

# INCLUSÃO E EXCLUSÃO: VOZES E SILÊNCIOS DE PROFESSORES QUE ATUAM NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

## INCLUSION AND EXCLUSION: VOICES AND SILENCES OF TEACHERS ACTING IN SPECIALIZED EDUCATIONAL SERVICE

Lucas Leal Lima de Sousa <sup>1</sup>  
Carmem Lucia Artioli Rolim <sup>2</sup>

**Resumo:** O presente artigo tem como objetivo identificar, por meio de vozes e silêncios dos professores do atendimento educacional especializado, traços de inclusão e exclusão no contexto das salas de recursos. O estudo caracteriza-se como estudo de campo de abordagem qualitativa, cujos dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas com professores que atuam em salas de recursos multifuncionais da rede municipal da educação de Palmas. As vozes e silêncios dos docentes revelam avanços e retrocessos no que tange ao processo de inclusão dos alunos com deficiência na escola de ensino regular. Contudo, é importante destacar que a sala de recursos é um importante espaço que caminha na direção da inclusão, mas não podemos ignorar que no contexto histórico de anos de exclusão escolar, a inclusão ainda é meta que necessita ser alcançada.

**Palavras-chave:** Inclusão. Exclusão. Salas de Recursos Multifuncionais. Vozes. Silêncios.

**Abstract:** This article aims to identify, through the voices and silences of teachers of specialized educational services, features of inclusion and exclusion in the context of resource rooms. The study is characterized as a field research a qualitative approach, whose data were collected through semi-structured interviews with teachers who work in multifunctional resource rooms of the municipal education network in Palmas. Teachers' voices and silences reveal advances and setbacks with regard to the process of inclusion of students with disabilities in regular schools. However, it is important to highlight that the resource room is an important space and moves towards inclusion, but we cannot ignore that in the historical context of years of school exclusion, inclusion is still a goal that needs to be achieved.

**Keywords:** Inclusion. Exclusion. Multifunctional Resource Rooms. Voices. Silences.

---

<sup>1</sup> Pedagogo pela Universidade Federal do Piauí, Campus de Picos. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Tocantins. Professor efetivo da Rede Municipal de Porto Nacional, TO. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1338238665127122>. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-7107-1477>. E-mail: [professormslucasleal@gmail.com](mailto:professormslucasleal@gmail.com)

<sup>2</sup> Licenciada em Ciências e Matemática, Especialista em Informática e Sistemas de Informação pela Universidade de Sorocaba, Mestre em Educação pela Uniso e Doutora em Educação pela Unimep. Atualmente é professora associada na Universidade Federal do Tocantins. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1827912250538157>. ORCID: <http://orcid.org/0000-000-40457964>. E-mail: [carmem.rolim@uft.edu.br](mailto:carmem.rolim@uft.edu.br)

## Introdução

A história do acesso das pessoas com deficiência na escola de ensino regular está marcada por um processo de avanços e retrocessos, reflete um complexo caminhar de buscas por direitos e está relacionada a um processo de distanciamento entre o espaço escolar e as pessoas com deficiência. Distanciamento provocado, principalmente, pela falta de conhecimento a respeito das especificidades que se apresentam no contexto da deficiência.

No Brasil, após anos de exclusão e preconceito, só a partir do fim da década de 1980, com a promulgação da Constituição Federal e início da década de 1990, com tratados internacionais e a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, que as escolas regulares começaram a se adequar para atender as demandas trazidas pelo público de alunos com deficiências.

Contudo, mesmo após a Constituição Federal e a LDB, outros instrumentos legais precisaram ser criados para que se pudesse auxiliar a escola e os professores no processo de inclusão. Como um destes instrumentos, destacamos o Programa de Implantação da Sala de Recursos Multifuncionais, através da Portaria Normativa nº 13 de 24 de abril de 2007. Tal portaria possibilitou que o aluno com deficiência tivesse o direito a dupla matrícula, uma no ensino regular e a outra, no contraturno, no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado na sala de recursos.

A portaria em questão e todas as outras Leis, Decretos e Resoluções promulgadas após ela, reforçam o direito a dupla matrícula e garantem ao aluno com deficiência acompanhamento com professor especialista para atender as suas especificidades, adaptando material e construindo planos individualizados que podem ser discutidos com professores e demais membros da equipe pedagógica.

Nesse contexto, desenvolvemos o presente estudo com o objetivo de identificar, por meio das vozes dos professores de atendimento educacional especializado, traços de inclusão e exclusão no contexto das salas de recursos. Para o desenvolvimento do estudo assumimos a abordagem qualitativa, que segundo Prodanov (2013, p. 70) permite que “o pesquisador mantenha contato direto com o ambiente e o objeto de estudo em questão, necessitando de um trabalho mais intensivo de campo”. Fato que nos levou a realizar uma pesquisa de campo, cujos dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas com professores que atuam em salas de recursos multifuncionais da rede municipal de Palmas.

Seguindo o rigor ético para desenvolvimento da pesquisa, o estudo foi previamente aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Federal do Tocantins e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido apresentado aos professores que atuam em Salas de Recursos Multifuncionais na rede municipal de Palmas. Aos três professores que aceitaram participar, foram atribuídos nomes fictícios, sendo identificados como Frida Kahlo, Beethoven e Martha Runyant, nomes de personalidades conhecidas mundialmente, por seus talentos na pintura, literatura, música e esporte. Situação que possibilita distinguir as expressões manifestadas pelos sujeitos do estudo, ao mesmo tempo em que a identidade é preservada de modo a evitar retaliações.

