

---

**CAMINHOS PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: RELATO DE EXPERIÊNCIA NA PRÁTICA DE ENSINO**

---

**PATHWAYS TO INCLUSIVE EDUCATION: A REPORT ON EXPERIENCE IN TEACHING PRACTICE**

---

**CAMINOS HACIA UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA: RELATO DE EXPERIENCIA EN LA PRÁCTICA DOCENTE**

---

Leticia Moraes Belo de Oliveira<sup>1</sup>  
Layla Arenari Cardozo<sup>2</sup>  
Carolina Brioschi Delpupo<sup>3</sup>  
Rafael Nogueira Costa<sup>4</sup>

**RESUMO**

As instituições de ensino regular foram pensadas a partir de um padrão normativo, igualitário e excludente. Com o aumento das discussões sobre a inclusão de pessoas com deficiência nas escolas, faz-se necessária a construção de um ambiente escolar que promova a inclusão, com estrutura, profissionais e currículo de ensino que se ajustem a esse modelo educacional. O objetivo deste trabalho foi identificar e analisar se existem ações educativas de inclusão em uma unidade escolar pública de ensino fundamental. Para isso, foi realizada uma discussão teórica sobre a inclusão no Brasil, embasada na autora Maria Teresa Égler Mantoan. De maneira empírica, foi realizado um estudo de campo em uma escola pública localizada no interior do Estado do Rio de Janeiro, no município de Macaé. A pesquisa apresentada faz parte do relato final de um grupo de Prática de Ensino do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal do Rio de Janeiro. O estudo de caso analisou as seguintes categorias: i) estrutura escolar e ii) as práticas e os métodos de ensino no campo da inclusão empregados pela instituição. A título de considerações finais, o artigo aponta para a educação inclusiva como uma forma de reestruturar o sistema educacional, valorizando a heterogeneidade humana.

**PALAVRAS-CHAVE:** Inclusão. Ciências. Ensino. Educação.

**ABSTRACT**

Regular education institutions were designed from a normative, egalitarian and excluding standard. With the increase in discussions about the inclusion of people with disabilities in schools, it is necessary to build a school environment that promotes inclusion, with structure, professionals and teaching curriculum that fit this educational

---

**Submetido em:** 31/05/2024 – **Aceito em:** 31/07/2024 – **Publicado em:** 15/10/2024

<sup>1</sup> Licenciatura em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ. Contato: lelemoraesb@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0009-0005-9052-1639>.

<sup>2</sup> Licenciatura em Ciências Biológicas, Mestranda em Ciências Ambientais pela Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ. Contato: layla.arenari@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0009-0001-1851-8719>.

<sup>3</sup> Licenciatura em Ciências Biológicas, Mestranda em Ciências Fisiológicas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ. Contato: caroldelpupo98@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4502-006X>.

<sup>4</sup> Professor Associado na Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de Biodiversidade e Sustentabilidade (Nupem/UFRJ). Programa de Pós-Graduação em Ciências Ambientais e Conservação e Programa de Pós-Graduação Profissional em Ambiente, Sociedade e Desenvolvimento. E-mail: [rafaelnogueiracosta@gmail.com](mailto:rafaelnogueiracosta@gmail.com). Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2790-5742>.

model. The objective of this work was to discuss which educational actions are developed by an inclusive school to support its operation. For this, a theoretical discussion about inclusion in Brazil was carried out, based on the author Maria Teresa Égler Mantoan. Empirically, a field study was carried out in a public school located in the interior of the state of Rio de Janeiro, in the municipality of Macaé. The research presented is part of the final report of a group of Teaching Practice of the Degree in Biological Sciences at the Federal University XXXX. The case study analyzed the following categories: i) school structure and ii) the teaching practices and methods employed by the institution. As final considerations, the article points to inclusive education as a way to restructure the educational system, valuing human heterogeneity.

**KEYWORDS:** Inclusion. Science. Teaching. Education.

### RESUMEN

Las instituciones de educación regular fueron diseñadas con base en un estándar normativo, igualitario y excluyente. Con el aumento de las discusiones sobre la inclusión de personas con discapacidad en las escuelas, es necesario construir un ambiente escolar que promueva la inclusión, con una estructura, profesionales y currículo docente que se ajusten a este modelo educativo. El objetivo de este trabajo fue identificar y analizar si existen acciones de inclusión educativa en una unidad de educación básica pública. Para ello, se realizó una discusión teórica sobre la inclusión en Brasil, basada en la autora Maria Teresa Égler Mantoan. Empíricamente, se realizó un estudio de campo en una escuela pública ubicada en el interior del Estado de Río de Janeiro, en el municipio de Macaé. La investigación presentada forma parte del informe final de un grupo de Práctica Docente de la Licenciatura en Ciencias Biológicas de la Universidad Federal de Río de Janeiro. El estudio de caso analizó las siguientes categorías: i) estructura escolar y ii) prácticas y métodos de enseñanza en el ámbito de la inclusión empleados por la institución. Como consideraciones finales, el artículo apunta a la educación inclusiva como una forma de reestructurar el sistema educativo, valorando la heterogeneidad humana.

**PALABRAS CLAVE:** Inclusión. Ciencias. Enseñando. Educación.

### INTRODUÇÃO

Com a difusão do discurso sobre a inclusão de pessoas com necessidades especiais, o sistema educacional sofreu mudanças em função das transformações sociais, culturais e econômicas (Díaz et al., 2009). Por muito tempo a sociedade se mostrou incapaz de conviver com aqueles tidos como “anormais”, excluindo-os de espaços comuns, impossibilitando que as pessoas com alguma deficiência possam se desenvolver e exercer o papel de cidadão (Sassaki, 1998). Dentre as muitas implicações e perversidades por trás do ato de excluir, pode-se compreender como uma das maiores tiranias, restringir o acesso de crianças e jovens ao ambiente escolar por considerá-las indignas de educação (Blanco, 2003). A inclusão total e irrestrita é defendida como possibilidade para reverter as situações de fracasso e evasão das escolas, garantindo o direito de acesso aos estudantes com deficiência (Mantoan, 2003).

