos orientadores e legislação, Nacional e do estado de Minas Gerais, sendo as SR um dos recursos oferecidos pelas escolas para receber os alunos com deficiência e potencializar o seu processo de aprendizagem. Dessa maneira, os documentos foram analisados com o propósito de identificar o potencial inclusivo e as possíveis

ambiguidades presentes entre as duas esferas administrativas, quando tratam das atribuições dos professores das SR, além de verificar como essas atribuições contribuem para o processo de inclusão. Os resultados indicaram que não há ambiguidades entre os documentos analisados com relação à inclusão dos alunos e as atribuições dos professores. Isso porque, ambos abordam a formação dos professores para a atuação no AEE e como deve ser essa atuação a partir das atribuições especificadas nesses documentos. Por outro lado, no que se refere ao potencial inclusivo, a legislação nacional e mineira permanecem contraditórias, pois ainda consideram a possibilidade da oferta de escolarização dos alunos com deficiência em sua modalidade segregada.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Especial. Inclusão. Sala de Recursos.

MINAS GERAIS SCHOOLS' MULTIFUNCTIONAL RESOURCE CLASSROOMS: LEGAL APPROACHES TO TEACHERS' DUTIES

ABSTRACT: With a view to structural and cultural changes in schools to meet the specific needs of students with disabilities, it is important to ensure an inclusive educational system with complementary or supplementary Specialized Educational Service (SES) in regular schools. To this extent, this paper sought to study the function

or attributions of Minas Gerais school teachers working at Resource Classrooms (RC) - as described in the Governmental and State guidelines and legislation - considering the RC to be one of the resources offered by the schools to welcome students with disabilities and enhance their learning process. Thus, the aforementioned documents were analyzed to identify inclusive potential and possible ambiguities between the two administrative spheres, when dealing with the RC teachers' duties, besides verifying how these very attributions contribute to the inclusive process. The results showed no ambiguities between the analyzed documents regarding the inclusion of students and the teachers' attributions. This is because both address the training of teachers to work in the SES and how this performance should be based on the tasks specified in these documents. On the other hand, concerning inclusive potential, governmental and state legislation remain contradictory, as they still think viable to deliver schooling to students with disabilities through a segregated modality.

KEYWORDS: Special Education. Inclusion. Resource Room.

1 | INTRODUÇÃO

Em sua introdução, a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE) afirma que a educação inclusiva é um direito de todos e deriva das demandas dos direitos humanos, tendo a “igualdade e a diferença como valores indissociáveis [sendo assim] a construção de sistemas educacionais inclusivos, a organização de escolas e classes especiais passa a ser repensada” (BRASIL, 2008, p. 1), pois mudanças estruturais e culturais da escola são necessárias “para que todos os alunos tenham suas especificidades atendidas” (BRASIL, 2008, p. 1).

Do ponto de vista estrutural, uma das mudanças identificadas e implementadas desde o Decreto nº 3298/1999 foi a definição da educação especial como modalidade transversal do sistema educacional, reafirmando seu caráter inclusivo, o que possibilitou à Educação Especial o papel de “realizar o Atendimento Educacional Especializado (AEE) complementar ou suplementar à escolarização” (BRASIL, 2008). Isso porque, historicamente o atendimento educacional oferecido aos estudantes com deficiência foi organizado tanto em seus espaços quanto em conteúdo, de forma substitutiva ao ensino comum. Com isso, é possível considerar que a legislação contribuiu para a manutenção desta estrutura de atendimento educacional ao aluno com deficiência, uma vez que, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, instituída pela Lei Federal Nº 9.394/1996, afirma que a educação especial é “modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.” (BRASIL, 1996, Art.58).

Percebe-se que a legislação é contraditória, pois muito embora sinalizem favoravelmente para a inclusão, ainda mantêm uma estrutura excludente, quando afirma que a educação especial na rede regular de ensino é a preferência, mas não a obrigatoriedade.