Os dados foram organizados em pontos distintos, porém que se entrecruzam por meio de suas construções históricas e culturais. Iniciamos pela “introdução”, seguida do “atendimentos às pessoas com deficiência no Brasil: marcos históricos e legais” e na sequência desenvolvemos “vozes e silêncios dos professores: inclusão e exclusão no contexto das salas de recursos”. Em busca de nosso objetivo, identificar traços de inclusão e exclusão no contexto das salas de recursos, com atenção voltada para aos profissionais que vivenciam o espaço das salas de recursos multifuncionais, ou seja, os professores. Nesse caminhar entendemos estar diante de elementos teóricos e empíricos que, em movimentos contraditórios, permitiram chegar às “considerações finais”, momento no qual retomamos a caminhada trazendo reflexões, ponderações e encaminhamentos.

## Atendimento às pessoas com deficiência no Brasil: marcos históricos e legais

Pensar sobre a escola que atende as especificidades das pessoas com deficiência, envolve

refletir sobre o acesso ao ambiente educacional, mas não se limita ao espaço. Chegar à escola e adentrar as salas de aula é um passo rumo aos direitos da pessoa com deficiência, mas a caminhada envolve, também, considerar as necessidades do aprendiz, reconhecer as subjetividades e o modo de aprender.

O processo de ingresso da pessoa com deficiência às escolas é percurso histórico de busca por direitos de longa duração, porém os resultados, expressos por meio de conquistas sociais ainda são muito recentes. Nas palavras de Sousa (2018, p. 16) o “percurso histórico brasileiro revela que o atendimento educacional no contexto das especificidades é recente, só se começou a pensar em um modelo de escola para receber pessoas com tais características há pouco mais de cem anos”.

Nessa direção, destacamos o ano de 1854, quando em 12 de setembro foi fundado na cidade do Rio de Janeiro o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, primeiro local no país a direcionar algum tipo de serviço específico para as pessoas que apresentavam deficiência visual. Januzzi (2006, p. 12) explica que o Instituto “destinava-se ao ensino primário e alguns ramos do secundário, ensino de educação moral e religiosa, de música, ofícios fabris e trabalhos manuais. O regime era de internato”. Três anos após esse marco, por meio da Lei nº 839, foi fundado também no Rio de Janeiro o Instituto dos Surdos Mudos que, posteriormente, passou a se chamar Instituto Nacional de Educação dos Surdos.

A instalação dos Institutos no Brasil foi um importante movimento em prol da pessoa com deficiência, porém suas ações eram fortemente fragilizadas considerando que, nesse período, não existiam políticas educacionais que visassem alcançar as pessoas com deficiência. Nas palavras de Januzzi (2006, p. 23) a inexistência de políticas públicas explicitava que essa não era a prioridade do governo, circunstância que promoveu uma época de “silêncio sobre o deficiente”.

Após o fim do período imperial no Brasil, ainda no início da República, as propostas de atendimento e as discussões em torno das especificidades das pessoas com deficiência, estavam muito relacionadas ao campo da saúde, sendo os médicos e os psicólogos os profissionais responsáveis por essas discussões.

Essa vinculação da educação do deficiente com o campo médico apareceu desde os primórdios [...] embora também a encontremos, no século XIX, ligada a estabelecimentos de ensino regular. No campo da produção teórica, vamos encontrar também pioneiramente os médicos, logo seguido pelos pedagogos da rede regular de ensino, fortemente influenciados pela psicologia (JANUZZI, 2006, p. 28).

Em certa medida, a vinculação da discussão em torno das pessoas com deficiência pela ótica da saúde teve sua contribuição. Colaborou para que se começasse a pensar em espaços de caráter pedagógico, ou melhor, escolas que recebessem pessoas com algum comprometimento físico, visual, intelectual, auditivo, dentre outras especificidades.

Januzzi (2006, p. 36-37) aponta que os médicos “perceberam a importância da pedagogia, criando instituições escolares ligadas a hospitais psiquiátricos, congregando crianças bem comprometidas em seu quadro geral e que estavam segregadas socialmente junto com adultos loucos”. A autora explica, ainda, que mesmo com a criação destes espaços, o processo de segregação permanece, ou seja, as pessoas com deficiência encontravam-se, distantes da participação em espaços sociais como escola e trabalho. Contudo, este primeiro passo dos médicos introduziu uma nova perspectiva no tocante ao atendimento às pessoas com deficiência.

Há a apresentação de algo esperançoso, de algo diferente, alguma tentativa de não limitar o auxílio a essas crianças apenas ao campo médico, à aplicação de fórmulas químicas ou outros tratamentos mais drásticos. Já era a percepção da importância da educação; era já o desafio trazido ao campo pedagógico, em sistematizar conhecimentos que fizessem dessas crianças participantes de alguma forma da vida do grupo social de então [...] vai se estabelecendo na educação do deficiente: segregação *versus* integração na prática social mais ampla (JANUZZI, 2006, p. 38).

Adentrando o século XX, principalmente no decorrer da década de 30, o movimento da família ganha destaque. As ações e buscas dos familiares pelos direitos das pessoas com deficiência ganhou fôlego no Brasil, foi neste contexto que surgiram instituições filantrópicas que direcionavam serviços específicos para este público. Como comenta Zardo (2012, p. 64) “os movimentos e as famílias foram organizando-se, e entre as ações criadas pela sociedade civil destacam-se a Sociedade Pestalozzi, fundada em 1932, e a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), em 1954”.