Segundo Páez (2001), o processo de inclusão escolar pode trazer benefícios para o desenvolvimento dos alunos que apresentam algum tipo de deficiência, além de permitir que eles participem ativamente de todo processo de aprendizagem. Diante da lógica de Paulo Freire, pessoas deficientes são oprimidas, onde o próprio poder de escolha lhe é negado e seus objetivos determinados por seus opressores (Freire, 1987). Com isso, diante das dificuldades

impostas pela opressão, toda e qualquer possibilidade de inclusão passa a ser desconsiderada, e todo desejo de mudança é reduzido a impossibilidades.

Diante de um sistema educacional em disputa por diversos setores da sociedade, o compromisso com as adaptações às necessidades de seus estudantes é um posicionamento político. A construção de um ambiente escolar que acolha a todos sem distinção de raça, cor, etnia, ou por suas diferenciações cognitivas e psicológicas ou mentais é um dos pilares para se fazer uma educação inclusiva (Díaz et al., 2009). As necessidades educacionais especiais incorporam os princípios já provados de que uma pedagogia equilibrada que beneficia todas as crianças, parte do princípio de que as diferenças humanas são normais e de que o ensino deve, portanto, ajustar-se às necessidades de cada criança, em vez de cada criança adaptar-se aos supostos princípios do ritmo e da natureza do processo educativo (Alves et al. 2006a).

Elaborar um currículo inclusivo, diversificado e transformador não se vale apenas de mudanças escolares, mas também sociais, contribuindo para um processo de inclusão escolar gradual. Para tal, é necessária uma busca constante por elaboração de propostas pedagógicas com objetivos claros, que se baseiam na interação dos alunos, identificando as capacidades da própria escola, organizando os conteúdos escolares de acordo com os ritmos de aprendizagem dos alunos, revendo metodologias de ensino de modo que estas auxiliem no progresso e desenvolvimento dos estudantes (Tezani, 2004).

O presente artigo faz parte de um relato de uma experiência vivenciada na disciplina Prática de Ensino, realizada no Estágio de Conclusão do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal do Rio de Janeiro em Macaé (RJ). Diante do desafio de pensar o ensino da Biologia de maneira radicalmente inclusivo, nos aproximamos da escola em dois momentos distintos: durante o isolamento social por conta da pandemia do Covid-19 (segundo semestre de 2021) e na abertura das escolas para o ensino presencial (primeiro semestre de 2022). Diante deste cenário, surge a nossa questão de pesquisa: Como se dá a educação inclusiva na prática em uma escola da rede pública no interior do Rio de Janeiro? Para responder a esta questão foi realizada um estudo de caso na Escola Municipal Ancyra Gonçalves Pimentel, localizada no município de Macaé/RJ.

O Estágio de Conclusão do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas é um componente curricular pedagógico que segue um longo debate no campo de formação docente (Baptista, 2003; Viana et al., 2012). Atualmente, preparar um futuro docente para atuar no ensino de ciências, requer reflexões sobre esse mesmo ensino, antecedendo a sua atuação enquanto profissional da educação, além de contribuir para orientação de uma postura pedagógica investigativa e não mais de mero repetidor/a de conhecimentos (Baptista, 2003). Com isso, seu objetivo é integrar o processo de formação inicial docente, de modo a considerar o campo de

atuação do profissional de Ensino de Ciências e Biologia como um objeto de análise, de investigação e de interpretação histórica, filosófica e crítica, construindo pontes com as demais disciplinas do curso, tanto do núcleo específico em Ciências Biológicas como as do núcleo pedagógico (NUPEM/UFRJ, 2020).

## **UMA BREVE REFLEXÃO SOBRE OS ASPECTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL**

De acordo com Mantoan (2003) a inclusão é produto de uma educação plural, democrática e transgressora. Mas como atingir tal modelo de educação? Para entender o que é uma educação inclusiva e o porquê da sua motivação é necessário voltar o olhar para as necessidades dos estudantes, não só dos deficientes. Incorporar a concepção da inclusão exige a compreensão da indiferença entre o processo de integração e inclusão. A discussão em torno desses conceitos cria ainda inúmeras e infundáveis polêmicas, provocando as corporações de professores e de profissionais da área de saúde que atuam no atendimento às pessoas com deficiência (Mantoan, 2003).

Para a autora, a integração escolar refere-se à inserção de alunos com deficiência nas escolas comuns, mas também na indicação para escolas especiais para pessoas com deficiência, ou seja, a integração permitiria o acesso a ambos os espaços, regular e especial. Contudo, mesmo que haja uma perspectiva positiva na possibilidade de alunos especiais ocuparem diferentes espaços, deve-se entender que uma instituição de ensino regular, sem instalações, metodologias e profissionais adequados, dificilmente manteria um aluno especial havendo a alternativa de designá-lo para um espaço capacitado para a educação especial. Além de que, os alunos que migram das escolas comuns para os serviços de educação especial raramente se deslocam para os menos segregados e, também raramente, reingressam às salas de aula do ensino regular (Mantoan, 2003). Um sistema educacional constituído a partir da integração sente-se abalado com a proposta inclusiva de educação, porque esses espaços criam ambientes educacionais distintos para seus alunos, a partir de uma identidade específica, como também estão organizados pedagogicamente para manter tal separação, definindo as atribuições de seus professores, currículos, programas e avaliações (Rapoli et al. 2010).