Dessa maneira, verifica-se que a legislação nacional preconiza a universalização do acesso ao ensino por parte de todos e, no caso deste estudo, de alunos com deficiência, mas demonstra lacunas que permitem a continuidade das formas segregadas de escolarização.

Tais lacunas legais reverberam nas atitudes dos profissionais da educação, que ainda insistem em esperar dos alunos a plena adaptação aos padrões preestabelecidos de comportamento, cognição, habilidades, dentre outros. De acordo com Ainscow (2002) é preciso se preparar para as diversidades que serão encontradas e não observar as diferenças a partir de padrões comparativos impostos pela sociedade. Nessa perspectiva observa-se que a inclusão e o acesso de todos a partir de suas especificidades, ainda são deficientes. Desse modo, o propósito da PNEE é definir os objetivos, o público e as diretrizes da educação especial, sendo o AEE e a formação de professores pontos centrais para esse atendimento.

Para isso, o documento orienta sobre a função dos professores que atuam no AEE e as atividades a serem desenvolvidas. Percebe-se então que o AEE deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum. E na Resolução nº 4/2009, que institui as Diretrizes operacionais para esse atendimento, o artigo 5º prioriza que o AEE deve “ser realizado no turno inverso da escolarização” (BRASIL, 2009), sendo realizado nas SR.

Dada a relevância do AEE conferida pelos documentos oficiais e o fato de seu *locus* privilegiado de realização ser a SR, um grande investimento foi feito entre os anos de 2005 e 2010, ao mesmo tempo em que as atribuições do professor que o desenvolve ganharam espaço nas pautas nacionais de debate sobre a educação especial e inclusiva (BAPTISTA, 2011).

Não obstante toda preocupação com as questões de ordem estrutural, notadamente marcada pela descentralização de recursos para a organização das SR nas escolas de educação básica, percebe-se que as mudanças culturais necessárias estão sendo gestadas, mas ainda não foram consolidadas.

Isso porque, o percurso para se alcançar as mudanças culturais necessárias nas escolas é mais longo, pois elas significam rever representações sociais, valores, concepções sobre a vida, a escola, a sociedade, os estudantes, dentre outros, que estão cristalizadas consciente e inconscientemente em cada um em particular. Desde o início, temos sido formados para estabelecer a cisão entre igualdade e diferença e não para a compreensão de que uma vida justa e digna para todos implica a sua conjugação. Assim o mundo está organizado, hierarquicamente, em uma escala que varia dos mais iguais aos mais diferentes, considerando como critério, um padrão socialmente estabelecido, um “tipo ideal” conforme descreve Amaral (1998, p.14). E a autora complementa:

A aproximação ou semelhança com essa idealização em sua totalidade ou particularidades é perseguida, consciente ou inconscientemente, por todos nós [...]

E o fato é que muitos e muitos de nós, embora não correspondendo a esse protótipo ideologicamente construído, o utilizamos em nosso cotidiano para categorização/validação do outro. (AMARAL, 1998, p.14)

Analisando sociologicamente, podemos afirmar que este “tipo ideal” possui, ao menos duas funções: por um lado serve de crivo para a categorização e hierarquização das pessoas, por outro, serve para definir aquilo que não se deve ser (CROCHÍK, 2011). Em outras palavras, o modelo antagônico ao ideal. O indivíduo conquistará maior ou menor aceitação e prestígio social, dependendo do quanto se aproxima ou se afasta do modelo ideal.

Assim, as mudanças culturais necessárias à escola não dependem apenas da legislação, mas também não estão totalmente alheias a elas. As contradições presentes na legislação obstam as mudanças culturais que se fazem necessárias.