Contudo, a primeira lei de alcance educacional que de alguma forma beneficiou as pessoas que possuíam algum tipo de deficiência foi a Lei de Diretrizes e Bases nº 4.024 de 20 de Dezembro de 1961. Destacando em seu artigo 88 que “a educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral da educação, a fim de integrá-los na comunidade” (BRASIL 1961, p. 21).

Esta Lei esteve em vigência durante toda a década de 1960, tendo sido reformulada pela Lei nº 5.692 de 1971, que em seu artigo 9º indica: “os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação” (BRASIL, 1971, p. 4).

Foi somente ao final da década de oitenta do século XX, com o movimento pela redemocratização do Brasil e com a implementação da Constituição Federal de 1988, que leis e normativas ganharam forma e a escola começou a abrir de fato suas portas para as pessoas com algum tipo de especificidade educacional.

Falando especificamente da Constituição Federal de 1988, esta “incorporou vários dispositivos referentes aos direitos da pessoa com deficiência, nos âmbitos da saúde, educação, trabalho e assistência” (FERREIRA; FERREIRA, 2007, p. 22). O texto da Constituição, no capítulo III, artigo 205 destaca “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o mercado de trabalho”.

No tocante a discussão para o acesso das pessoas com deficiência na escola, a Constituição garante no artigo 208 inciso III “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988, p. 160-161). No texto da Constituição percebemos avanços, pois enquanto na década de sessenta se falava em um possível enquadramento das pessoas com deficiência na escola, o texto da Constituição já busca assegurar educação para todos; e enfatiza o direito do atendimento educacional especializado direcionado para as pessoas com algum tipo de especificidade, preferencialmente na rede regular de ensino.

Na década de 1990 a discussão de uma educação para todos ganhou espaço, tornando-se assunto frequente, não só no Brasil, foi objeto de discussão para encontros internacionais envolvendo chefes de governos. Entre esses encontros destacamos: a Conferência Mundial Sobre Educação Para Todos, que aconteceu em Jomtien, na Tailândia, entre os dias cinco e nove de março de 1990, e a Conferência Mundial Sobre Educação Especial. Sousa (2018, p. 21), explica que essa conferência aconteceu:

Entre os dias sete e dez de julho de 1994, em Salamanca na Espanha [...] com a presença de representantes de governos e 25 organizações internacionais. Momento no qual foi reafirmado o compromisso com a Educação Para Todos e a importância de se oportunizar acesso para pessoas com deficiência, preferencialmente, em escolas da rede regular de ensino.

As discussões realizadas na Conferência foram organizadas em um documento denominado de Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais e demanda que todos os governos “adotem o princípio da educação inclusiva em forma de lei ou de política, matriculando todas as crianças em escolas regulares, a menos que existam fortes razões para agir de outra forma” (UNESCO, 1994, p. 1).

As proposições estabelecidas na Declaração de Salamanca contribuíram para a elaboração

de Leis, Decretos e Resoluções no âmbito da educação nacional, como é o caso da nova LDB nº 9.394 de 1996 que em seu artigo 3º destaca a necessidade de o ensino ser desenvolvido tendo como base a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”. E, em seu artigo 4º, indica que a escola deverá garantir “atendimento educacional especializado gratuito aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1996, p. 1-2).

A LDB exerce papel fundamental no tocante ao acesso da pessoa com deficiência na escola de ensino regular. Contudo, no momento de sua implementação, não se pensou na preparação antecipada dos professores para atuarem junto aos alunos que precisam de atenção, devido suas especificidades. Nessa direção, Libâneo, Oliveira e Toschi (2007, p. 265) explicam que:

O processo de inclusão de alunos especiais, no Brasil, teve início antes mesmo da capacitação dos professores, o que tem gerado certo desconforto nestes últimos por se sentirem despreparados para lidar com as dificuldades educativas, assim como nos pais de alunos por lamentarem o filho ter perdido o atendimento especializado. Tal fragilidade na proposta de inclusão pode gerar maior preconceito.

Com a implementação de matrículas nas escolas de ensino regular, principalmente após a implementação da Constituição Federal e da LDB e, também, com as prerrogativas demandadas pela Declaração de Salamanca, a preparação do espaço escolar, a formação inicial e continuada dos professores, a readequação dos currículos e a avaliação escolar, foram questões pensadas somente após a chegada dos alunos com deficiência na escola.

Tal suposição fortalece-se ao se verificar que não houve preocupação de capacitar os professores antes de tão importante definição, como também não se adequou a escola, nem mesmo fisicamente, para receber tais alunos (LIBÂNEO, OLIVEIRA, TOSCHI, 2007, p. 266).

Situação que exigiu medidas visando garantir o desenvolvimento da aprendizagem. Assim, foi desenvolvido o programa de implementação das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), criado a partir de Portaria Normativa nº 13 de 24 de Abril de 2007. Sousa (2018, p. 23) explica que:

As SRM são espaços da escola de ensino regular onde se disponibiliza o AEE para alunos com deficiência no contraturno. Neste caso, estes alunos computam duas matrículas na escola onde estudam, uma no ensino regular e a segunda no AEE ofertado na SRM. A dupla matrícula gera fundos para a escola que os utiliza na manutenção e aquisição de materiais didático-pedagógicos para utilização na própria sala de recursos.