Em contrapartida, o processo de inclusão é uma reação aos valores da sociedade dominante. Trata-se de um movimento que se choca com o pluralismo, entendido como mera aceitação do outro e incorporação das diferenças, sem conflito, sem confronto (Mantoan, 2017). É possível interpretar de maneira errônea a necessidade da incorporação das diferenças dentro da educação inclusiva, mas ignorar sua relevância é o mesmo que desconsiderar toda a essência da inclusão, abstraindo as diferenças e nos levando a um sujeito universal com suas especificidades

ocultadas. Porém, aqui existe uma contradição, pois ao mesmo tempo que essa integralização é parte essencial no processo de inclusão, também pode ser um fator que leve à exclusão. Portanto, deve-se tratar do direito à diferença nas escolas para desconstruir o sistema atual de significação escolar excludente, normativo, elitista, com suas medidas e seus mecanismos de produção da identidade e da diferença (Mantoan, 2003).

A diferença (vem) do múltiplo e não do diverso. Tal como ocorre na aritmética, o múltiplo é sempre um processo, uma operação, uma ação. A diversidade é estática, é um estado, é estéril. A multiplicidade é ativa, é fluxo, é produtiva. A multiplicidade é uma máquina de produzir diferenças - diferenças que são irreduzíveis à identidade. A diversidade limita-se ao existente. A multiplicidade estende e multiplica, prolifera, dissemina. A diversidade é um dado - da natureza ou da cultura. A multiplicidade é um movimento. A diversidade reafirma o idêntico. A multiplicidade estimula a diferença que se recusa a se fundir com o idêntico (Silva, 2000, p. 100-101).

Resistindo às mudanças exigidas por uma abertura incondicional às diferenças, as escolas têm se esquivado dos desafios que levariam os seus professores a rever e a recriar suas práticas e a entender as novas possibilidades educativas trazidas pela inclusão (Mantoan, 2012). E mesmo com a dificuldade de aceitar o outro e suas diferenças, as instituições de ensino devem empregar uma visão que as compreenda, trabalhando no acolhimento incondicional de todos os alunos, e é a esta escola que aspiramos, com todas as dificuldades e incertezas naturais de processos de mudanças tão decisivos e enérgicos como é a inclusão escolar (Lanuti & Mantoan, 2021).

Nesse processo de reorganização de todo um sistema escolar excludente, normativo e igualitário, ainda há escolas que não compreendem que as diferenças estão em todos os alunos, não somente naqueles que não são compreendidos e que fogem de um padrão mal estabelecido de sucesso. Com isso, deve-se garantir o direito à diferença nesses espaços, e as propostas e políticas educacionais que proclamam a inclusão precisam considerar as diferenças como condição para que haja avanço, mudanças, desenvolvimento e aperfeiçoamento da educação escolar, abraçando os jovens com deficiências e todos os demais excluídos e que são as sementes da sua transformação (Mantoan, 2003).

Os questionamentos entorno dessa discussão devem ser direcionados para as práticas de ensino excludentes que as escolas adotam, já que são elas que criam a necessidade da criação das escolas comuns - com alunos que atendem a normalidade - e das especiais - com aqueles que não cabem dentro dos padrões 'normais'. Quando entendemos esses processos de diferenciação pela deficiência ou por outras características que elegemos para excluir, enxergamos as falsas ideias que sustentam as escolas especiais como solução privilegiada para atender às necessidades dos alunos (Rapoli et al. 2010). Assim, abrimos o olhar para analisar os preceitos que abraçam a escola inclusiva e compreender que, os espaços educacionais inclusivos, os alunos tais quais eles são: únicos, singulares, mutantes, compreendendo-os como pessoas que

diferem umas das outras, que não conseguimos conter em conjuntos definidos por um único atributo, o qual elegemos para diferenciá-las (Rapoli et al. 2010).

Uma instituição de ensino que busca moldar-se sob a ótica inclusiva precisa, constantemente, questionar todo o processo educativo, construindo e reconstruindo suas práticas pedagógicas. A inclusão provoca um processo de metamorfose na organização escolar, trazendo em si uma nova perspectiva sobre seu papel social e político. Impulsiona uma atualização da educação, para que os professores aperfeiçoem as suas práticas e para que escolas públicas e particulares se obriguem a um esforço de modernização e de reestruturação de suas condições atuais, a fim de responderem às necessidades de cada um de seus alunos, em suas especificidades, sem cair nas malhas da educação especial e de suas modalidades de exclusão (Mantoan, 2003).

O processo de escolarização era um privilégio que poucos tinham acesso. As pessoas que portavam alguma deficiência, seja física ou intelectual, eram impedidas de frequentar instituições de ensino por não apresentarem características necessárias para se encaixarem dentro de um ambiente de socialização e aprendizado, o que levava a acreditar que incluir essas pessoas afetaria a dinâmica social do ambiente. As crianças com deficiências sofriam e ainda sofrem com a discriminação e eram consideradas, perante a sociedade, incapacitadas diante do processo de ensino-aprendizagem. A exclusão escolar, manifestada das mais diversas maneiras, constrói uma escola que anula e marginaliza as diferenças nos processos que formam e instruem os alunos (Mantoan, 2003) e esse processo de exclusão divide, não só a escola, mas toda a sociedade em dois grupos: os normais e os deficientes - ou anormais. Os fundamentos que marcam esse tipo de organização são deterministas, mecanicista, formalista e reducionista, ignorando qualquer lógica subjetiva e afetiva (Mantoan, 2003).