2 | OBJETIVOS

O objetivo deste artigo foi estudar a função ou as atribuições dos professores das SR das escolas mineiras, descritas nos documentos orientadores e legislações Nacionais e do estado de Minas Gerais. Foram analisados os seguintes documentos nacionais: Plano Nacional de Educação (2014-2014), Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), Resolução nº 4/2009, Decreto nº 7611/2011 e Lei nº 13146/2015. E, os seguintes documentos do estado de Minas Gerais: Resolução CEE nº460/2013, Plano Estadual de Educação (2015) e Guia de Orientação da Educação Especial na rede estadual de ensino de Minas Gerais (2014).

3 | METODOLOGIA

A abordagem teórico-metodológica utilizada foi de natureza qualitativa e se constituiu por meio de análise documental. Sendo assim, os documentos foram analisados na proposição de identificar o potencial inclusivo e as possíveis ambiguidades presentes, quanto as atribuições dos professores das SR e quanto a como essas atribuições contribuem para o processo de inclusão.

3.1 Atendimento Educacional Especializado: o estado de Minas Gerais no contexto nacional

As orientações da PNEE conceituam a educação especial como:

[...]uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2008).

Em consonância com as diretrizes da PNEE, a Resolução CEE nº 460/2013 afirma que a educação especial “é parte integrante da educação regular” em “todas as etapas, níveis ou modalidades” e, por isso, deve “ser prevista no projeto pedagógico” das escolas públicas, podendo também ser oferecida nas escolas privadas (MINAS GERAIS, 2013). Sendo assim, para que os alunos com deficiência tenham acesso a educação especial no ensino regular eles contam com o AEE.

Desse modo, a PNEE, ainda, orienta quanto à função e as atividades a serem desenvolvidas pelo AEE:

o atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos estudantes com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (BRASIL, 2008).

Neste fragmento de texto da PNEE (2008) fica explícito que o AEE é composto por diversas atividades que se diferenciam daquelas desenvolvidas no ensino comum, que podem englobar programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização, tecnologia assistiva, no entanto não podem substituí-lo. Tendo com vistas à autonomia e independência do aluno na escola e fora dela.

Para regulamentar as atividades desenvolvidas pelo AEE, a Resolução nº 4/2009 institui as Diretrizes operacionais para esse atendimento e determina em seu artigo 1º que os alunos com deficiência devem ser matriculados nas classes comuns do ensino regular e, também, no AEE, que é ofertado nas SR da própria escola ou demais instituições. No artigo 2º, descreve que o AEE tem a função de complementar ou suplementar a formação desse aluno a partir de serviços, recursos e estratégias com a função de eliminar barreiras e promover a participação e o desenvolvimento pleno do aluno na sociedade e em seu aprendizado (BRASIL, 2009).

O GOEE reafirma a transversalidade da modalidade de ensino da educação especial, bem como os objetivos apresentados pela PNEE: “a disponibilização de recursos de acessibilidade, a formação de professores e o oferecimento do AEE” (MINAS GERAIS, 2014, p. 7). Esses recursos visam atender as especificidades dos alunos com deficiência na promoção da inclusão e do desenvolvimento máximo de suas habilidades. Para isso, o AEE deve estar integrado “a proposta político-pedagógica da escola”, envolvendo toda a comunidade escolar, incluindo a família dos alunos com deficiência, como forma de garantir o acesso pleno e a “articulação com as demais políticas públicas” (MINAS GERAIS, 2014, p.7).

Para fomentar a implantação do AEE nas escolas o Decreto nº 7611/2011, que

dispõe sobre a educação especial, o AEE e dá outras providências, confirma em seu artigo 2º que:

a educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2011).

A partir daí observa-se que tanto o Decreto nº 7611 (BRASIL, 2011), a PNEE (BRASIL, 2008) como a Resolução nº 4 (BRASIL, 2009) preconizam que a identificação, enfrentamento e superação de barreiras são objetivos do AEE. Nesse contexto, no artigo 3º, o Decreto nº 7611 (BRASIL, 2011) dispõe que os objetivos do AEE são:

prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;

garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;

fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e

assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino (BRASIL, 2011).

