



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

**ALANA RAMILY DA SILVA ALMEIDA**

**INCLUSÃO ESCOLAR: A ROTINA ESCOLAR DA PRÁTICA DOCENTE COM  
ALUNO COM DEFICIÊNCIA MÚLTIPLAS**

**SANTARÉM-PA  
2024**

**ALANA RAMILY DA SILVA ALMEIDA**

**INCLUSÃO ESCOLAR: A ROTINA ESCOLAR DA PRÁTICA DOCENTE COM  
ALUNO COM DEFICIÊNCIA MÚLTIPLAS**

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Pedagogia, para obtenção do título de Licenciado em Pedagogia, da Universidade Federal do Oeste do Pará, vinculada ao Instituto de Ciências da Educação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Maria de Fátima Sousa Lima

**SANTARÉM-PA  
2024**

**Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)**  
**Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/Ufopa**

---

A447i Almeida, Alana Ramily da Silva  
Inclusão escolar: a rotina escolar da prática docente com aluno com deficiências múltiplas./ Alana Ramily da Silva Almeida. – Santarém, 2024.  
33 p.: il.  
Inclui bibliografias.

Orientadora: Maria de Fátima Sousa Lima.  
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Universidade Federal do Oeste do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Licenciatura em Pedagogia.

1. Inclusão escolar. 2. Alfabetização. 3. Deficiências múltiplas. I. Lima, Maria de Fátima Sousa, *orient.* II. Título.

CDD: 23 ed. 371.9

## AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a Deus, por ser minha fonte de força. Sua graça infinita me fez vencer todos os desafios estabelecidos. A Ele, toda a honra e glória, por ter me dado discernimento e sabedoria para concluir mais essa etapa, pois sem a presença constante de Cristo, eu jamais teria chegado aqui.

À minha família, que são meu porto seguro e minha base, expresso meu grande amor e gratidão. Em especial, aos meus queridos pais, Antônio da Silva Almeida e Rosilene Gomes da Silva Almeida, que sempre me incentivaram a ir em busca dos meus sonhos e, que mesmo por debaixo de sol e chuva, nunca deixaram me faltar nada, sem o apoio de vocês, eu não chegaria tão longe. Vocês são a base de tudo o que sou e conquistei até hoje. Esse trabalho também é uma vitória de vocês.

Ao meu noivo, Elanilson Silva Barros, meu companheiro de vida. Obrigada pelos incentivos, por seu carinho e cuidado, que me sustentaram nos momentos mais difíceis e que achei que fosse desistir. Seu amor tornou essa jornada mais leve e segura. Sou imensamente grata por ter você em minha vida, que compartilhou e compartilha, em alegria, cada conquista minha.

À querida professora e minha orientadora, Dr<sup>a</sup>. Maria de Fátima Sousa Lima, manifesto minha mais sincera gratidão. Sua orientação e dedicação, foram fundamentais para a concretização deste trabalho. Obrigada por me guiar e acreditar no meu potencial. Todas as suas contribuições foram valiosas, gratidão.

Aos meus prezados amigos, Ana Paula Carvalho Penha, Andressa Lima Alves e Adaias Vasconcelos de Souza, sou grata a todos os momentos compartilhados, vocês tornaram a universidade um lugar mais leve. Obrigada pelo apoio e pelos trabalhos que sempre realizamos juntos. Levarei, com carinho, cada um de vocês em minha memória e no coração.

À criança Waro que foi minha inspiração para a elaboração deste trabalho, obrigada. Por fim, a todos os colegas da turma, foi um prazer viver a universidade com vocês.

## RESUMO

Este Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) tem como objetivo analisar o processo de inclusão escolar na alfabetização, com foco em um aluno com deficiências múltiplas e indígena, em uma turma de primeiro ano do ensino fundamental. A pesquisa foi realizada por meio de uma abordagem qualitativa de tipo etnográfico, avaliação desenvolvida ao componente curricular intitulada Antropologia da Educação, permitindo observar as dinâmicas escolares, as interações sociais e as práticas pedagógicas em uma escola pública de Santarém, Pará. A inclusão, embora assegurada pela legislação brasileira, enfrenta desafios na prática, como a falta de adaptação curricular, barreiras atitudinais por parte de professores e alunos, e a ausência de suporte adequado, como o Atendimento Educacional Especializado (AEE). O trabalho discute a necessidade de formação continuada para os educadores e a criação de ambientes escolares mais acolhedores e inclusivos. O estudo dessa pesquisa é ponderado por livros e artigos científicos já publicados e elaborados, que estão disponíveis em sites do google e na biblioteca da Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA, e tem como base teórica Paulo Freire (1970), Paulo Freire (2005), Libâneo (2004) e (2001), Mantoan (2003), Vygotsky (1997), dentre outros. O texto, primeiramente aborda sobre as legislações, desafios e práticas da educação inclusiva; em segundo ponto, aborda sobre o espaço escolar, sala de aula, rotina com e sem a criança Waro; em terceiro ponto, sobre formação continuada do professor. Desse modo, conclui-se que, apesar dos avanços nas políticas públicas, a inclusão de alunos com deficiência ainda é limitada por práticas excludentes e preconceituosa, destacando a necessidade de uma abordagem pedagógica mais sensível e transformadora.

**Palavras-Chave:** Inclusão Escolar. Alfabetização. Deficiências Múltiplas. Práticas Pedagógicas. Etnografia.

## ABSTRACT

This Course Completion Paper (TCC) aims to analyze the process of school inclusion in literacy, focusing on a student with multiple disabilities and indigenous, in a first-year class of elementary school. The research was carried out through a qualitative approach of ethnographic type, evaluation developed to the curricular component entitled Anthropology of Education, allowing the observation of school dynamics, social interactions and pedagogical practices in a public school in Santarém, Pará. Inclusion, although ensured by Brazilian legislation, faces challenges in practice, such as the lack of curricular adaptation, attitudinal barriers on the part of teachers and students, and the absence of adequate support, such as Specialized Educational Service (SES). The work discusses the need for continuing education for educators and the creation of more welcoming and inclusive school environments. The study of this research is weighted by books and scientific articles already published and elaborated, which are available on google sites and in the library of the Federal University of Western Pará – UFOPA, and has as its theoretical basis Paulo Freire (1970), Paulo Freire (2005), Libâneo (2004) and (2001), Mantoan (2003), Vygotsky (1997), among others. The text first addresses the legislation, challenges and practices of inclusive education; in the second point, it addresses the school space, classroom, routine with and without the Waro child; thirdly, on continuing teacher training. Thus, it is concluded that, despite advances in public policies, the inclusion of students with disabilities is still limited by exclusionary and prejudiced practices, highlighting the need for a more sensitive and transformative pedagogical approach.

**Keywords:** School inclusion; literacy; multiple disabilities; pedagogical practices; ethnography.

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>7</b>
<b>2</b>	<b>METODOLOGIA</b> .....	<b>8</b>
<b>2.1</b>	<b>Parte I - Legislação e Políticas Públicas de Inclusão</b> .....	<b>10</b>
<b>2.2</b>	<b>Parte II - Teorias Pedagógicas e Inclusão</b> .....	<b>12</b>
<b>2.3</b>	<b>Parte III - Desafios e Práticas da Educação Inclusiva</b> .....	<b>15</b>
<b>3</b>	<b>ESPAÇO ESCOLAR E CHEGADA DOS ALUNOS NA ESCOLA</b> .....	<b>17</b>
<b>3.1</b>	<b>Escola e sala de aula</b> .....	<b>19</b>
<b>3.2</b>	<b>Rotina (sem o Waro)</b> .....	<b>20</b>
<b>3.3</b>	<b>Conhecendo o menino Waro</b> .....	<b>23</b>
<b>3.4</b>	<b>Rotina com Waro</b> .....	<b>24</b>
<b>4</b>	<b>ÉTICA, FORMAÇÃO E PROFESSOR</b> .....	<b>27</b>
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>29</b>
	<b>REFRÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	<b>31</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A escola é um ambiente de múltiplas faces, onde convivem crianças de diferentes faixas etárias, etnias, crenças e necessidades específicas. Sabe-se que é nesse espaço onde se promove a formação integral do aluno, devendo ocorrer o ensino de qualidade, a aprendizagem, seu desenvolvimento e inclusão. Todavia, é também nesse ambiente escolar que se dar a inclusão ou exclusão das crianças. Com isso, tornando-se urgente uma reflexão sobre as práticas pedagógicas e a forma como a diversidade é tratada.