Diante da ampliação do discurso sobre inclusão, surgiram muitos movimentos sociais ao entorno dos direitos das pessoas com deficiência dentro da sociedade, e com isso, alguns espaços institucionais foram criados com a finalidade de atender a comunidade deficiente. No Brasil, o primeiro espaço desenvolvido para este fim foi o Instituto dos Meninos Cegos, atual Instituto Benjamin Constant, criado em 1845 por D. Pedro II, onde os alunos aprenderiam matérias básicas como leitura, escrita e cálculo, como também aperfeiçoamento musical e trabalhos mecânicos. Seguindo a mesma ideia, em 1856, foi criado o Instituto dos Surdos-Mudos, hoje Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) (Mapa, 2021). As pessoas com deficiência mental, só receberam atendimento mais tarde, com o desenvolvimento do Instituto Pestalozzi, em 1918, que também marcou o primeiro atendimento educacional especializado para crianças superdotadas (Souto et al., s.d.).

Os espaços especiais criados com o tempo para atender as pessoas com necessidades especiais de educação, ainda não seguiam a proposta de inclusão, visto que os deficientes continuavam

isolados de qualquer atividade social. Essa educação especial, que os deficientes estavam recebendo, segundo uma perspectiva freiriana, seria assumir o descompromisso com o ensino dessas pessoas (Freire, 2000). Foi só no século XX, que se começaram os estudos sobre a importância da educação para todos, de se entender as características próprias de cada indivíduo. Os alunos com necessidades especiais tinham sua capacidade de aprendizagem definida de acordo com sua deficiência, mas como Santana (s.d) já diz, a inclusão é algo novo e que não pode ser previsto, portanto, não cabe ao profissional da educação pré-conceber os limites de uma pessoa.

Um importante marco para a história das pessoas com necessidades especiais no país foi a inserção da Educação Especial na lei nº 4024/61, onde se pretendia incluir a educação do deficiente na escola regular. Conforme Ferreira (2007), muitas mudanças foram feitas na pedagogia do serviço educacional especial, e isso levou a uma transformação dos métodos, técnicas e programas educacionais, porém os pontos principais como as práticas de ensino, a postura profissional, o tempo, o espaço e a estrutura das instituições não tiveram uma modificação real e, ainda se encontram muito longe de promoverem um atendimento de qualidade no sistema de ensino. Os alunos continuam sofrendo com a segregação, visto que acabaram condicionados às classes comuns de ensino sem que houvesse qualquer formulação das práticas educacionais.

No ano de 1994, aconteceu a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, onde a Declaração de Salamanca foi proclamada e, só a partir dela que a educação inclusiva realmente teve início no Brasil. Esta declaração tem como perspectiva a inclusão de todas as crianças independente de suas individualidades na rede de ensino regular, como também assegura que estas pessoas com necessidades especiais passem a serem realmente incluídas nos espaços sociais (Souto et al., s.d.).

O sucesso da inclusão depende da avaliação constante do processo, da flexibilidade da equipe multidisciplinar para alterar programas e do apoio da família, da escola e da comunidade. Partindo do pressuposto, que a inclusão é um processo lento, pois precisa de um trabalho interdisciplinar com várias áreas possibilitando o desenvolvimento do Portador de Necessidade Especial (Fagundes, 2001, p. 34).

Para Macedo et al. (2014), o principal objetivo da Educação é o desenvolvimento de uma sociedade justa, igualitária e equitativa, onde é proposto a formação de pessoas críticas e responsáveis capazes de viver com dignidade, recomendado no artigo 2 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB nº 9394/96. A LDB tem o propósito de fazer com que as redes de ensino tivessem todos os recursos necessários para que todos os alunos recebessem um ensino igualitário, além de assegurar que todos os estudantes tenham um currículo, com métodos, recursos e uma organização específica para atender suas reais necessidades (Souto et al., s.d.).

O Programa de Capacitação de Recursos Humanos de Ensino Fundamental-Educação Especial (1998, p. 47) ressalta que integração “significa inserir no ambiente o menos restritivo possível, às características pessoais de cada aluno, suas potencialidades e limitações”, e ainda cita que “A integração social não era suficiente para acabar com a discriminação que havia contra esse seguimento populacional, mas também era muito pouco para propiciar a verdadeira participação plena com igualdade de oportunidades” (Brasil, 1998, p. 55).

De acordo com Morin (2001), não se pode reformar a instituição sem uma prévia reforma das mentes, mas não se pode reformar as mentes sem uma prévia reforma das instituições, ou seja, para um atendimento adequado às crianças com necessidades especiais, é necessário que haja uma reorganização do sistema educacional, onde o principal objetivo seria possibilitar o desenvolvimento cognitivo, cultural e social desses alunos. E, para isso, em 2007 criou-se o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), Decreto nº 6.094/07, onde se estabeleceu algumas diretrizes como a formação de professores especializados para a educação especial, a implementação de salas que contenham recursos multifuncionais, uma arquitetura que permita acesso a todos os espaços escolares, e o acesso e permanência de todos na educação superior.

## **A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO MUNICÍPIO DE MACAÉ/RJ: REFLEXÕES INICIAIS**

A constituição de espaços mistos de aprendizagem, de convívio das diferenças, são condições essenciais para promoção do desenvolvimento dos alunos com e sem deficiência (Oliveira, 2013). Esses ambientes vêm sendo idealizados e construídos, com base nos direitos dos deficientes, por muitos estados e municípios ao longo de todo o Brasil. Macaé, município localizado na região norte-fluminense do estado do Rio de Janeiro, conta com 56 ambientes especializados no atendimento de estudantes com necessidades nas escolas do município, onde o principal objetivo é garantir que esses alunos tenham acesso e permaneçam nas escolas (Macaé, 2020).