Sendo dever do Estado, da família e da sociedade assegurar a qualidade educacional.

Por fim, no Plano Nacional de Educação (PNE) encontramos em algumas de suas metas e estratégias, decisões que visam, de modo geral, a redução das desigualdades e a valorização da diversidade e, em particular, na educação especial, por meio da oferta do AEE nas SR. Em contrapartida o Plano Decenal de Educação do Estado de Minas Gerais (PDE), ainda em vigor, trata de estratégias para as instituições de educação especial e metas para a implantação de padrões básicos de atendimento nessas instituições. Apesar de ter como meta a universalização do atendimento ao aluno com deficiência na rede regular de ensino. Nesse contexto, verifica-se que o PDE entra em contradição com o PNE.

Mas, em concordância com os documentos analisados até o presente, o Projeto de Lei nº 2.882/2015, que está aguardando Designação de Relator na Comissão de Seguridade Social e Família (CSSF), indica as diretrizes para o Plano Estadual de Educação (PEE) vai ao encontro com a proposta de superação das desigualdades educacionais, a fim de promover a cidadania e a erradicação de qualquer forma de discriminação, como previsto no artigo 2, parágrafo III, da referida Lei (MINAS GERAIS, 2015). Para conquistar esse propósito na educação especial com uma perspectiva inclusiva, na Meta 4 visa, também, universalizar o acesso a educação básica e ao AEE, preferencialmente, na rede regular de ensino aos alunos com deficiência. Além de garantir um sistema inclusivo, sendo as SR um desses mecanismos.

3.2 O professor da Sala de Recursos: Formação e Atribuições

A partir dos estudos anteriores, observou-se que, tanto para a legislação nacional quanto para a mineira o AEE tem a função de complementar ou suplementar a formação dos alunos com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação, por meio da oferta de serviços, recursos e estratégias que eliminem as diversas barreiras à educação, proporcionando, assim, a sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem (BRASIL, 2008; BRASIL, 2009; BRASIL, 2014; BRASIL, 2015; MINAS GERAIS, 2014; MINAS GERAIS, 2015). Essa função atribuída ao AEE o coloca em condição de centralidade para a promoção da inclusão escolar, identificando o fomento da oferta de formação continuada do professor para atuar nesse atendimento e articulação pedagógica entre o ensino regular e o AEE como elementos fundamentais para viabilizar um atendimento de qualidade a este segmento da população.

Portanto, a oferta do AEE pode ocorrer na forma de apoio, a exemplo dos intérpretes de Libras, presentes nas salas comuns, ou na forma complementar ou suplementar ocorrendo nas SR, no contraturno. Com isso, observa-se que mesmo sendo atendido no AEE, o aluno deve ter sua matrícula e frequência garantidas no ensino comum. Primeiro por que o AEE ocorre ou nas salas comuns de ensino ou no contraturno com as SR e, em segundo lugar, por que no AEE o aluno realizará atividades específicas para o apoio, a complementação ou suplementação de sua escolarização e não a sua substituição, ou ainda um reforço escolar.

Assim, como temos analisado ao longo deste texto, “as atividades desenvolvidas no AEE diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum” (BRASIL, 2008, p. 2), o que imprime ao AEE algumas especificidades que, por sua vez, exigem do profissional algumas características compatíveis. Os documentos analisados estabelecem alguns critérios e exigências de formação:

- Para o GOEE o professor deve ser licenciado e apresentar “conhecimento específico na área de deficiência, transtorno global de desenvolvimento e altas habilidades-superdotação” (MINAS GERAIS, 2014, p. 30).
- Pela Resolução CNE/CEB N° 4 (BRASIL, 2009), em seu artigo 12 para atuar no AEE o professor deve: “ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial”.
- Enquanto que a Resolução CEE N° 469 (MINAS GERAIS, 2013) afirma, que:

Art. 12 – Para o exercício na educação especial, os profissionais deverão comprovar formação compatível com a especificidade de sua atuação e em consonância com a legislação vigente.