Os alunos que frequentam a SRM respondem por duas matrículas, uma no ensino regular, permitindo acesso à sala comum, situação que coloca o aluno com especificidades em contato com os demais alunos da turma. E, a segunda matrícula, no AEE de modo a garantir o ensino na SRM da própria escola ou de outra instituição próxima.

Estamos diante de tentativas para oportunizar o direito educacional, porém ante as fragilidades e desestruturas das escolas, em 06 de Julho de 2015 é promulgada a Lei 13.146, conhecida também como Estatuto da Pessoa com Deficiência. Lei que reafirma a necessidade de as escolas fazerem reformas que possam atender as especificidades de todos os alunos com deficiência, de modo que tenham a oportunidade de acessar todos os níveis, etapas e modalidades de ensino. Conforme destaca o artigo 27:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistemas educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (BRASIL, 2015, p. 6).

Assim, no decorrer do processo histórico, as proposições estabelecidas no Estatuto da Pessoa com Deficiência e nas demais Leis, Resoluções e Decretos refletem um processo de buscas em torno do direito da pessoa com deficiência pertencer à escola, independentemente de especificidades físicas, intelectuais, visuais ou auditivas. Esse pertencimento está relacionado ao que podemos chamar de inclusão, contudo, nas contradições do processo, outro movimento se revela no cotidiano escolar, a exclusão.

### **Inclusão *versus* exclusão: movimentos que se entrecruzam na escola**

Entender o que o movimento pela inclusão exige das escolas, requer primeiro, compreender o seu conceito. Para isso, recorreremos a Mattos (2011, p. 358) que nos explica que incluir significa “colocar uma pessoa a mais em um grupo [...] abarcar, abranger, compreender, conter”. No mesmo caminho Carvalho (2004, p. 110) diz que incluir é “o ato de inserir conjuntos de alunos em outros conjuntos, já existentes”.

Com Mattos e Carvalho, percebemos que o conceito de incluir remete ao que vem sendo defendido no contexto da educação nacional desde o início da década de noventa, principalmente após a Declaração de Salamanca e a LDB nº 9.394, ou seja, uma escola que receba a todos os alunos.

Neste sentido, o conceito de inclusão além de trazer elementos para inserir grupos de pessoas em espaços que antes estavam restritos a poucos, excluindo pessoas, recebe também o sentido de reforma do espaço escolar. Assim, para que a inclusão seja pensada no contexto das escolas, reformas são necessárias. Pois, se antes, o aluno com deficiência teria de se adaptar ao espaço e a proposta pedagógica das instituições, no contexto da inclusão, são as escolas que devem se adaptar às especificidades dos alunos. Nas palavras de Mittler (2003, p. 25):

No campo da educação, a inclusão envolve um processo de reforma e de reestruturação das escolas como um todo, com o objetivo de assegurar que todos os alunos possam ter acesso a todas as gamas de oportunidades educativas e sociais oferecidas pela escola. Isto inclui o currículo corrente, a avaliação, os registros e os relatórios das aquisições acadêmicas dos alunos, as decisões que estão sendo tomadas sobre o agrupamento dos alunos nas escolas ou nas salas de aula, as pedagogias e as práticas de sala de aula, bem como as oportunidades de esporte, lazer e recreação.

As reformas que precisam acontecer na escola, para que ela atenda as especificidades dos alunos com deficiência, vão desde o espaço físico até a forma como são feitos os registros da aprendizagem dos alunos. Para Libâneo (2007), além das reformas, é necessário investir na formação de professores para atuarem junto às pessoas com deficiência. Segundo o autor:

Quando se fala em melhoria das condições da escola, é preciso incluir mudanças nos espaços físicos, na infraestrutura, nos instrumentos e materiais pedagógicos e de apoio e nos meios tecnológicos, além de formação continuada para os docentes, para os gestores e para os demais funcionários da instituição (LIBÂNEO, 2007, p. 280).

Ressaltamos que, se existe o movimento pela inclusão é, porque, a exclusão ainda é uma realidade. As pessoas com deficiência carregam as marcas de uma história excludente. Elas

foram excluídas não só da escola, mas de diferentes espaços sociais, situação que necessita de mudanças. Nas palavras de Rodrigues (2006, p. 301) “o conceito de inclusão no âmbito específico da educação implica, rejeitar, por princípio, a exclusão (presencial ou acadêmica) de qualquer aluno da comunidade escolar”.

Porém a exclusão não é parte do passado, ela ainda existe e se mostra presente no contexto da educação brasileira, tendo em vista que mesmo após a implementação de inúmeros instrumentos legais “as condições educacionais se mantêm desiguais para os estudantes com deficiência” (MENEZES, 2015, p. 278). Nesse contexto, percebemos que inclusão e exclusão são movimentos que se cruzam no contexto da educação.

Se a inclusão busca a (re)união de sujeitos, a exclusão, segundo Mattos (2011, p. 282) é o ato de “deixar pessoa ou coisa fora de alguma coisa: afastar, eliminar, tirar”. Neste sentido, ao não oportunizar condições necessárias de acesso e permanência para as pessoas com deficiência na escola, a exclusão se evidencia. Sobre este aspecto Boneti (1988, p. 15) explica que:

Excluir significa expulsar do mundo dominante, significa, literalmente, pôr para fora dos parâmetros e das normas que regem as relações sociais, é não apenas marginalizar e sim desconsiderar a existência humana. Excluir significa criar e perpetuar condições sociais que tornam permanente o ato de morrer.