Estes ambientes especializados, também conhecidos por sala de recursos multifuncionais, são espaços adaptados para receber alunos com necessidades educacionais especiais. O decreto nº 7.611/11 definiu estes espaços como “ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para oferta do atendimento educacional especializado”. Estas salas são espaços organizados para que seus alunos possam receber recursos necessários para atender a todo tipo de deficiência como livros didáticos e paradidáticos em Braille, Libras, equipamentos que possibilitam o acesso ao currículo escolar e profissionais com formação para o atendimento às necessidades de cada um (Feac, 2022; Alves, 2006b). Além desses ambientes, o município ainda conta com o funcionamento do Centro Municipal de Atendimento Especializado ao Escolar (Cemeaes), que fornece um apoio para esses alunos (Macaé, 2020).

Atualmente, o município conta com cerca de 1,2 mil alunos com laudo na educação especial, não sendo um número exato, visto que muitos alunos não apresentam laudo médico confirmando a deficiência e, também, por conta de muitos alunos apresentarem múltiplas deficiências, sendo assim não recebem um laudo conclusivo (Macaé, 2020). Os alunos atendidos apresentam diferentes tipos de deficiência como: física e múltipla, visual, intelectual, mental ou sensorial, auditiva, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação (Izequiel, 2017). A maioria desses alunos se encontram no ensino fundamental, logo, algumas escolas do município foram designadas como polos de inclusão escolar para alunos com necessidades especiais. A Escola Municipal Lions, localizada no bairro da Glória, atende os alunos surdos de Macaé (Macaé, 2011); alunos que apresentam deficiências visuais ou auditivas são atendidos pela Escola Municipal Joffre Frossard, do 1º ao 5º ano, e na Escola Municipal Ancyra Gonçalves Pimentel, localizada no Miramar, do 6º ao 9º ano e EJA. Outras escolas de diferentes bairros como Praia Campista e Lagomar, por exemplo, também possuem salas de recursos multifuncionais implantadas para melhor atender os alunos com alguma necessidade educacional especial (Macaé, 2020).

## **RELATO SOBRE A EXPERIÊNCIA DA ESCOLA MUNICIPAL ANCYRA GONÇALVES PIMENTEL NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

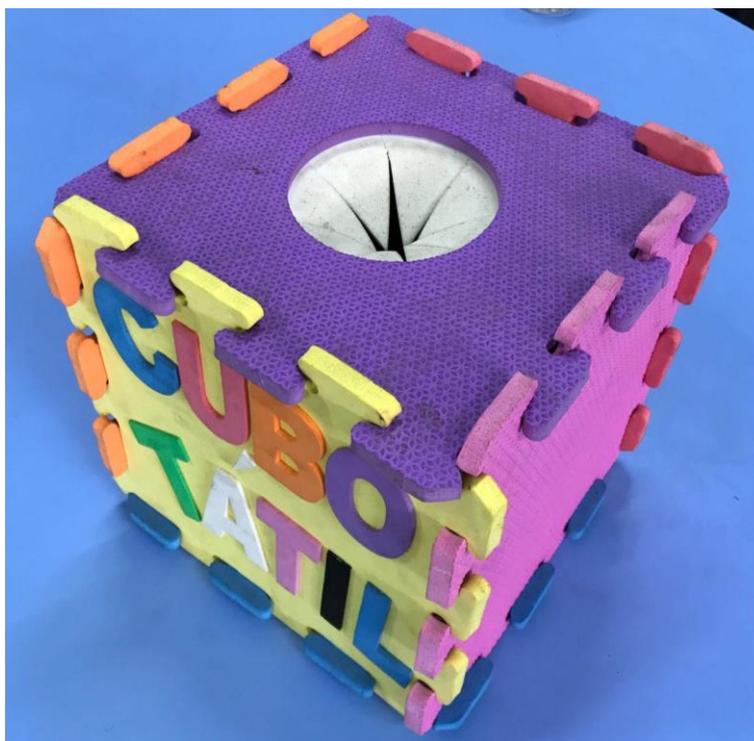
A Escola Municipal Ancyra Gonçalves Pimentel, foi selecionada para atuar como um polo de educação inclusiva e, atualmente, atende 52 alunos com necessidades especiais. A instituição conta com a assistência de duas salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE) - a Sala Multifuncional e a Sala de AEE/Tradição e Interpretação de Libras, ambas utilizadas para atendimento e desenvolvimento de projetos. Os professores responsáveis pelo AEE têm como objetivo construir uma consciência inclusiva na escola, realizando atribuições que facilitem o desenvolvimento do aluno com necessidade educacional especial, dentre eles tem: o desenvolvimento de materiais adaptados a necessidade do aluno, trabalhar junto do professor regular para a construção de um planejamento educacional individualizado.

Com o objetivo de formar a instituição como uma referência na área, foi elaborado, a partir do sucesso colaborativo entre as diversas áreas de atuação educacional existentes na Escola Municipal Ancyra Gonçalves Pimentel através do diálogo e parceria em projetos preexistentes nas citadas áreas, o Núcleo de Inclusão, Tecnologia e Pesquisa (NINTEPE). O núcleo é definido como um sistema de comunicação entre as diversas áreas do conhecimento para o desenvolvimento de projetos que vão ao encontro de problemáticas sociais, atuando a partir de situações que atinjam a comunidade escolar e/ou sociedade em geral e compreendido pelas áreas de: inclusão (equipe multifuncional), tecnologia (LIED), pesquisa (Ciências multidisciplinares) e equipe pedagógica.