§ 1º – O professor deverá ter formação inicial que o habilite ao exercício da docência e formação específica para a educação especial, conforme normas dos sistemas de ensino (MINAS GERAIS, 2013, p. 3).

Dessa maneira, observa-se que o GOEE, a Resolução CNE/CEB N° 4/2009 e a Resolução CEE N° 469/2013 estão em acordo quanto a formação dos professores para atuarem no AEE. Percebe-se que a exigência imprescindível, conforme os documentos abordados, para a atuação no AEE é a formação generalista do professor, realizada na formação inicial, de modo a atender as especificidades de cada aluno. Entretanto, o que temos observado empiricamente é que o professor precisa dar sequência à sua formação, por meio de programas de pós-graduação ou de aperfeiçoamento, que o permitam reconhecer as necessidades educacionais especiais dos alunos com deficiência, uma vez que nos cursos de graduação, *locus* privilegiado para esta formação, tais competências não são desenvolvidas. Por outro lado, podemos observar que os cursos de licenciatura já oferecem disciplinas que tratam da abordagem inclusiva da educação, assim como da língua brasileira de sinais (Libras), em atendimento à exigência legal¹ (BRASIL, 2015).

O desenvolvimento dos alunos com deficiência é acompanhado pelo Plano de Desenvolvimento Individual (PDI), documento obrigatório que deve ser elaborado em conjunto com todos os profissionais da escola em parceria com a família, desde o início da vida escolar do aluno. Com isso, o PDI deve ser atualizado de tempos em tempos considerando as informações do plano de AEE, uma vez que se trata de um documento norteador para determinar as ações educacionais para esses alunos (MINAS GERAIS, 2014, p. 11).

Desse modo, a elaboração e execução do plano de AEE avaliam os recursos pedagógicos e a acessibilidade oferecidos aos alunos com deficiência como disposto no artigo 13, inciso II, da Resolução n. 4/2009. Sendo assim, uma das atribuições do professor das SR é, em conjunto com o professor regente e o profissional do AEE de apoio, a elaboração do plano de AEE. Para que possa ser aplicado e identificadas as especificidades educacionais de cada aluno, com a definição dos recursos a serem utilizados e as atividades a serem trabalhadas para superar as barreiras pedagógicas impostas aos alunos. Com isso, para que o AEE atenda as demandas da inclusão é necessário a oferta de formação continuada aos professores do AEE, de acordo com a Meta 4 do PEE, a Meta 15 do PNE e o artigo 28, inciso X, da Lei n° 13146/2015; e a disponibilização do professor para tal atendimento, conforme artigo 28, inciso XI, da referida Lei.

Nesse contexto, para promover o acesso do AEE aos alunos com deficiência e, também, a inclusão desses alunos, a Secretaria de Estado de Educação, através de

1 Art. 13, segundo parágrafo da Resolução N° 2, de 1° de julho de 2015: “Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas.”

suas regionais, desenvolve ações visando “à adequação das escolas públicas para receber e atender” esses alunos (MINAS GERAIS, 2014, p. 7). Sendo o oferecimento do AEE, a promoção da acessibilidade arquitetônica e tecnológica e a capacitação de educadores para o atendimento. Isso posto, é lícito afirmar que, do ponto de vista da formalidade legal e/ou normativa, o GOEE atende a proposta de educação inclusiva, assim como orienta a adequação das escolas para o AEE.