No contexto escolar, a diversidade cultural e física frequentemente coloca em evidência a desigualdade de tratamento, especialmente em relação às crianças que são vistas como “diferentes”. Neste trabalho, o foco recai sobre as crianças com deficiências múltiplas, que, por sua condição, muitas vezes se tornam alvos de preconceito e discriminação, seja por parte dos colegas ou até mesmo, de forma inconsciente, por professores. O comportamento de muitos professores reflete essa exclusão, à medida que desenvolvem atividades pedagógicas mais voltadas aos alunos “normais” e “saudáveis”, deixando de atender adequadamente aqueles com necessidades específicas.

Enquanto espaço acolhedor e afetivo, a escola ainda hoje, deixa a desejar, o que compromete negativamente o processo de ensino-aprendizagem do aluno. Assim, há que se considerar a diversidade de crianças nela presente, sua identidade, valores e necessidades individuais. Esses alunos, ditos diferentes, muitas vezes são percebidos de maneira negativa, sendo rotulados como preguiçosos ou incapazes de realizar as mesmas tarefas que seus colegas, o que acaba por comprometer a atenção que deveriam receber de forma correta e adequada.

Embora a legislação brasileira garanta o direito à inclusão escolar, na prática, a escola ainda falha em criar um ambiente verdadeiramente acolhedor e inclusivo. A falta de adaptações pedagógicas adequadas e as barreiras existentes impactam diretamente o processo de ensino-aprendizagem desses alunos. Portanto, buscar atender as necessidades de cada um e respeitar as diferenças, é fundamental para criar uma educação inclusiva e transformadora.

Este trabalho tem como objetivo principal analisar o impacto das práticas pedagógicas e das atitudes docentes no processo de ensino-aprendizagem e inclusão

escolar de um aluno com deficiências múltiplas: autismo, síndrome de Hunter e atraso global do desenvolvimento, e indígena, em uma turma de alfabetização. Para isso, serão investigadas as estratégias pedagógicas utilizadas, as barreiras atitudinais presentes no ambiente escolar, e como as políticas públicas de inclusão estão sendo aplicadas no contexto observado. Ademais, busca-se avaliar as interações sociais do aluno com seus colegas e professores e propor recomendações para a melhoria das práticas pedagógicas e da formação continuada dos docentes.

Diante dessa problemática, a pesquisa procura responder à seguinte questão: “como a professora de Waro lida com ele e como a mesma pode trabalhar com as crianças ditas diferentes na sala de aula”.

O estudo dessa pesquisa é ponderado por livros e artigos científicos já publicados e elaborados, que estão disponíveis em sites do google e na biblioteca da Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA, e tem como base teórica Paulo Freire (1970), Paulo Freire (2005), Libâneo (2004) e (2001), Mantoan (2003), Vygotsky (1997) , dentre outros. Ademais, este trabalho estruturado, se divide pelos seguintes capítulos: a) introdução ao tema; b) metodologia, que está dividido em três partes, sendo: legislação e políticas públicas de inclusão, teorias pedagógicas e inclusão, e desafios e práticas da educação inclusiva; c) espaço escolar onde ocorreu a pesquisa e a chegada dos alunos na escola; d) escola e sala de aula; e) rotina sem a criança Waro; f) conhecendo o aluno Waro e a rotina com ele; g) ética, formação e professor; e por fim, h) conclusão, reflexão feita a partir do que foi abordado, sobre a exclusão observada no ambiente pesquisado.

## **2 METODOLOGIA**

A presente pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, fundamentada no método de cunho etnográfico, que busca explorar em profundidade as interações e fenômenos sociais em seu contexto natural. Segundo Flick (2009), a pesquisa qualitativa é apropriada quando o objetivo é captar a complexidade das interações humanas e compreender os significados que os indivíduos atribuem às suas experiências. No caso desta pesquisa, o foco foi observar como a inclusão escolar é praticada em uma turma de alfabetização, especialmente no que se refere a um aluno com deficiências múltiplas e indígena.

A etnografia, conforme André (2012, p. 27):

A etnografia é um esquema de pesquisa desenvolvido pelos antropólogos para estudar a cultura e a sociedade. Etimologicamente etnografia significa “descrição cultural”. Para os antropólogos, o termo tem dois sentidos: (1) um conjunto de técnicas que eles usam para coletar dados sobre os valores, os hábitos, as crenças, as práticas e os comportamentos de um grupo social; e (2) um relato escrito resultante do emprego dessas técnicas.

Portanto, para André (2012), esse método envolve tanto um conjunto de técnicas de coleta de dados quanto a produção de um relato detalhado baseado nessas observações. Assim, optou-se pela etnografia como ferramenta principal para analisar as interações que ocorriam entre professores, alunos e o ambiente escolar, com uma atenção especial a criança Waro, nome fictício utilizado para preservar a identidade do aluno.

O trabalho de campo foi realizado ao longo de dois meses, entre abril e maio de 2024, em uma escola pública de Santarém-PA, localizada na zona urbana. De acordo com Bogdan e Biklen (1994), a observação participante é um dos principais métodos etnográficos e permite ao pesquisador inserir-se no cotidiano do grupo estudado para compreender suas dinâmicas internas. As observações abrangeram momentos variados da rotina escolar, como a chegada dos alunos, as atividades em sala de aula, o intervalo e as interações finais do dia.

As questões éticas foram tratadas com seriedade ao longo da pesquisa. De acordo com a Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (Brasil, 2016), que regula pesquisas em Ciências Humanas, foi obtido o consentimento informado dos responsáveis legais pelo aluno Waro e pelos demais participantes envolvidos nas observações. Todos os nomes utilizados no estudo foram substituídos por nomes fictícios para garantir o anonimato, e a confidencialidade dos dados foi rigorosamente mantida, em conformidade com os princípios éticos.

Em suma, a pesquisa foi conduzida com base em uma metodologia etnográfica que permitiu uma análise detalhada do ambiente escolar e das práticas de inclusão. De acordo com minhas observações, presenciei a rotina escolar e as situações de inclusão e exclusão com alguns alunos, em especial com o Waro.

Ademais, este trabalho estruturado, se divide pelos seguintes capítulos: a) introdução ao tema; b) metodologia, que está dividido em três partes, sendo: legislação e políticas públicas de inclusão, teorias pedagógicas e inclusão, e desafios

e práticas da educação inclusiva; c) espaço escolar onde ocorreu a pesquisa e a chegada dos alunos na escola; d) escola e sala de aula; e) rotina sem a criança Waro; f) conhecendo o aluno Waro e a rotina com ele; g) ética, formação e professor; e por fim, h) conclusão, reflexão feita a partir do que foi abordado, sobre a exclusão observada no ambiente pesquisado.

## **2.1 Parte I - Legislação e Políticas Públicas de Inclusão**

A inclusão de alunos com deficiência no ambiente escolar é amparada por uma base legal sólida, composta por diversas legislações e políticas públicas que garantem seus direitos. A Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, é um marco fundamental nesse processo, pois estabelece que a educação deve ser inclusiva em todos os níveis. A lei garante o acesso, permanência e participação de alunos com deficiência nas escolas, assegurando que as instituições de ensino eliminem barreiras que possam impedir o aprendizado e o desenvolvimento integral desses estudantes.