Concordando com a autora, entendemos que as pessoas que vivenciam a exclusão naturalizam este processo, de tal forma, que acreditam serem as responsáveis pela sua própria condição de excluído. Mattos (2012, p. 221), explica:

Essa segregação é desumana por ser simbólica. Está incutida no imaginário pessoal e social das pessoas de classe popular e modificou a identidade destes sujeitos, pois os próprios se consideram necessitados de favores para modificar sua vida socioeconômica e cultural. São mecanismos de naturalização da exclusão e de desigualdades sociais incompatíveis com a democratização da sociedade.

Trata-se de um processo no qual a exclusão das pessoas com deficiência se estabeleceu historicamente, situação que não é diferente no ambiente escolar. O movimento exclusão *versus* inclusão emerge diariamente nos sistemas de ensino. Incluir é processo que encontra em seu caminho inúmeros desafios, dentre eles, destacamos a formação inicial e continuada de professores, a readequação de currículos, os critérios de avaliação de desempenho dos alunos com deficiência e a modificação dos espaços físicos das escolas.

Considerando os desafios que envolvem este contexto, objetivamos conhecer os processos de inclusão e exclusão em escolas municipais da cidade de Palmas, por meio das vozes dos professores que atuam nas Salas de Recursos Multifuncionais.

## **Vozes e silêncios dos professores: inclusão e exclusão no contexto da sala de recursos**

Em busca do objetivo da pesquisa, adentramos as SRM atentos às vozes dos professores do AEE nas escolas da rede municipal da educação de Palmas. Seguimos traços, sinais de inclusão e exclusão da pessoa com deficiência. Esses traços são pistas que possibilitam perceber avanços e recuos de um modelo de educação que, historicamente, impossibilitou o acesso da pessoa com deficiência nas escolas.

Nesse caminhar, encontramos na voz do professor Beethoven (2018), pistas sobre o entendimento docente de inclusão e exclusão.

*Inclusão é você incluir aquele que é diferente. Não é porque a pessoa não tem um braço, ou não tem uma perna, ou pensa*

*diferente que ela vai ser excluída. Todos têm direito à educação, todos tem o direito de buscar o conhecimento. Então parte, de nós, fazemos um trabalho de política de inclusão aqui com nossos alunos.*

A fala do professor Beethoven está alinhada com a de Carvalho (2004) quando afirma que incluir é o mesmo que oportunizar acesso à escola de ensino regular aos alunos com deficiência que antes estavam excluídos do seu espaço. A fala do professor também remete a legislação que rege a educação inclusiva no país, como por exemplo, a Constituição Federal de 1988 e a LDB de 1996, que traz a educação como um direito de todos.

Caminhando na mesma direção, a professora Frida Khalo (2018) explica que incluir é fazer com que o aluno com deficiência se envolva no ambiente escolar. A professora também considera que a escola inclusiva serve como um espaço de transformação, um meio que deve impulsionar possibilitando que o aluno com deficiência se desenvolva e possa acessar outros espaços. Nas palavras da professora Frida Kahlo (2018):

*Incluir é se envolver, é você trazer aquela criança que estava lá no mundinho dela aqui pra escola, porque ela tem direito a esse espaço. E nesse espaço, que ela possa conquistar outros espaços que ela jamais teria acesso se não fosse através da escola.*

A professora Marta Runyant usa a empatia e o respeito para conduzir sua explicação sobre a inclusão. Segundo a professora “*pra você trabalhar numa escola, tem que respeitar o jeito das pessoas [...] se ela é pobre, se ela é rica, se ela é gorda, se é magra. Então você tem que respeitar essa diferença*” (MARTA RUNYANT, 2018).

Um traço de inclusão importante e que vale a pena ser ressaltado é a forma de abordagem que a professora Frida Kahlo faz com seus alunos. Ela explica que, muitos chegam para os atendimentos na SRM com sentimento de impotência e de não pertencimento. É como se a deficiência fosse internalizada e o sentimento desvalorização introjetado, sendo erguida uma barreira segregatória, difícil de ser superada. Neste sentido, a professora Frida Kahlo (2018) pontua:

*A primeira coisa quando eu pego essa criança o meu intuito é que ela se perceba como ser humano, que ela se perceba importante, que ela se perceba linda, que ela se perceba capaz. Então, o primeiro trabalho que eu faço com eles, quando eles chegam, é com relação à autoestima, é esse trabalho de motivação, pra depois a gente começar um trabalho mesmo focado na educação escolar, na questão dos conteúdos.*

O sentimento vivenciado pelos alunos com deficiência que frequentam a SRM onde a professora Frida Khalo trabalha é resultado de um processo de décadas de exclusão e invisibilidade. Além das questões pedagógicas, que guiam o processo educacional dos alunos com e sem deficiência, a sociedade costuma ainda isolar as pessoas que apresentam alguma especificidade, por conta de aspectos físicos, intelectuais ou sensoriais. Falando especificamente da aprendizagem, a professora Frida Khalo relata em dizer que “*as pessoas olham como se a criança com deficiência não aprendessem. Mas eles aprendem! É essa visão que tem que acabar. Eles aprendem*”.