Partindo “do princípio de que todos têm o direito e acesso ao conhecimento sem nenhuma forma de discriminação”, conforme conceitua o GOEE para a educação inclusiva (MINAS GERAIS, 2014, p.7), percebe-se que esse documento preconiza reverter o quadro de exclusão e desigualdade presente em nosso país, para o qual promove a implantação das SR, que ainda está em processo e demanda recursos públicos e profissionais qualificados para que o atendimento aconteça de forma a eliminar as barreiras e responder pedagogicamente às necessidades dos alunos com deficiência. Dessa maneira, apesar da política estadual orientar-se a partir do reconhecimento desses direitos, de forma a respeitar a diversidade e a individualidade de cada um, muito ainda precisa ser feito com relação à infraestrutura e a implantação das SR e a qualificação desses profissionais e, sobretudo quanto à consolidação de uma cultura escolar inclusiva. A partir daí observa-se que o Decreto nº 7611/2011, em consonância a PNEE e a Resolução nº 4/2009 se aproximam quando estabelecem como um dos objetivos do AEE a superação das barreiras no ambiente escolar, mas é necessário verificar como está sendo a prática dos profissionais e da comunidade escolar.

Isso porque, o AEE das SR deve “abordar questões pedagógicas que são diferentes das oferecidas em escolas comuns e que são necessárias para melhor atender às especificidades desses alunos” (MINAS GERAIS, 2014, p. 17), o atendimento nesse ambiente prioriza o desenvolvimento da cognição e da metacognição do aluno, bem como atividades de enriquecimento curricular, de linguagens e tecnologias.

Desse modo, o GOEE confere aos professores das SR atribuições que os permitam a realização do atendimento de forma efetiva. Para o desenvolvimento da cognição, o professor deve:

realizar atividades que estimulem o desenvolvimento dos processos mentais: atenção, percepção, memória, raciocínio, imaginação, criatividade, linguagem, entre outros; propiciar a interação dos alunos em ambientes sociais, valorizando as diferenças e a não discriminação; desenvolver técnicas e vivências de orientação e mobilidade em diversos espaços proporcionando ao aluno o conhecimento do espaço / dimensão / organização / localização / funcionamento da sala de aula e atividades da vida diária para autonomia e independência; (MINAS GERAIS, 2014, p. 18).

Com essas premissas, para desenvolver a metacognição é necessário “fortalecer a autonomia do aluno” (MINAS GERAIS, 2014, p. 18). Desse modo, o professor precisa promover situações que desenvolvam a opinião, a decisão, a escolha

e a iniciativa dos alunos. Ademais, para o desenvolvimento das linguagens e signos ao aluno surdo o professor deve promover o uso da Libras; para o aluno com deficiência visual, o sistema Braille e o uso de materiais de comunicação aumentativa. Também, a todos os alunos deve ser garantido o uso da tecnologia como recurso para o seu desenvolvimento e o uso de materiais específicos que os permitam progredir ainda mais.

Para tanto, considera-se atribuição do professor das SR alertar e orientar a escola sobre as adequações necessárias a serem realizadas no ambiente escolar para melhor mobilidade dos alunos. Além de realizar parcerias com os professores das salas de aulas comuns a fim de promover a acessibilidade e a inclusão do aluno com deficiência. Nessas situações identificar funções mais específicas relacionadas a gestão e a organização da escola como, a de desenvolver uma perspectiva inclusiva para o projeto político pedagógico da escola.

4 | CONCLUSÃO

A partir dos documentos orientadores e das legislações analisadas, observou-se que o PDE ainda em vigor está defasado quanto a problemática da educação especial, pois apresenta estratégias e metas para as instituições de educação especial. Enquanto os documentos nacionais e os demais documentos do estado de Minas Gerais se articulam ao tratar sobre as funções ou atribuições dos professores das SR, bem como sobre o AEE. Entretanto o Projeto de Lei nº 2.882/2015 vai de encontro com a proposta de superação das desigualdades educacionais alinhado ao PNE que aborda em algumas de suas metas e estratégias, decisões que visam, de modo geral, a redução das desigualdades e a valorização da diversidade e, em particular, na educação especial, por meio da oferta do AEE nas SR.