Além disso, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) reforça que a educação deve ser oferecida de maneira equitativa, visando a plena participação de alunos com necessidades especiais no processo de aprendizagem. Essa política introduz a ideia de que o aluno com deficiência deve estar inserido no ambiente escolar comum, com adaptações necessárias para garantir seu processo de ensino-aprendizagem, o que inclui modificações no currículo, nos materiais didáticos e nas práticas pedagógicas.

Essas legislações e políticas sublinham a responsabilidade do sistema educacional em adaptar seu currículo e métodos de ensino para atender à diversidade dos alunos, incluindo aqueles com deficiências múltiplas. Isso se reflete diretamente no contexto da pesquisa realizada, onde se observou que, embora a escola investigada siga formalmente as diretrizes de inclusão, na prática, ainda existem desafios bastante significativo. A falta de adaptações adequadas, tanto no espaço físico quanto nas práticas pedagógicas, prejudica o processo de inclusão, como por exemplo do aluno Waro, não sendo plenamente incluído nas atividades escolares.

No caso específico de Waro, que apresenta deficiências múltiplas e é indígena, o desafio da inclusão se amplia. A Constituição Brasileira (1988) estabelece que a

educação é um direito de todos (Art. 205) e que o Estado e a família, em colaboração com a sociedade, devem garantir o desenvolvimento pleno de cada indivíduo. No entanto, apesar dessas garantias, a realidade observada em sala de aula mostrou que os princípios inclusivos não se traduzem plenamente na prática. A observação etnográfica evidenciou uma exclusão velada, em que a criança era, na maioria dos momentos, negligenciada tanto pelos colegas quanto pela professora, percebi então, que nem sempre o que está na teoria, na legislação, é praticado.

De acordo com Mantoan (2003), a inclusão escolar não deve ser vista apenas como a presença física do aluno com deficiência em uma sala de aula regular. A inclusão real exige a reestruturação do ensino para que todos possam aprender em condições de igualdade. Mantoan argumenta que a simples presença do aluno na escola não é suficiente; é necessário que o ambiente escolar seja capaz de oferecer suporte adequado para seu desenvolvimento. No caso de Waro, isso significa garantir não apenas sua permanência na sala de aula, mas também que ele participe ativamente das atividades pedagógicas e sociais, o que não observei plenamente.

A abordagem de Mantoan destaca que a inclusão deve ser pensada a partir da diferença, ou seja, a heterogeneidade da sala de aula deve ser valorizada como um fator positivo e não como um obstáculo. No entanto, a observação em campo revelou que essa heterogeneidade ainda é tratada como um desafio por muitos educadores, que não recebem a formação adequada para lidar com a diversidade de maneira inclusiva. O comportamento da professora em relação a Waro reflete uma visão pedagógica limitada, que não enxerga a diferença como uma oportunidade de crescimento para todos, mas sim como um problema a lidar e a ser controlado.

De acordo com Mantoan (2003), a verdadeira inclusão escolar exige não apenas a presença física do aluno com deficiência na sala de aula, mas também uma adaptação real do currículo e das práticas pedagógicas. Essa perspectiva pode ser complementada pela teoria de Ainscow e Booth (2011), que argumentam que a inclusão deve ser medida pela qualidade da participação do aluno. O Índice de Inclusão, proposto pelos autores, poderia ser utilizado como uma ferramenta para avaliar o nível de participação de Waro nas atividades escolares, o que, como observado, foi limitado pela falta de práticas pedagógicas adaptadas.

A Política Nacional de Educação Especial também destaca a importância do Atendimento Educacional Especializado (AEE), que deveria oferecer apoio a alunos

como Waro. No entanto, a prática observada mostrou que o AEE não oferecia o atendimento adequado e necessário para Waro, e sem a devida continuidade. Isso contraria a recomendação legal de que o AEE deve ser oferecido de maneira complementar e transversal ao ensino regular, a fim de garantir que os alunos com deficiência tenham suas necessidades atendidas dentro e fora da sala de aula.

Mittler (2003) reforça que uma inclusão eficaz depende não apenas da legislação, mas também de um trabalho colaborativo entre todos os membros da comunidade escolar, incluindo professores, gestores, especialistas e famílias. Na escola investigada, essa colaboração foi insuficiente, contribuindo para o isolamento de Waro. Embora a legislação preveja um ambiente inclusivo e colaborativo, de acordo com minhas observações, notei que as atitudes excludentes e a falta de empatia de alguns professores e funcionários contribuíram para a perpetuação de preconceitos, negligências e práticas discriminatórias, em vez de promoverem a inclusão.

Por fim, Freire (2005) acrescenta que a educação inclusiva deve ser um ato de respeito às diferenças e um processo dialógico, em que o educador reconhece o aluno em sua singularidade. No entanto, o contexto observado mostrou uma desconexão entre esse ideal e a realidade vivida por alunos como Waro. A prática pedagógica observada se distanciou de um modelo de educação inclusiva transformadora, falhando em proporcionar um ambiente de acolhimento e respeito.

Assim, a pesquisa revela um descompasso entre o que as políticas públicas e a legislação preveem e o que acontece na prática. Embora o direito à educação inclusiva esteja garantido no papel, os obstáculos observados, como a falta de formação docente e as atitudes excludentes, continuam a desafiar a implementação da inclusão no ambiente escolar.

## **2.2 Parte II - Teorias Pedagógicas e Inclusão**

Do ponto de vista teórico, a pedagogia inclusiva é amplamente fundamentada em autores como Vygotsky (1997), que propõe que o desenvolvimento cognitivo ocorre em interação com o meio social. Para Vygotsky, o processo de aprendizagem é mediado socialmente, ou seja, as interações entre o indivíduo e o meio são essenciais para o desenvolvimento. Com isso, a inclusão torna-se uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento de alunos com deficiência, pois o ambiente escolar

inclusivo proporciona interações que enriquecem o aprendizado, tanto para o aluno com deficiência quanto para seus colegas.

Vygotsky (1997) argumenta que a mediação é central para o desenvolvimento cognitivo, especialmente em ambientes de aprendizado inclusivos. No caso de crianças com deficiências múltiplas, como Waro, a mediação desempenha um papel ainda mais crucial, pois a interação social é fundamental para o progresso dentro de sua Zona de Desenvolvimento Proximal. Para que isso aconteça, é necessário um suporte contínuo e intencional por parte de professores, e dos colegas, que são influenciados pelo professor.

Vygotsky introduz o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que representa a diferença entre o que a criança pode realizar sozinha e o que ela pode alcançar com o auxílio de um mediador, seja um professor ou um colega. Em um ambiente inclusivo, essa mediação pode ser feita por alunos sem deficiência, criando uma rede de apoio mútua onde beneficiará a todos. A convivência com colegas diferentes oferece oportunidades para que todos os alunos se desenvolvam, respeitando as singularidades de cada um, ampliando a aprendizagem colaborativa e promovendo uma visão mais humanista da educação. Na escola que realizei essas observações, é notório que a falta de interação e empatia entre os alunos e Waro, um aluno indígena com deficiências múltiplas, comprometeu para que o ambiente se tornasse um espaço acolhedor e inclusivo. A ausência de uma mediação eficaz, tanto por parte da professora quanto dos colegas, resultou na exclusão velada de Waro, contrariando os princípios vygotkianos de aprendizado social.

Complementarmente, Paulo Freire (2005) argumenta que a educação deve ser um ato de amor e respeito às diferenças, destacando a necessidade de um ensino dialógico, em que os alunos sejam reconhecidos em sua individualidade e tenham voz no processo educativo. Para Freire, o verdadeiro aprendizado ocorre quando há diálogo entre o professor e os alunos, e quando os alunos são ativos na construção do conhecimento, em vez de meros receptores de informação. A educação inclusiva, portanto, deve ser permeada pelo respeito às diferenças e pelo reconhecimento de que cada indivíduo traz consigo saberes e experiências únicas que contribuem para o enriquecimento do ambiente de aprendizagem.