Para buscar a aprendizagem dos alunos com deficiência que frequentam a SRM onde trabalha, a professora Marta Runyant tenta garantir que seus alunos recebam o AEE mesmo que não seja no contraturno, como determina a política de educação inclusiva que fala que os alunos com deficiência têm direito a dupla matrícula, uma no ensino regular (matutino ou vespertino) e uma no contraturno. Segundo a professora:

*Pela lei, o que eles pedem da gente [...] o certo do atendimento é no contraturno [...] só que em alguns casos a gente precisa tá fazendo adaptações, né, porque os pais reclamam que pra trazer duas vezes ao dia pra escola, atrapalha. Às vezes tem uns que tomam medicação, fazem tratamento. E às vezes os*



*que estudam à tarde pra vir cedo dá muito trabalho, porque tomam medicamento e por isso acordam tarde.*

A fala da professora Marta possibilita refletir em torno da política de educação inclusiva no sentido de entender em que medida a questão do acesso ao AEE no contraturno responde às condições da família de levar o aluno duas vezes para a escola. Muitas vezes são famílias de baixa renda, que utilizam o transporte público pra chegar até a escola.

Nesse contexto, a professora Marta se vê entre um difícil dilema para a aprendizagem de seus alunos. Diante da impossibilidade social, familiar e econômica da criança comparecer em outro turno e abandonada pelas políticas públicas educacionais a professora acaba levando os alunos para sua sala para realizar os atendimentos no turno em que eles estão matriculados no ensino regular. Situação que revela o desamparo do aluno e também dos profissionais de ensino, tratam-se de exclusões que se apresentam no processo de inclusão.

Em relação a como percebem a SRM no processo de inclusão de alunos com deficiência na escola de ensino regular, os três professores demonstraram entender este espaço como um importante instrumento que possibilita não apenas o acesso, mas a permanência dos alunos na escola. O professor Beethoven (2018) explica que:

*A sala de recursos tem um papel muito importante, até porque essa criança passa a ter uma identidade [...] a sala de recursos é primordial pra isso, pra gente tá atendendo individualmente, cada necessidade de cada educando e com isso contribuindo no ensino aprendizagem dele. Então a sala de recursos é primordial nesse sentido, pra fazer essa ponte de ligação entre a família, escola e a criança.*

O professor explica que a sala de recursos consegue fazer uma ponte entre a família, a escola e o aluno, o que proporciona momentos significativos de compreensão da especificidade da pessoa com deficiência e também, elaboração de recursos que possibilitam o seu desenvolvimento. Já a professora Marta Runyant (2018) fala que:

*Como é um atendimento no contraturno, eu acho ótimo esse projeto. Aqui é o momento em que o aluno com necessidades educacionais especiais tem todos os recursos, ele tem o profissional pra tá dando aquele suporte melhor pra ele [...] materiais pra trabalhar conforme a necessidade dele [...] aqui você percebe que eles são felizes, eles se sentem a vontade.*

A professora Marta explica que devido aos atendimentos adaptados às especificidades dos alunos, eles se sentem felizes e à vontade para realizar as atividades. Talvez a possibilidade de serem respeitados em suas diferenças os deixem tranquilos para desenvolverem as tarefas propostas.

As falas dos docentes também revelam o movimento de exclusão. É possível percebê-lo, por exemplo, na fala da professora Frida Khalo (2018) ao explicar que percebe a sala de recursos como um importante instrumento mediador do desenvolvimento e da aprendizagem, contudo, a mesma entende que este recurso pode ser melhorado. Nas suas palavras:

*Eu percebo como algo importante [...] como fundamental. Porque eu tenho certeza que muito do que tô conseguindo hoje com relação ao desenvolvimento escolar das crianças, ele aconteceu mesmo, graças à sala de recursos, por mais que esse trabalho poderia ser melhor. Eu tenho certeza que pode ser melhor.*

Em algumas situações, percebemos através das falas e dos silêncios dos professores entrevistados, o peso de tentar oportunizar acesso ao atendimento especializado na SRM. O isolamento e o desamparo perante os demais professores e situações escolares é evidenciado na busca por desenvolver o seu trabalho e muitas vezes, sem o devido apoio da coordenação e dos demais setores da escola se sente sozinho.

É o que revela a professora Frida Kahlo (2018) “sou eu mesma que organizo o meu horário, tenho acompanhamento da coordenação, mas sou eu que [silêncio] organizo o horário de cada aluno”. O momento em que a professora silencia reflete o peso de um trabalho que busca mais apoio e direcionamentos por parte da coordenação.

O sentimento de isolamento, de estar trabalhando sozinho é expresso também na fala do professor Beethoven (2018) que diz ter dificuldade para planejar juntamente com os professores do ensino regular. Em geral, os docentes encaminham seus planejamentos e o professor tenta adequá-los às especificidades dos alunos na SRM. Segundo o professor:

*Não dá para sentar com todos, mas alguns profissionais do ensino regular me procuram pra receber orientações de como lidar com essa criança, de como produzir material específico pra eles. Então [silêncio], alguns sentam comigo, geralmente os profissionais da primeira fase, que é o ensino fundamental, de séries iniciais (BEETHOVEN, 2018).*

A fala do professor revela que, em geral, os docentes do ensino regular que o procuram para pensarem juntos em possibilidades de adequação curricular e material pedagógico são os que atuam nas séries iniciais do ensino fundamental. Nas entrelinhas, outra mensagem é revelada, o silêncio traz a busca pela parceria, pelo olhar do outro na construção dos processos de ensino, as falas e o silêncio explicitam a exclusão habita no desamparo a que os alunos acabam sendo submetidos. Realidade também vivenciada pela professora Frida Kahlo (2018) que diz “eu queria que o professor [regente] sentasse comigo um pouquinho e que a gente trocasse experiências. Entendeu? [silêncio]”.