No entanto, o PNE e o Projeto de Lei nº 2.882/2015 não apresentam atribuições específicas aos professores para a atuação nas SR. Mas, propõe garantir um sistema educacional inclusivo, com a implantação das SR para promover a educação especial, de modo a garantir o atendimento das especificidades dos alunos com deficiência. Em contrapartida ao PNE o Projeto, também, tem como estratégias apoiar a formação desses profissionais e ampliar a equipe de especialistas do AEE. Com isso, objetiva implantar as SR e fomentar a formação de professores para atuar no AEE.

Para isso, observa-se que os documentos conversam quanto à formação dos professores, para oferecer um AEE nas SR significativo e que atenda as especificidades dos alunos com deficiência. Além de prever um atendimento que contribua para eliminar as barreiras, a fim de proporcionar a participação dos alunos no ambiente escolar.

Ademais, o trabalho do AEE oferecido pelas SR deve ser articulado com os demais professores (ensino regular), a família dos alunos, os serviços e a assistência social. Abordar questões pedagógicas diferentes das oferecidas na sala de aula comum, pois é um espaço que atende as especificidades dos alunos priorizando o desenvolvimento

cognitivo, metacognitivo e do enriquecimento curricular.

Assim, observa-se que os documentos analisados promovem uma perspectiva inclusiva ao proporcionar aos alunos com deficiência condições para o acesso ao currículo para o seu ensino-aprendizado. Com isso, verifica-se a importância das SR para a promoção da inclusão dos alunos com deficiência nas escolas comuns, uma vez que o professor oferecerá um serviço ao aluno de apoio educacional complementar.

Nessa perspectiva, em estudos futuros projeta-se ampliar esse trabalho para observações no cotidiano escolar. Para tanto, pretende-se investigar como está ocorrendo o processo de inclusão dos alunos com deficiência nas escolas regulares mineiras do sul do estado, bem como avaliar o AEE e se o atendimento está de acordo com os documentos nacionais e mineiros.

REFERÊNCIAS

AINSCOW, M. Educação para todos: torná-la uma realidade. “Dimensões Formativas: Caminhos para Escolas Inclusivas”. **Revista Leituras**. [S.l.:s.n] N° 5, p. 13-31, Fevereiro 2002.

AMARAL, L. A. **Do Olimpo ao Mundo dos Mortais**. São Paulo, Edmetec, 1988.

BAPTISTA, C. R. Ação Pedagógica e Educação Especial: A Sala de Recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v.17, p.59-76, Maio-Ago., 2011.

BRASIL. **Decreto N° 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF, 2011.

_____. Ministério da Educação. **Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

_____. Ministério da Educação. **Lei n° 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 2014.

_____. Ministério da Educação. **CNE Resolução N° 2, de 1° de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada. Brasília, DF, 2015.

_____. Ministério da Educação. **Lei n° 13.146, de 06 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF, 2015.

_____. Ministério da Educação. Secretária de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, 2008.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB N° 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF, 2009.

CROCHÍK, J. L. Preconceito e Inclusão. **Revista do instituto cultural judaico marc chagall** v.3 n.1 (jan-jun) 2011.

MINAS GERAIS. Secretária de Estado de Educação de Minas Gerais. **Guia de Orientação da Educação Especial na rede estadual de ensino de Minas Gerais**. Versão 3, Belo Horizonte, MG, 2014. 35 p.

_____. **Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais** - CEE. Resolução CEE N° 460, de 12 dez. de 2013. Belo Horizonte, MG, 2013.