O principal propósito do NINTEPE é o desenvolvimento de projetos de pesquisa com enfoque pedagógico, de responsabilidade social, nas competências de inclusão, acessibilidade, ambiental e sustentabilidade, para alcançar melhorias sociais. Para atingir todos os objetivos propostos são realizadas reuniões de discussão das situações-problema (aprendizagem), interpretação das problemáticas, instigar o aluno através da vivência e percepção da problemática, elaboração de propostas, soluções, planejamento e criação de projetos. Dentre os projetos criados pelo núcleo, daremos destaque ao “Ressignificando as diferenças” (REDI) e o “Produzindo Autonomia”.

#### *Projeto REDI- Resignificando as Diferenças*

O projeto tem como objetivo propiciar momentos de reflexão, possibilita o estreitamento das relações entre os alunos de turmas diferentes, estimula a criatividade, oralidade e musicalidade, além de promover encontros entre a comunidade escolar estreitando as relações entre os alunos regulares e os com necessidades especiais. Ele atua conscientizando as turmas de ensino regular sobre as deficiências dos alunos especiais e sobre a importância da inclusão dentro da escola, a fim de apurar a percepção e sensibilização sobre o tema. Para isso, são realizadas dinâmicas e simulações que representam as deficiências utilizando objetos que simulam alguma limitação física, como vendar os olhos dos alunos para limitar a visibilidade e submetê-los a situações cotidianas, ou tapar os ouvidos para limitar a audição e pedir para que se comuniquem uns com os outros. Outro material de apoio utilizado pelo projeto é o cubo tátil (Figura 1), que possibilita o estímulo do tato dos alunos, tanto especiais como regulares. Este projeto possui grande capacidade para se trabalhar a educação inclusiva dentro das escolas e deve ser constantemente lapidado, questionado e desenvolvido entre a comunidade escolar como uma excelente ferramenta de apoio à inclusão.



**Figura 1.** Cubo Tátil  
Fonte: Ilustração dos autores

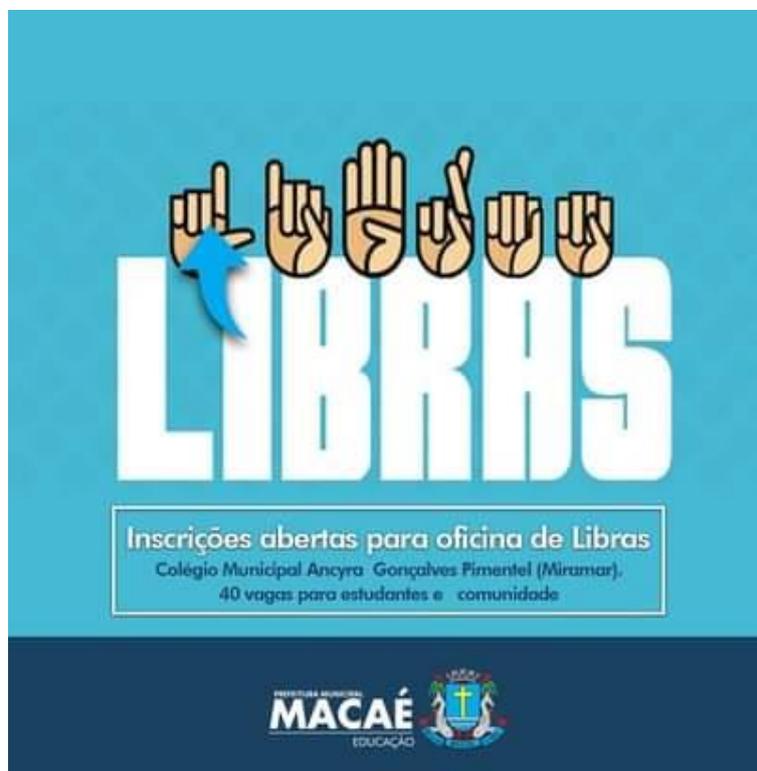
### *Projeto Produzindo Autonomia – Sênior*

O projeto é uma resposta a uma das necessidades urbanas de sustentabilidade que se traduz no mínimo de transferência de dejetos e rejeitos para outros ecossistemas atuais e futuros que devem estar de acordo com a legislação que rege a matéria. Ele é voltado para as unidades escolares de 6º ao 9º ano, é uma derivação do “Projeto Produzindo Autonomia”, desenvolvido pela Escola Municipal Ancyra Gonçalves Pimentel desde 2010. O projeto original “Produzindo Autonomia” tem como objetivo dar suporte à produção de sabão e velas, através da reciclagem de óleo de cozinha usado.

O projeto aproxima os estudantes da pesquisa científica e da sustentabilidade, além de apresentar conceitos químicos envolvidos na elaboração do sabão. O produto desenvolvido pelos alunos é vendido em feiras sociais, o que permite a aproximação da sociedade com a escola e com o projeto “Produzindo Autonomia”, possibilitando que os alunos tenham a oportunidade de conhecer novos espaços. Grande parte do lucro da venda dos sabões ou de qualquer outro produto feito a partir da oficina, é destinada para a compra dos materiais necessários para o desenvolvimento de futuros produtos e para um outro setor, o laboratório de robótica da escola.