A educação dialógica, conforme proposto por Freire (1970), exige que a escuta ativa e o respeito às singularidades sejam centrais para o processo educacional. No

entanto, observei que a prática pedagógica adotada na escola que realizei as observações, em relação a criança Waro, distancia-se desse modelo ideal freireano. A falta de diálogo e de estratégias para incluir ativamente o aluno com deficiências múltiplas revela uma lacuna no reconhecimento da individualidade de Waro como um sujeito ativo no processo de construção do conhecimento.

A pedagogia de Freire é especialmente relevante no contexto da inclusão, pois propõe um ambiente de aprendizagem onde a diversidade é valorizada e todos têm a oportunidade de aprender e contribuir para o coletivo. Freire criticava o modelo de educação "bancária", no qual o professor deposita conhecimento nos alunos de forma passiva, propondo, em seu lugar, uma educação crítica e libertadora. Essa abordagem é essencial para a educação inclusiva, pois reconhece que os alunos com deficiência, ao serem incluídos em um ambiente dialógico e respeitoso, podem contribuir de forma significativa para o aprendizado coletivo. Nesse contexto, a prática educativa falhou ao não promover esse diálogo com Waro, deixando-o à margem das atividades educacionais e sociais. A falta de escuta ativa por parte da professora e a ausência de estratégias que incluíssem Waro no processo dialógico evidenciaram um distanciamento dos princípios freireanos.

Booth e Ainscow (2011), por sua vez, oferecem uma importante contribuição nesse debate sobre a inclusão escolar com seu Índice de Inclusão, que propõe uma metodologia para que as escolas revisem suas práticas e estruturas, assegurando que sejam inclusivas. O modelo de Booth e Ainscow não se limita a uma adaptação física ou à mera presença de alunos com deficiência nas escolas, mas defende que a inclusão é um processo contínuo de transformação. Nesse sentido, a escola deve se adaptar constantemente às necessidades de seus alunos, criando um ambiente verdadeiramente inclusivo que promova a participação plena de todos.

O Índice de Inclusão avalia três dimensões principais: criação de culturas inclusivas, desenvolvimento de políticas inclusivas e práticas pedagógicas inclusivas. Essas dimensões propõem que a inclusão não é uma prática pontual, mas sim um processo de constante ajuste e reavaliação, onde as políticas educacionais, a cultura escolar e as práticas de ensino devem estar alinhadas para promover a equidade no aprendizado. No contexto da pesquisa, embora a escola observada tivesse políticas formais de inclusão, as práticas pedagógicas mostraram-se insuficientes para criar um ambiente acolhedor e transformador. A cultura escolar observada, marcada por

preconceitos e atitudes excludentes, especialmente no tratamento dado a Waro, indica que as mudanças necessárias para alcançar a inclusão plena ainda não haviam sido implementadas.

Booth e Ainscow também destacam que a inclusão vai além do aluno com deficiência, propondo que a escola deve ser um ambiente que promova o crescimento de todos os alunos a partir da diversidade. Isso significa que não apenas o aluno com necessidades especiais deve se adaptar ao ambiente, mas o ambiente deve ser flexível o suficiente para acomodar todas as diferenças e necessidades. Infelizmente, na pesquisa, percebeu-se que o processo de adaptação foi unilateral, com Waro tentando se adequar a um ambiente que não havia sido ajustado para acolher suas necessidades e singularidades.

Dessa forma, tanto Vygotsky quanto Freire, além de Booth e Ainscow, fornecem uma base teórica sólida para a educação inclusiva, sublinhando a importância das interações sociais, do diálogo e da transformação contínua das práticas escolares para promover um ambiente de aprendizagem onde a diversidade seja vista como uma oportunidade e não como um desafio. No entanto, a pesquisa revelou que, na prática, esses princípios ainda enfrentam barreiras significativas no ambiente escolar observado, onde a inclusão de Waro foi prejudicada pela falta de preparo e sensibilidade dos educadores.

### **2.3 Parte III - Desafios e Práticas da Educação Inclusiva**

A inclusão escolar enfrenta uma série de desafios, tanto no que diz respeito à formação dos professores quanto à adequação das práticas pedagógicas. Um dos obstáculos centrais é a falta de capacitação dos educadores para lidar com a diversidade em sala de aula. Ademais, a formação continuada dos professores é fundamental para que eles possam desenvolver habilidades e conhecimentos necessários para incluir os alunos com deficiências e outras necessidades educacionais especiais.

A pesquisa realizada abordada revela que, na prática, essa formação continuada é muitas vezes negligenciada. A professora observada não parecia ter materiais pedagógicos ou o conhecimento necessário para lidar com a inclusão de Waro, um aluno com deficiências múltiplas. A falta de estratégias pedagógicas

apropriadas e de uma abordagem diferenciada nas atividades diárias resultou, infelizmente, muita das vezes, na exclusão de Waro, mesmo que sua presença física fosse assegurada pela legislação. Isso evidencia a necessidade urgente de formação docente mais prática e especializada, que prepare os educadores para trabalhar com a heterogeneidade de suas turmas de maneira equitativa e eficaz.

Ainda nesse campo, Mittler (2003) aponta que uma inclusão escolar bem-sucedida exige um trabalho colaborativo entre todos os membros da comunidade escolar. Isso não se limita aos professores; envolve também gestores escolares, famílias e especialistas de apoio. Segundo o autor, a inclusão efetiva não pode ser responsabilidade exclusiva de um único professor, mas sim de uma equipe que colabore para criar um ambiente inclusivo. Para Mittler, a prática pedagógica inclusiva deve estar centrada no desenvolvimento de currículos flexíveis, que possam ser adaptados às necessidades diversas dos alunos. Um currículo rígido, padronizado, acaba por excluir aqueles que não se enquadram no perfil "ideal" do aluno, enquanto um currículo adaptável permite que todos avancem em seu próprio ritmo, respeitando suas limitações e potencialidades.

Na pesquisa, percebeu-se que, embora a escola contasse com a Sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), as professoras responsáveis por esse atendimento eram limitadas. Waro, por exemplo, não recebia o acompanhamento constante de que necessitava, e a falta de comunicação entre os professores da sala regular e os profissionais da AEE prejudicava o processo de desenvolvimento e aprendizagem. O fato de Waro não participar ativamente das atividades pedagógicas diárias e ser frequentemente excluído de interações sociais, demonstra como a ausência de parceria e colaboração entre os diversos agentes escolares pode comprometer a eficácia da inclusão. Para Mittler, essa colaboração deve ser proativa e planejada, com um enfoque no desenvolvimento de práticas pedagógicas integradas, nas quais todos os profissionais compartilham responsabilidades e contribuem para o sucesso do aluno com deficiência.

Um dos maiores obstáculos à inclusão, no entanto, não reside apenas nas práticas pedagógicas inadequadas ou na falta de formação, mas nas barreiras atitudinais presentes na comunidade escolar. A pesquisa etnográfica revelou que, em muitas ocasiões, a própria atitude da professora contribuía para a exclusão de Waro. Comentários depreciativos e a falta de empatia não apenas o isolavam dos colegas,

mas também reforçavam a ideia de que ele era "diferente" e, portanto, merecia um tratamento desigual.

Essas atitudes excludentes observei sendo praticadas por outros funcionários da escola e até mesmo entre os alunos, que reproduziam comportamentos preconceituosos ao se referirem a Waro de forma depreciativa. O preconceito cultural, por ele ser indígena, somado às suas deficiências múltiplas, o tornou ainda mais vulnerável à exclusão. Infelizmente era notório o quanto as crianças, inicialmente, não queriam nem se sequer se aproximar de Waro.

A superação dessas barreiras atitudinais é essencial para que a escola cumpra seu papel inclusivo. Freire (2005) reforça a importância de uma educação baseada no respeito e no diálogo, onde todos são vistos como sujeitos de direitos, independentemente de suas diferenças. Para ele, o professor deve ser um agente transformador, capaz de promover uma educação que liberte e acolha, rompendo com práticas discriminatórias que ainda estão enraizadas no ambiente escolar. A pesquisa evidenciou que, sem a devida formação continuada e um esforço conjunto de toda a comunidade escolar, a inclusão real continua sendo um desafio, muitas vezes subjugada por preconceitos e práticas excludentes.