A falta de oportunidade para trocas de experiências com os professores do ensino regular; revela que o docente da SRM acaba por assumir uma busca, por vezes, solitária para encontrar caminhos que possibilitem a aprendizagem dos alunos. Ele, professor, ao trabalhar pela inclusão dos seus alunos, acaba por vivenciar o desamparo diante da escola e dos seus colegas de trabalho.

Além dos desafios vivenciados no contexto escolar a professora Frida Kahlo (2018) também expressa às dificuldades para conversar com os pais dos alunos com deficiência. Segundo a professora “a gente não consegue marcar uma reunião. A conversa geralmente acontece quando a gente pega um pai no corredor, porque precisamos conversar. Mas eles não aparecem”. Estamos diante de uma estrutura escolar que permanece compartimentalizando e excluindo, de modo que pais e professores ainda se encontram em espaços fragmentados. Nesse contexto a exclusão se revela no caminhar sozinho de pais e professores.

Outro ponto apontado pela professora Marta Runyante é a falta de professores para trabalhar com as inúmeras especificidades. No caso da professora Marta, ela explica que precisa entender um pouco de Libras, de Braille, de tecnologias assistivas e de formas alternativas para trabalhar com alunos que possuem autismo e deficiência intelectual. Devido a grande demanda, a professora sugere maior número de profissionais trabalhando na SRM.

*Penso que precisava ter mais profissionais, porque um profissional é pouco. Eu tô mexendo com deficiências. Às vezes, por exemplo, eu tenho que me preparar em Libras, Braille, D.I [deficiência intelectual], baixa visão [...] então, com mais profissionais, talvez esse trabalho ficasse como deveria ser (MARTA RUNYANT, 2018).*

A professora Frida Kahlo revela outro traço de exclusão, quando explica que o direito a um professor auxiliar ou cuidador, muitas vezes, é negado aos alunos com deficiência, tendo em vista que estes profissionais, em sua maioria, trabalham de contrato para a prefeitura, vínculo este que encerra de seis em seis meses. A professora relata que sempre que inicia o ano, os profissionais ainda não foram contratados, situação que acaba deixando o aluno desassistido na sala de ensino regular e fazendo que ele passe a maior parte do tempo na SRM. Segundo a professora Frida Kahlo (2018):

*A criança com deficiência está sempre desfalcada [silêncio]. Eu criança, tenho direito a um professor auxiliar no início do ano, quando o aluno chega lá na sala tá lá o professor pra ele, mas a coisa é outra. Não, aí tá lá o professor [regente], que não quer receber o aluno [com deficiência] porque não tem o professor auxiliar e joga lá na sala de recursos.*

A fala da professora denuncia um direito negado ao aluno com deficiência e o seu silêncio pede justiça e compreensão por parte do poder público. Além de indicar perdas de direitos, o exposto revela também a privação de inúmeras aprendizagens, vivências, construções positivas que os alunos com deficiência deixam de experienciar pelo fato de estarem fora da sala de aula de ensino regular devido à falta do professor auxiliar ou do cuidador.

Os três professores revelam, por meio de suas falas, que sentem falta de momentos de formação continuada proporcionados pela Secretaria Municipal da Educação. Situação que faz com os professores paguem do próprio bolso para se capacitar e ofertar um atendimento mais específico para os alunos com deficiência que atendem nas salas de recursos. Segundo o professor Beethoven (2018) *“pra melhorar o ensino na sala de recursos seriam necessárias mais formações [...] no tempo que estou aqui, um ano e seis meses, eu tive uma formação de um dia”*.

Realidade também percebida na fala da professora Frida Kahlo (2018) que aponta: *“no município, pra você ter ideia, eu já tô há quase dois anos na educação especial, eu acredito que veio uma formação, uma formação mesmo, voltada pra sala de recursos”*. A professora Martha Runyant (2018) reafirma as falas dos outros dois professores entrevistados ao dizer que *“de dois anos pra cá não teve mais formações, nem pra nós da sala de recursos e nem para os professores das salas regulares”*. Os docentes trazem na busca por formações o pedido de ajuda para o seu processo profissional, mas que diz do desenvolvimento do aluno, do contexto e da sociedade.

Nesse contexto, entendemos que os professores que atuam no atendimento educacional especializado tentam garantir a permanência dos alunos com deficiência buscando estratégias que respondam às especificidades. Porém, a exclusão também se apresenta, trazendo a fragmentação de grupos, segregando na diferença e impondo o isolamento.

As vozes e os silêncios dos professores das salas de recursos revelam que a inclusão e a exclusão são movimentos que se entrecruzam na realidade diária das escolas de ensino regular. Sendo que a atuação docente se mostra como uma busca, que reconhece as limitações de todo um sistema, mas intenta manter o aluno com deficiência no ensino regular.