### *Oficina de Libras*

Um outro projeto realizado na escola, mas que teve uma breve pausa por conta da pandemia é a Oficina de Libras (Figura 2), oferecida pela prefeitura de Macaé ao público em geral, não se restringindo apenas ao público escolar. Esta oficina é ministrada pelas professoras de libras abordando temas como o alfabeto, números, verbos, diálogos simples, história da educação de surdos no Brasil e no mundo, graus e causas da surdez, identidade da cultura surda e literatura, artes e esportes, com o objetivo de facilitar a comunicação básica entre as pessoas não surdas e os surdos. Um exemplo do funcionamento desta oficina pode ser dado no próprio cotidiano escolar, quando a sirene que inicia ou finaliza alguma atividade toca o aluno surdo não consegue saber e, por isso, se o ouvinte sabe o sinal adequado para esta situação ele pode se comunicar de acordo com a situação; um outro exemplo, fora do ambiente escolar, é o ensinamento básico de sinais para informar sobre o uso do transporte público ou procedimentos de emergência médica.



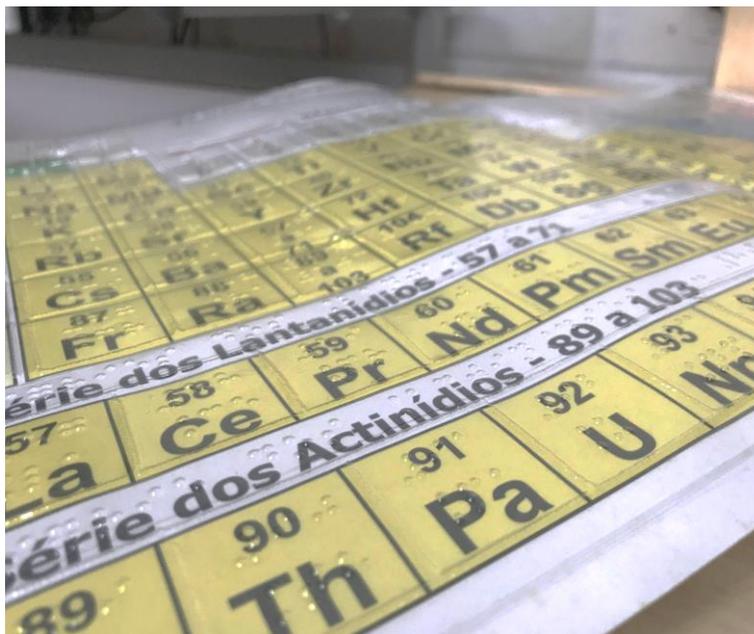
**Figura 2.** Convite para a Oficina de Libras em 2019

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Macaé

### *Materiais didáticos inclusivos*

No sistema educacional, as políticas públicas de inclusão preveem “garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos

de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena" (Brasil, 2015, Art. 28). Entendemos como recursos de acessibilidade os meios pelos quais os alunos possam ser participantes do processo de ensino e de aprendizagem como, por exemplo, o desenvolvimento de materiais didáticos e a adoção de práticas pedagógicas inclusivas (Silva et al. 2006). A partir disso, as salas voltadas para o AEE, como a Sala Multifuncional, realizam um planejamento individualizado e compreende: jogos, propostas de escrita contextualizada, leitura de gêneros textuais diversos, desenhos, jogos simbólicos, áudio aulas, confecção de material didático em Braille e com relevo nas imagens (Figura 3 e 4) e oficinas de Libras.