Portanto, é evidente que os desafios da inclusão escolar são múltiplos e interligados. É de suma importância que haja uma formação continuada, o desenvolvimento de currículos flexíveis e adaptados, além de uma mudança cultural que combata as barreiras atitudinais dentro da escola. Sem essas mudanças, as políticas públicas de inclusão, embora bem-intencionadas, continuarão a enfrentar dificuldades para se consolidar na prática cotidiana das escolas.

### **3 ESPAÇO ESCOLAR E CHEGADA DOS ALUNOS NA ESCOLA**

Em primeiro ponto, pensa-se o espaço escolar um ambiente bem estruturado fisicamente, acolhedor e inclusivo. Além de ser um espaço destinado e de finalidade a educação e formação do indivíduo. Haja vista que é o local, uma instituição destinada a todos e para todos. Desse modo, a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 aborda de uma forma plana sobre o ensino, que é direito de todos:

Art. 6º São direitos sociais a educação [...], na forma desta Constituição.  
[...]

XXV – assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até 5 (cinco) anos de idade em creches e pré-escolas (Brasil, 1998, p. 18).

Ademais, a Constituição, no Capítulo III, também propõe de uma forma mais explícita e detalhada a seguinte abordagem:

Art. 205. 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 trabalho (Brasil, 1998, p. 123).

A escola, após o meio familiar, é o segundo lar de uma criança. É na escola que ela irá realizar novas experiências, conhecer novas pessoas, viver e explorar novos acontecimentos. Dito isso, abordarei a instituição escolar, o espaço físico e estrutura, onde foi realizado a pesquisa e observações para desenvolvimento deste artigo.

A Escola Municipal de Ensino Fundamental José Maria (nome fictício), situada em Santarém-Pará, está bem localizada, próxima ao centro da cidade. Logo ao entrar, é possível observar a estrutura física da instituição, que conta com muros altos nas laterais e fundos, além de um muro frontal com grades e dois portões de acesso. A fachada foi recentemente (2023) pintada, destacando o nome da escola e uma mensagem reflexiva sobre valores. Ao percorrer os corredores, nota-se a valorização das artes e dos trabalhos dos alunos, como, por exemplo, as atividades da semana do trânsito, expostas para todos.

A instituição possui dois andares, abrigando a secretaria, sala dos professores, diretoria, refeitório, sala de informática, sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), depósito, duas salas de aula no térreo e quatro no primeiro andar. Além disso, há o piso tátil para deficientes visual, há banheiros separados para crianças, homens e mulheres. O espaço também oferece um pequeno parque para as crianças brincarem e realizarem as atividades de Educação Física, um escovódromo, embora não seja utilizado, e uma mesa de pingue-pongue, muito apreciada pelos alunos, que a utilizam tanto no intervalo quanto na saída.

Os alunos começam a chegar à escola às 13h. Enquanto aguardam o início das aulas, alguns permanecem sentados nas cadeiras dispostas nos corredores, outros conversam em pequenos grupos no parquinho ou ficam sentados na entrada. Há também aqueles que correm pelos corredores ou esperam sozinhos até o toque da campainha. No caso dos alunos do primeiro ano (alfabetização), a maioria dos pais

aguarda a chegada da professora, embora alguns apenas acompanhem seus filhos até a sala antes de se retirarem, provavelmente devido a compromissos de trabalho ou afins. Quando a campainha soa, às 13h30, indicando o início da aula, os alunos aproveitam para ir ao banheiro ou encher suas garrafas de água. Os estudantes que têm aula no primeiro andar formam filas na entrada da rampa e aguardam as orientações do professor para seguirem às suas salas.

### **3.1 Escola e sala de aula**

A escola, a sala de aula é o ambiente onde grande parte das socializações e experiências ocorrem. É neste ambiente que a criança aprende a ter autonomia, escrever, ler, a conviver, além do ambiente familiar. Portanto, deve ser um local que desperte o interesse e prazer, para conviver diariamente, aprendendo e se desenvolvendo, enquanto indivíduo e cidadão social.

A escola, de acordo com Goergen (2011, p. 11) “os educadores precisam ser formados para construir uma escola que diga algo aos seus alunos nesta perspectiva. Enquanto a escola for percebida pelos alunos como uma obrigação sem sentido, há algo de profundamente errado na educação”. Desse modo, a escola deve ser um espaço de formação, construção e diálogo, onde há o prazer do educando de estar.

Ademais, é de suma importância que seja um espaço igualitário e acolhedor, um espaço que respeite as diferenças, que inclua a todos, que haja respeito e afeto com todos os membros envolvidos, pois como cita o ministro Paulo Renato Souza, no documento do Ministério da Educação: diretrizes Nacionais para a educação especial na educação básica (2001, p. 05):

No desempenho dessa função social transformadora, que visa à construção de um mundo melhor para todos, a educação escolar tem uma tarefa clara em relação à diversidade humana: trabalhá-la como fator de crescimento de todos no processo educativo. Se o nosso sonho e o nosso empenho são por uma sociedade mais justa e livre, precisamos trabalhar desde a escola o convívio e valorização das diferenças, base para uma verdadeira cultura de paz.

As observações foram realizadas em uma turma de alfabetização do primeiro ano, no turno vespertino, das 13h às 17h30, durante os meses de abril e maio. A sala observada conta com 20 alunos, sob a responsabilidade de uma professora, a titular

da turma. Dentre os alunos, dois possuem deficiência com laudo diagnóstico. A sala de aula é ampla e bem espaçosa, embora contenha um excesso de mesas e cadeiras, muitas das quais estão encostadas nas paredes, sem utilização, ocupando espaço. Esses móveis, além de excessivos, não são adequados para o primeiro ano, pois são os mesmos utilizados pela turma do quinto ano.

Enquanto sala de aula, o ambiente é visualmente atrativo, com diversas pinturas e quadros coloridos. Ao redor da lousa branca, há um alfabeto tradicional e em Libras, um calendário, um painel de aniversariantes com os meses do ano, e uma coruja decorativa com a frase “boa tarde”. A sala também dispõe de dois armários, um para a professora do turno matutino e outro para a do turno vespertino. Além disso, há várias prateleiras, algumas em bom estado e outras danificadas, que não foram removidas. Nelas, são guardados os brinquedos que os alunos utilizam ao final da aula.

As observações iniciais da rotina escolar e do ambiente da sala de aula evidenciam uma estrutura física que, embora organizada, ainda apresenta limitações para promover a inclusão de forma eficiente. A seguir, será aprofundada a dinâmica da sala de aula, com ênfase na comparação entre a rotina com e sem a presença do aluno Waro, possibilitando uma análise mais detalhada da prática pedagógica e das interações sociais nesse contexto.

### **3.2 Rotina (sem o Waro)**

Após o toque da campainha, as crianças entram na sala e se acomodam em suas carteiras, depositando seus cadernos na mesa da professora e colocando as garrafinhas de água em um canto específico. Notei que, embora seja uma turma de primeiro ano, já existem pequenos grupos formados e duplas de amizade, a ponto de algumas crianças guardarem lugar para seus colegas. Por volta das 13h40, a professora inicia a aula com um cumprimento, agradecimentos e a oração do Pai Nosso, acompanhada por todas as crianças. Em seguida, ela pergunta sobre a data do dia, sendo respondida por apenas uma criança, enquanto as demais conversam entre si ou observam os colegas.