## **Considerações Finais**

Ouvir os docentes do atendimento educacional especializado de Palmas, norteados pelo objetivo do estudo, possibilitou identificar traços de inclusão e exclusão no contexto das salas de recursos. As vozes e os silêncios dos professores mostraram, ainda, possibilidades e desafios no processo de inclusão dos alunos com deficiência nas escolas da rede municipal.

Entendemos que os traços de inclusão permeiam todo o trabalho docente, e podem ser percebidos por meio da busca por garantir a aprendizagem e o acesso à escola, mesmo diante da escassez de recursos pedagógicos e, também, financeiros por parte da família. A busca pela inclusão se apresenta no contexto em que as Políticas Públicas dizem da oportunidade de todos, mas ignoram as dificuldades vivenciadas por inúmeras famílias brasileiras.

Percebemos nas vozes dos professores que a inclusão se manifesta ao tentar fazer com que o aluno com deficiência se perceba parte da escola, ou melhor, com que o aluno se sinta humano, priorizando, primeiramente, o aluno enquanto sujeito e cidadão de direito. As falas denunciam, ainda, um contexto excludente que segrega o diferente impondo a desumanidade aos que vivenciam especificidades. Trata-se de um movimento em busca da cidadania no contexto em que a exclusão ainda é realidade.

Podemos observar, também, o trabalho solitário na sala de recursos, a dificuldade que os professores de AEE encontram para se reunirem com os demais professores do ensino regular, situação que capaz de revelar que os professores e seus alunos caminham excluídos do contexto

que é seu por direito. São relegados a sala, que apesar de necessária, não pode e não deve ser utilizada para separar os que dela necessitam.

As vozes e os silêncios dos docentes revelam avanços e retrocessos no que tange ao processo de inclusão dos alunos com deficiência na escola de ensino regular. Verificamos que mesmo diante de tantos aparatos legais, as escolas ainda precisam passar por modificações para receberem alunos com deficiência. Contudo, é importante destacar que a sala de recursos é um importante espaço e caminha na direção da inclusão. Mas, não podemos ignorar que no contexto histórico de anos de exclusão escolar, a inclusão ainda é meta que necessita ser buscada diariamente.

## Referências

ALVES, Denise de Oliveira *et al.* **Sala de Recursos Multifuncionais:** espaço para atendimento educacional especializado. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Especial, 2006.

BEYER, Hugo O. Da integração escolar à educação inclusiva: implicações pedagógicas. In: BAPTISTA, Claudio Roberto (Org.). **Inclusão e escolarização:** múltiplas perspectivas. Porto Alegre. Mediação, 2006, p. 73-81.

BONETI, L. W. Estado e exclusão social hoje. In: ZART, P. (org.). **Os caminhos da exclusão social.** Ijuí: Unijuí, 1988.

BRASIL. Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Fixa as diretrizes e bases da educação nacionais.** Brasília, DF, dezembro de 1961.

BRASIL. Lei 5.692, de 1971. Fixa as diretrizes e bases para o ensino de primeiro e segundo grau, e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil,** Brasília, DF, 12 de ago. 1971.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil,** Brasília, DF, 20 de dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a lei brasileira da inclusão da pessoa com deficiência (estatuto da pessoa com deficiência). **Diário Oficial da União.** Brasília, DF, 6 de julho de 2015.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva:** com os pingos nos “is”. Porto Alegre: Mediação, 2004.

FERREIRA, Maria Cecília Carareto; FERREIRA, Júlio Romero. Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. In: Góes, Maria Cecília Rafael de; LAPLANE, Adriana Lia Frizman. **Políticas e práticas de educação inclusiva.** Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

JANUZZI, Gilberta de Martino. **A educação do deficiente no Brasil:** dos primórdios ao início do século XXI. Campinas, SP: Autores Associados, 2006. (Coleção educação contemporânea).

LAPLANE, Adriana Lia Frizman de. Nota para uma análise dos discursos sobre inclusão escolar. In: GÓES, Maria Cecília Rafael de; LAPLANE, Adriana Lia Frizman. **Políticas e práticas de educação inclusiva.** Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar:** políticas, estrutura e organização. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

MATTOS, Geraldo. **Dicionário Júnior da língua portuguesa**. São Paulo: FTD, 2011.

MATTOS, Sandra Maria Nascimento de. Inclusão/exclusão escolar e afetividade: repensando o fracasso escolar das crianças de classes populares. **Educar em revista**, Curitiba, Brasil, n. 44, p. 217-233, abr./jun. 2012.

MENEZES, Vânia de. **Educação: inclusão ou exclusão?**, 2015. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/vernaculo/article/view/36661>. Acesso em: 09 out. 2018.

MITTLER, Peter. **Educação inclusiva: contextos sociais**. Porto Alegre: Artmed. 2003.

PRODANOV, Cleber Cristiano. **Metodologia do trabalho científico [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RODRIGUES, Davi. **Inclusão e educação: doze olhares sobre educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.

SOUSA, Lucas Leal Lima de. **Salas de Recursos Multifuncionais: espaço de inclusão ou reclusão dos excluídos?** 2018. 97 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Tocantins, Palmas.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**, 1990. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acesso em: 26 fev. 2017.

UNESCO. Conferência Mundial de Educação Especial. **Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**, 1994, Salamanca-Espanha.

ZARDO, Sinara Pollom. **Direito à educação: a inclusão de alunos com deficiência no ensino médio e a organização dos sistemas de ensino**. 2012. 378 f. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Distrito Federal.

Recebido em 01 de maio de 2020  
Aceito em 25 de maio de 2022