_____. **Assembléia Legislativa. Projeto de Lei PL 2.882/2015**. Aprova o Plano Estadual de Educação - PEE - e dá outras providências. Belo Horizonte, MG, 2015.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Arte 83, 186, 187, 188, 189, 191, 192, 193, 194

Autobiografia 186, 190, 192

B

Bio-Tanatopolítica 152, 157

C

Câmara dos Deputados 89, 94, 112, 117, 118, 119, 120, 126, 127, 177

Cidadania 16, 22, 23, 24, 25, 46, 47, 63, 92, 132, 133, 135, 138, 145, 158

Cultura 4, 18, 20, 21, 22, 25, 29, 51, 53, 54, 55, 59, 60, 65, 68, 70, 79, 80, 82, 83, 84, 85, 86, 95, 98, 100, 101, 102, 104, 106, 108, 109, 110, 117, 137, 148, 153, 160, 170, 171, 188, 191, 195

D

Direito à cidade 129, 130, 132, 135, 136, 137, 138

E

Educação 7, 9, 15, 16, 17, 18, 23, 24, 25, 26, 38, 42, 43, 44, 50, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 69, 73, 77, 82, 95, 97, 98, 99, 111, 127, 131, 136, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 154, 185, 195

Educação Especial 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 149, 150

F

Fé 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 110, 184

Feminismo 67, 68, 77, 79, 85, 99, 169, 172, 184

G

Gênero 1, 4, 6, 8, 9, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 52, 53, 54, 60, 61, 64, 65, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 75, 76, 77, 79, 91, 97, 98, 99, 116, 130, 136, 137, 138, 139, 147, 153, 160, 161, 162, 165, 166, 167, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 188, 191, 193

Georg Simmel 67, 68

H

História 3, 4, 12, 14, 28, 35, 36, 37, 47, 56, 64, 66, 71, 77, 81, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 92, 100, 101, 104, 105, 110, 111, 117, 133, 138, 157, 158, 162, 171, 174, 175, 182, 184, 186, 187, 194, 195

HIV/Aids 27, 28, 29, 30, 31, 35, 36

Homossexualidade 161, 162, 169, 186

I

Inclusão 13, 30, 63, 65, 93, 117, 140, 141, 142, 143, 144, 146, 147, 149, 150, 154, 157, 159, 165, 169, 181

Invisibilidade 1, 35, 83, 138

J

Judith Butler 67, 68, 191

L

Literatura pós-colonial 79, 84

Lutas feministas 129, 133

M

Mães 79, 80, 82, 83, 86, 88

Masculinidade hegemônica 20, 67, 70, 73, 75, 76

Morro da Conceição 100, 101, 103, 104, 105, 107, 108, 109, 111

Movimentos Sociais 98, 132, 137, 138, 152, 165, 175, 183, 185

Mulher 1, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 14, 22, 25, 32, 33, 51, 52, 66, 68, 69, 71, 72, 74, 75, 76, 77, 81, 82, 83, 85, 91, 92, 93, 95, 97, 130, 133, 134, 135, 136, 137, 160, 162, 163, 164, 170, 171, 172, 174, 179

Mulheres na cidade 129, 130, 133, 135

N

Narrativa 163, 173, 186

Necropolítica 152

P

Poder Legislativo 112, 127

Prisão 1, 2, 3, 4, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 14, 41, 42, 43, 113, 163

R

Representação política 90, 93, 94, 97, 99, 112, 116, 128, 185

Representação política de minorias 112

S

Sala de Recursos 140, 146, 150

Sexualidade 22, 35, 36, 37, 77, 157, 160, 167, 169, 171, 172, 174, 176, 180, 183, 186, 192, 193, 194, 195

Sorodiferença 28, 29, 31, 32

T

Teoria Queer 67, 68, 71

Territorialização Perversa 38

Trânsito 16, 17, 18, 19, 22, 23, 24, 25, 26

Transvestigeneres 152, 169, 172, 176, 179, 181

U

Uso de Drogas 38, 39

V

Violência 1, 7, 10, 11, 15, 22, 23, 38, 39, 41, 42, 43, 46, 47, 52, 58, 60, 63, 64, 67, 68, 69, 70, 73, 74, 75, 76, 77, 81, 87, 97, 134, 135, 137, 139, 153, 159, 163, 166, 186, 191

Violência de gênero(s) 52, 67, 68, 69, 73, 75

 **Atena**
Editora

2 0 2 0