A professora, então, escreve no quadro a data, o nome da escola, o alfabeto em letra cursiva e os números até 30, solicitando que os alunos copiem, destaco que

isso ocorre todos os dias no decorrer da semana. Algumas crianças realizam a atividade com facilidade, enquanto outras levam até o intervalo, às 15h, para concluir. Em particular, o aluno Wil não avança na tarefa. Ele abre o caderno, escreve apenas a letra “E” de “escola” em letra de forma e, em seguida, começa a chorar, afirmando que não sabe escrever em cursiva. O comportamento dele se torna inquieto, correndo pela sala, escondendo-se sob a mesa da professora e circulando entre as mesas dos colegas. A professora tenta repreendê-lo, puxando o pelo braço e colocando-o de castigo por alguns minutos, mas sem sucesso, resultando em uma troca de palavras entre ambos. Em dado momento, a professora comenta: “Vou ensinar para quem quer aprender. Quem não quiser, que o pai resolva depois.” Assim, Wil permanece sem realizar a atividade até o intervalo.

Percebi uma diferença no tratamento dado ao aluno Wil em comparação com outros, como uma aluna que realiza as atividades com perfeição. Com ela, a professora demonstra ser atenciosa e carinhosa, enquanto com o Wil, ela não parece se preocupar em oferecer ajuda ou orientação. Ele observa essa diferença e, em alguns momentos, tenta se aproximar, mas é instruído a voltar para seu lugar. Enquanto isso, a professora percorre as mesas, auxiliando os outros alunos com paciência e atenção. Após a conclusão da primeira tarefa, ela distribui uma atividade impressa, e conforme as crianças a finalizam, novas atividades são fornecidas. Antes do intervalo, os alunos realizam entre duas a três atividades.

Às 15h os alunos formam fila e seguem para o intervalo. Observei que poucos estudantes consomem a merenda escolar; muitos trazem lanche de casa ou compram doces na escola, e alguns compartilham sua comida com os colegas. Aproximadamente de cinco a dez crianças fazem uso da merenda escolar, tanto que a pedagoga ou a diretora, que vendem doces na proximidade do refeitório, costumam chamar os alunos, da seguinte forma: “Fulano, já comeu? Vá comer! Pegue a merenda e coma.” Muitas vezes, as crianças, pressionadas, pegam o alimento, dão duas colheradas e jogam o restante fora causando desse modo, desperdício de alimento. Enquanto algumas lancham, outras circulam pelos corredores, correndo ou sentando-se nas cadeiras expostas nos corredores.

Esse primeiro intervalo, das 13h às 15h, envolve tanto o primeiro quanto o quinto ano, mas percebi que as turmas não interagem diretamente. Enquanto os menores correm, os alunos do quinto ano observam a distância, rindo, conversando

ou reunidos em grupinhos sob uma pequena casa de madeira que há na escola, ao lado do jameiro, onde fazem, inclusive, fofocas. Um grupo de meninos do quinto ano prefere jogar pingue-pongue durante todo o intervalo, sem sequer merendar. Quando o recreio chega ao fim, as crianças aproveitam para beber água ou ir ao banheiro, prologando o tempo fora da sala de aula. Um aluno até comentou comigo: “Acaba tão rápido, professora.” As crianças retornam as salas sem disposição, enquanto as turmas do andar superior descem para o intervalo.

Ao voltar para a sala, a professora titular imediatamente distribui outra atividade impressa, o que gera murmúrios entre as crianças, como “há, não” e “poxa, mais atividades?”, além de expressões de desânimo. Muitas delas abanam-se, ainda suadas e cansadas por terem corrido no recreio. Nos dias que observei, percebi uma rotina repetitiva: Após o retorno a sala, os alunos frequentemente pedem para sair, ir ao banheiro ou encher suas garrafinhas de água, solicitações que são geralmente negadas pela professora, que prefere que permaneçam na sala realizando as atividades. Durante esse tempo, as crianças copiam as respostas que a professora escreve no quadro, entregam suas atividades, que são colocadas nos cadernos. A professora fornece inúmeras tarefas impressas ao longo do dia, o que parece ter como objetivo manter as crianças ocupadas, mas o excesso de atividades as deixa visivelmente fadgadas e desmotivadas. Muitas realizam as tarefas “por obrigação”, sem entusiasmo, nem mesmo ao colorir, uma vez que algumas não demonstram mais interesse em pintar.

Quando as atividades terminam, a professora frequentemente pede que os alunos desenhem no verso da folha ou escrevam seus nomes várias vezes, tudo para preencher o tempo. Cerca de 30 minutos antes do término da aula, os brinquedos são disponibilizados, e esse é o momento mais alegre do dia. Quando as crianças demonstram entusiasmo, formando grupos e brincando de acordo com suas preferências. Quando restam apenas cinco minutos, alguns pais já aguardam na porta, e a professora instrui os alunos a recolherem os brinquedos e organizarem seus materiais. Em seguida, eles são liberados para irem para casa.

A rotina descrita sem a presença de Waro mostra um ambiente escolar relativamente estruturado, mas com evidências de práticas pedagógicas tradicionais e pouco inclusivas. Com a chegada de Waro, um aluno com deficiências múltiplas,

esse cenário se transforma, revelando novos desafios para a inclusão e interação no ambiente escolar.

### **3.3 Conhecendo o menino Waro**

Entre os meses de abril e maio, realizei observações na sala de aula mais profundamente, pois foi o período em que o Waro chegou na escola, seu primeiro contato com um ambiente escolar. No início, ele demonstrava grande resistência à escola, chegando todos os dias chorando e permanecendo assim por cerca de 30 a 40 minutos, sentado na mesa da professora, sem receber atenção. Como Waro não se comunicava verbalmente, sua angústia era expressa apenas pelo choro. Ele é uma criança indígena, de seis anos, e, conforme relato por algumas professoras, possui três deficiências: autismo, síndrome de Hunter e atraso global do desenvolvimento.

Em uma ocasião, observei uma conversa entre uma das professoras do AEE, a que acompanha o menino Waro, e a professora titular da classe, na qual foi mencionado que aquela era sua primeira experiência escolar. A professora do AEE enfatizou a importância de ser flexível nesse início, priorizando a socialização nos primeiros dias. No entanto, desde sua chegada, percebi uma ausência de empatia e afeto, tanto por parte dos professores quanto dos coleguinhas da turma, o que parece ser consequência das atitudes e discursos da professora titular, que, de maneira indireta, influenciava os alunos a temerem Waro.

Com o passar dos dias, observei que Waro expressa carinho de uma maneira não convencional: ele não abraça, mas, com um sorriso no rosto, demonstra afeto por meio de “chutes” ou pequenos socos. Em casos raros, com pessoas que, provavelmente, transmitem maior confiança, como uma estagiária de outra turma, ele chega a dar um breve abraço de dois segundos. Contudo, as crianças da turma sentem medo dele; quando Waro se aproxima, elas imediatamente chamam pela professora. Um aluno em especial, Wil, expressou sua antipatia, afirmando que Waro “ativa o modo ódio em sua vida”. A professora, ouvindo o comentário, não tomou nenhuma atitude. Wil e Waro frequentemente entram em conflitos durante as aulas. Wil adota uma postura vigilante, evitando que Waro toque em objetos, sob a justificativa de que ele pode quebrar, jogar ou até mesmo comer.

O comportamento de Wil se resume a manter os olhos fixos em Waro durante todo o tempo de aula, e nos dias em que Waro está presente, os dois se envolvem em constantes discussões, perseguições e até agressões. Em conversa informal, a professora admitiu que tem consciência de que sua didática está sendo prejudicada, mas alegou que, devido aos grandes números de alunos, faz o que está ao seu alcance.

Após compreender estas características e necessidades específicas do menino Waro, é possível observar como sua presença impacta diretamente a dinâmica da sala de aula. A seguir, será analisada sua rotina diária na escola, explorando as interações com professores e colegas, além dos desafios enfrentados pela equipe pedagógica ao lidar com suas necessidades.

O conceito de interseccionalidade, desenvolvido por Crenshaw (1989), é essencial para compreender como diferentes formas de discriminação se entrelaçam e afetam pessoas que pertencem a mais de uma categoria. No caso de Waro, ser indígena e ter deficiências múltiplas cria uma interseção de opressões que intensificam sua exclusão dentro do ambiente escolar. Analisar essa dupla vulnerabilidade é crucial para entender as barreiras complexas à sua inclusão efetiva.

### **3.4 Rotina com Waro**

Nas primeiras semanas de observação, Waro apresentava um comportamento, chorava sempre ao chegar à escola, o qual se estendia por vários minutos. Após os primeiros meses de adaptação, ele passou a correr pela sala, entrando e saindo constantemente, e mexendo, curiosamente, nos pertences dos colegas, como por exemplo, estojos, cadernos e mochilas, e que frequentemente, jogava no chão, ou contra o colega. Contudo, com o passar do tempo, o pai do Waro relatou a professora titular que o desejo de ir para a escola, começou a surgir.

A chegada de Waro na escola, era sempre bem pontual, às 13h30, e ao adentrar a sala, ele abraça a professora, manipula os cadernos sobre as mesas, coloca-os na mochila ou os joga no chão. Além de que, também, ele pega o pincel e rabisca no quadro, essa é uma das atividades mais almejada por ele, rabiscar o quadro e em seguida, apagar. Waro não frequenta a escola às segundas-feiras, ele comparece

somente de terça a sexta-feira. Outro detalhe é que, ele demonstra preferência por se sentar no lugar da professora, o que é curioso, pois é como se ele só se sentisse seguro ali, e não com os colegas.

É perceptível seu comportamento ativo, agitado e curioso por quaisquer objetos, excepcionalmente seu fascínio por objetos coloridos. Apesar de sua participação limitada a atividades pedagógicas passada pela professora, na sala de aula (ela encaminha várias atividades de pintura para ele realizar em casa), observei que Waro, no decorrer dos meses, tem socializado mais com os colegas, que, inclusive, já compartilham, por exemplo, os lápis color para que ele possa desenhar e pintar, ou melhor, rabiscar.

Inicialmente, Waro não costumava sentar nas carteiras dos alunos, mas, aos poucos, passou a sentar-se em outros lugares, mesmo que por breves minutos. Quando o faz, rabisca seu caderno, entrega o material à professora e guarda seu material. Devido a sua dificuldade em se comunicar verbalmente, são poucas as palavras que se compreendem, mas ele se comunica por expressões e gestos, aponta e manuseia objetos para se expressar.

Sua rotina em sala de aula consiste em rabiscar folhas A4 em branco ou seu caderno, circular pela sala e, em alguns momentos, jogar o material dos colegas no chão, o que considero, possivelmente, como uma forma de chamar a atenção. Em outros momentos, porém, Waro guarda o material dos colegas nas mochilas (de cada um) e sorri para a professora, insinuando que fez um bom gesto.

Ressalto e destaque que, durante o período que passei na escola, Waro ainda não havia desenvolvido autonomia para solicitar ir ao banheiro, e por vezes fez suas necessidades dentro da sala de aula. Quando isso ocorria, notava que a professora não gostava e ficava “chateada” por essa situação. Era notório sua insatisfação, chegando até a afirmar, com um pouco de sarcasmo, que não era “babá” de aluno para cuidar dessas situações, embora ela o limpasse.

Apesar de Waro ter direito ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), conforme garantido pela Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), infelizmente, ele não é, assiduamente, atendido pela professora responsável por esse atendimento. Suas interações com o Waro são limitadas a pequenas frases, como “Boa tarde, Waro, como está hoje? Agitado? Hehe” e também quando o pai da criança está presente na escola. Um outro fator importante que observei, foram alguns comentários pejorativos

de algumas pessoas da escola, funcionários, em relação a Waro, chamando-o de “índio” ou “ah, ele veio do mato, por isso age assim”, alegando que o comportamento da criança era resultado dos “costumes de onde ele vem”, além de outros comentários preconceituosos, infelizmente.

Durante o intervalo, Waro segue uma rotina, todos os dias: ele sai da sala, busca um doce com a pedagoga ou a diretora, pois o pai já deixa pago antecipadamente pra semana, e, após comer, consome o lanche da escola e corre com os colegas. Waro tem uma brincadeira favorita, e todos os colegas da sala brincam com ele, que é correr atrás dos coleguinhos, uma brincadeira de perseguição, onde os amiguinhos correm à sua frente enquanto ele os segue, rindo bastante. Ao final do intervalo, quando a campainha toca, Waro retorna à sala de aula logo após os outros alunos. Entretanto, ele demonstra agitação, cansaço, o que acredito ser por sentir que está limitado a um espaço, dentro da sala de aula, com isso, ele tenta, a todo modo atrair a atenção dos colegas, o que frequentemente resulta em conflitos com o Wil. Pois Wil relata que ele incomoda demais e que é pra deixar os colegas descansarem.

Embora ele (Wil) tenha atitudes protetoras sem certos momentos, algumas vezes ele chega a ser agressivo, empurrando o Waro e chutando. A professora, ao ver a cena, repreende os dois, e menciona ao falar com o pai de Wil sobre seu comportamento, o que acaba acontecendo de o Wil se acalmar rapidamente, o que relaciono que, possivelmente, ele tenha um pequeno temor em relação a seu pai.

Observei também que, como uma forma de acalmar os meninos, a professora utiliza uma estratégia um tanto inusitada, ela utiliza o medo pelo pai, como um mecanismo de controle, intimidando filmar o comportamento de Wil e mandar a gravação para seu pai, quando ele está muito agitado e não obedecendo a professora. Ele se vê amedrontado, e pede, algumas vezes chorando, para ela não enviar para ele.

Em se tratando de família desta criança, do Wil, é importante destacar que ele vive somente com seu pai e seus dois irmãos, e é possível observar que algumas de suas atitudes e comportamentos, é reprodução do tratamento que ele tem, e observa, em casa, o que justifica, em parte, o comportamento agressivo que tem em relação ao colega. Pois, uma criança de seis anos agir de tal forma, com violência e proferindo palavrões, não é normal. Quando Waro não comparece na aula, Wil demonstra está

aliviado, e é notório que ele fica mais “relaxado” com a ausência do colega. No entanto, Wil acaba reproduzindo comportamentos semelhantes ao do Waro, como por exemplo: move-se de mesa em mesa em busca de atenção dos colegas, e fica rondando a mesa da professora também querendo mais atenção.

Como mencionado anteriormente, Waro não participa das atividades em sala e, após o intervalo, continua com as mesmas atividades que recebeu no início da aula. A professora, por sua vez, está constantemente chamando a atenção dele, segurando-o pelo braço e, em alguns momentos, dando leves “tapas” na mão quando ele pega algo dos colegas, o que resulta em choro. Durante o momento de recreação, próximo ao fim do expediente, Waro interage com todos, até encontrar um lugar se sinta confortável e um brinquedo que lhe desperte interesse, e isso ocorre quando não é obrigado pela professora a ficar sentado, sendo que, segundo a Lei nº 13.246/2015, ela deixa claro que:

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema 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.

E continua a complementar, no mesmo capítulo IV, do direito à Educação, o parágrafo único destaca “É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação”. Desse modo, ressalta que seus direitos estão garantidos na lei, como direito garantido a inclusão, socialização e atividades para o desenvolvimento, sendo, portanto, obrigatório a concretização dela. Por fim, cabe a comunidade escolar pôr em prática, não deixando somente no papel. A práxis deve ser realizada continuamente.

#### **4 ÉTICA, FORMAÇÃO E PROFESSOR**

De acordo com Libâneo (2001) é de suma importância que haja uma formação crítica social em conjunto, ou melhor, com toda a comunidade para melhor aproveitamento. Haja vista que a escola é uma organização social, e que as reflexões

e aprendizagens não devem ficar limitados ao ambiente escolar, inda mais se tratando de inclusão, assunto de extrema relevância.

Ao falar de professor, Libâneo (2004) traz falas importantes, pois nas observações que realizei, percebi o quão influenciável é um adulto para a criança, especialmente nos anos iniciais, onde a criança está definindo sua personalidade e identidade. Libâneo cita que o papel principal do professor é ensinar, perpassar conhecimentos, para assim as crianças se tornarem bons cidadãos. Entretanto, para ser além de um bom profissional, ensinar com dedicação, tornar a sala de aula um ambiente acolhedor, sensível e afetivo a todos, independentemente de quem seja, sua localidade, cultura, cor e etnia, o professor precisa ter valores e sensibilidade, e de certa forma, caráter, e se colocar no lugar do outro e respeitar, passando de forma adequada e correta os verdadeiros valores para seus educandos.

O professor, agente altamente necessário, e qualificado, para a complementação da formação de um indivíduo, é aquele que, depois da família de um educando, irá auxiliar e abrir as portas de conhecimentos e visão para os diversos contextos. De acordo com Goergen (2011, p. 11):

A formação desses cidadãos é tarefa da sociedade como um todo, de todos os setores e instituições que a integram. Ao lado da família, da mídia, das organizações políticas e religiosas, cabe à escola parcela importante dessa responsabilidade. A escola tem a responsabilidade de contribuir para a formação ético/política dos futuros cidadãos.

A partir da observação realizada na escola em destaque, percebi a enorme influência de um professor para com o aluno. O professor desmerecer uma criança na frente de outra, fará com que a que está observando realizei a mesma atitude no oculto. Desse modo, é de suma importância que os professores, tenham formações para a diversidade de contextos existentes em uma escola, especialmente na sala de aula. Uma formação sobre a compreensão, e como agir em algumas situações, os meios para intervir ações que não sejam positivas e desrespeitosas.

A formação de um professor é algo contínuo, algo que deve ser sempre renovada, seja por meios de palestras, formações, diálogos e relatos que possam contribuir para melhor entender e saber as formas e meios certos para agir contra os preconceitos e negligências.

Ademais, cabe ao poder público, conforme a lei brasileira de inclusão:

Art. 28. Parágrafo III – projeto pedagógico que institucionaliza o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia.

Por fim, cabe às autoridades, à escola, à comunidade, aos professores a criação, a prática das leis estabelecidas para as pessoas com deficiência. Realizar oficinas, cursos para especialização, mentoria, palestras e rodas de conversas para sempre buscar formas de como exercer essa função que é tão importante e necessária, a de incluir. Observar e sempre buscar meios e metodologias que englobe a todos, para que ocorra a inclusão e o processo de ensino aprendizagem. Pois, qual será o objetivo e propósito das leis, projetos e inclusão, se não houver a integração de todos os indivíduos?

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Diante de tudo que foi abordado e exposto, a partir das observações realizadas, nota-se o quanto o cenário atual revela a grande complexidade da inclusão escolar de crianças com deficiência, especialmente da criança em destaque, Waro, uma criança com deficiências múltiplas e indígena. Como já relatado anteriormente, de acordo com a Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2016) e a Política Nacional de Educação Especial (Brasil, 2001), essas crianças têm o direito de receber atendimento especializado de forma integrada, em um ambiente que as acolha, respeite e compreenda suas necessidades. No entanto, ao confrontar esses direitos com a realidade escolar, percebe-se que, na prática, há dificuldades significativas na implementação eficaz dessas políticas, resultando em exclusão e no tratamento inadequado dessas crianças, como destacado por Mittler (2003), que aponta a falta de uma colaboração efetiva entre os diferentes agentes escolares.

Além disso, o ambiente escolar, como argumenta Vygotsky (1997), é fundamental para o desenvolvimento das crianças, sendo um meio social crucial para a construção de suas habilidades cognitivas e afetivas. Contudo, a afetividade, sensibilidade e empatia — elementos essenciais para a convivência e o desenvolvimento saudável —, como apontado por Freire (2005), estão

frequentemente ausentes, sobretudo em ambientes escolares que deveriam, por sua natureza, ser espaços de acolhimento e transformação. Durante minhas observações e vivências na escola, presenciei negligências e preconceitos que essas crianças enfrentam, em particular Wil e Waro. Freire (2005) também destaca que a educação deve ser um ato de respeito às singularidades de cada aluno, algo que claramente faltou no tratamento dado a essas crianças.

Wil, por ser descrito como “agitado, desobediente, mimado e chorão” (palavras utilizadas pela professora), foi tratado de maneira indiferente, levantando a questão: seus sentimentos e emoções não são dignos de atenção? Parece, ao observar, que o tratamento que os funcionários dão as crianças são somente para cumprir regras e realizar as atividades obrigatórias do dia a dia, e aos que não se enquadram ao “padrão”, são excluídas e ignoradas, como se não fossem acrescentar e cooperar em nada, como se fossem insignificantes para aquele espaço. Resultando, tais ações, em um reflexo de uma prática que ainda está longe de ser inclusiva.

No caso de Waro, uma criança indígena, com deficiências múltiplas e não verbal, infelizmente é a que mais sofre preconceitos e negligências, onde deveria ser bem acolhido e respeitado. Sua identidade cultural e necessidades específicas deveriam ser abordadas de forma inclusiva, conforme preconizado por Crenshaw (1989) no conceito de interseccionalidade, que destaca como diferentes formas de opressão — neste caso, deficiência e etnia — podem se sobrepor e intensificar a exclusão. Waro é uma criança alegre, com grande potencial de interação, animado para participar do que puder, mas, infelizmente, foi repetidamente marginalizado, seja por seus colegas, seja pelos próprios professores. A falta de sensibilidade por parte dos educadores, como observado por Mantoan (2003), muitas vezes reforça práticas excludentes que não apenas ignoram, mas agravam as dificuldades desses alunos.

Por fim, os casos abordados e discutidos neste artigo fazem refletir sobre o verdadeiro papel do educador, que, conforme Freire (1970), vai muito além de transmitir conteúdos didáticos. O papel do educador é formar cidadãos respeitosos, capazes de reconhecer e valorizar as diferenças e singularidades de cada indivíduo. Como argumenta Freire (2005), a educação deve ser um processo dialógico, em que o respeito às singularidades e o acolhimento são pilares centrais. Portanto, é essencial que o sistema educacional e os educadores, em particular, repensem suas práticas

para assegurar que cada aluno, como Waro, possa participar plenamente do ambiente escolar, e que suas diferenças sejam valorizadas e respeitadas.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AINSCOW, M.; BOOTH, T. Index for Inclusion: Developing learning and participation in schools. **Bristol**: Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE), 2011.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Etnografia da prática escolar. 13. ed. Campinas: **Papirus**, 2012.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos. 3. ed. Porto: **Porto Editora**, 1994.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008.** Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. 496 p.

BRASIL. **Ministério da Educação. Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica** / Secretaria de Educação Especial – MEC; SEESP, 2001. 79 p.

BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência:** Lei nº. 13.146 de 6 de julho de 2015. Fortaleza: INESP, 2019, 79 p.

CRENSHAW, K. Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory, and Antiracist Politics. **University of Chicago Legal Forum**, 1989. p. 139-167.

FLICK, U. Introdução à pesquisa qualitativa. 3. ed. Porto Alegre: **Artmed**, 2009.

FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: **Paz e Terra**, 1970.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa. 37. ed. São Paulo: **Paz e Terra**, 2005.

LIBÂNEO, José Carlos. Organização e gestão da escola: teoria e prática. **Editora: Alternativa**, 5ª edição, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. O sistema de organização e gestão da escola In: Libâneo, José Carlos. Organização e gestão da escola - teoria e prática. 4ª ed. Goiânia: **Alternativa**, 2001.

MANTOAN, M. T. E. Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: **Moderna**, 2003.

MITTLER, P. Educating Children with Learning Difficulties: A Practical Guide. London: **David Fulton Publishers**, 2003.

SEVERINO, Antônio J... [et al]; SEVERINO, Francisca Eleodora Santos (org.). Ética e formação de professores: política, responsabilidade e autoridade em questão. São Paulo: **Cortez Editora**, 2011.

VYGOTSKY, L. S. Pensamento e linguagem. São Paulo: **Martins Fontes**, 1997.