**Figura 3.** Tabela Periódica em Braille

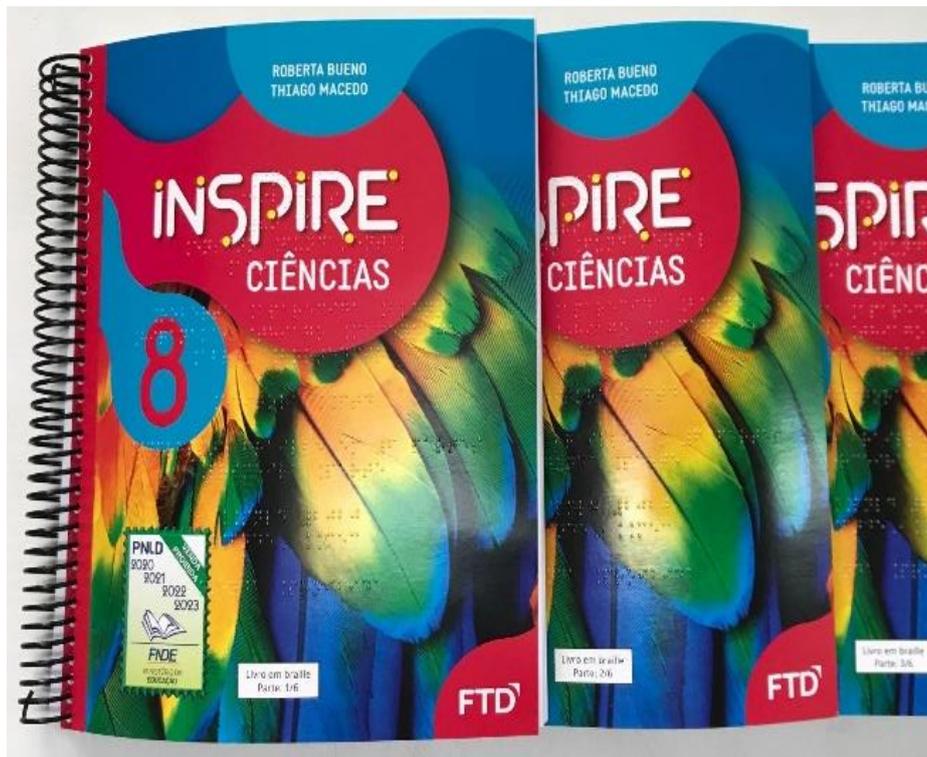
Fonte: Ilustração dos autores



**Figura 4.** Morfologia Vegetal

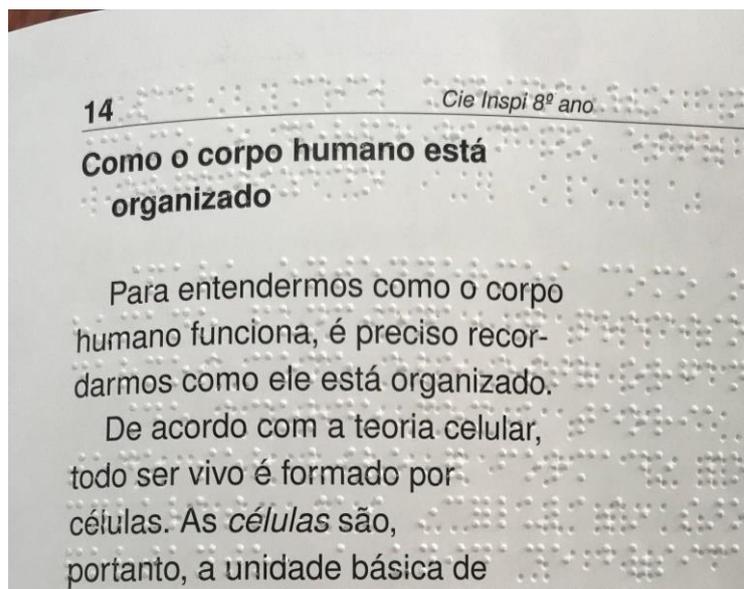
Fonte: Ilustração dos autores

Além dessas produções, temos a elaboração de materiais didáticos inclusivos com adaptação para alunos com deficiência visual. Esses materiais estão disponíveis para os professores do ensino regular e do atendimento educacional especializado para o uso em algumas disciplinas, como Ciências e Geografia, assim como também estão disponíveis livros didáticos (Figura 5 e 6) em Braille - sistema de escrita tátil utilizado por pessoas cegas ou com baixa visão.



**Figura 5.** Livro Didático em Braille

Fonte: Ilustração dos Autores



**Figura 6.** Livro de Ciências em Braille

Fonte: Ilustração dos autores

O uso de recursos didáticos é fundamental na apropriação de conceitos, sendo que, ao se tratar especificamente de alunos com deficiência visual, estes recursos são ainda mais necessários e precisam estar adaptados às suas necessidades perceptuais. Desta forma, a instituição deve

promover o desenvolvimento desses materiais e o professor, com o uso desses recursos específicos, precisa desenvolver estratégias pedagógicas para favorecer o desenvolvimento da criança com deficiência visual e que, assim como crianças normovisuais, ela possa obter sucesso escolar, sendo este um dos desafios da inclusão (Vaz et al., 2013). A elaboração de projetos e materiais para alunos com deficiência é um grande desafio para o educador. Atender as necessidades físicas e cognitivas não é uma tarefa fácil e torna-se ainda mais difícil quando os beneficiados não fazem parte do processo de produção, logo é importante e conveniente inserir o aluno especial nesse processo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação inclusiva surge como uma alternativa para o processo de integração, que corresponde a uma educação excludente e igualitária. Então, como uma forma de reestruturar o sistema educacional, a inclusão abre caminhos para os jovens com deficiências, físicas ou intelectuais, contribuindo com uma educação que entende e valoriza as diferenças como algo inerente a todos. O conceito da inclusão, os pontos que elucidam sua importância e a trajetória histórica desse processo devem ser compreendidos a fim de valorizar, assim como qualquer aluno, os que portam necessidades e garantir que recebam uma educação especial de qualidade em um ambiente escolar que não oculte as diferenças.

Mesmo diante de tantos desafios, as escolas vêm buscando alternativas para criar um ambiente educacional inclusivo e nesse trabalho buscamos caminhos, a partir de uma pesquisa de campo na E. M. Ancyra Gonçalves Pimentel que destaca os materiais e projetos desenvolvidos pela instituição, dando ênfase nos seus objetivos e na sua execução, potencializando o trabalho exercido pela escola. Para construção de uma educação inclusiva, as instituições de ensino devem viabilizar caminhos e objetivos para reestruturação de suas práticas de inclusão através de um processo de ensino-aprendizagem que contemple a multiplicidade e a democracia.

Durante a Prática de Ensino, enfrentamos muitos desafios diante da realidade do ensino remoto e o seguinte retorno ao ensino presencial. Inicialmente, o estágio supervisionado aconteceu de maneira remota na Escola Municipal do Sana, localizada na serra do município de Macaé, mas quando houve o retorno das aulas presenciais, reiniciamos o estágio na Escola Municipal Ancyra Gonçalves Pimentel. O primeiro contato com a instituição e com uma sala de aula, em seu dia a dia, foi divertido e bastante questionador, já que estávamos diante de uma realidade que representava nossa escolha profissional. Apesar dos anseios, a equipe pedagógica recebeu todos nós, estagiários, de maneira acolhedora e se dispuseram a construir uma experiência transformadora dentro da escola. Por sorte, fomos abraçadas por uma instituição intitulada como polo de inclusão do município de Macaé/RJ e tivemos a oportunidade de acompanhar de perto a realidade de uma escola inclusiva e dos alunos com necessidades especiais. Com isso,

pudemos enxergar a necessidade e a importância da obtenção de todos os recursos necessários para construir um sistema educacional inclusivo, que valoriza as diferenças e possibilita uma educação de qualidade para todos.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Denise de Oliveira; GOTTI, Marlene de Oliveira; GRIBOSKI, Claudia Maffini; DUTRA, Claudia Pereira. Sala de recursos multifuncionais: espaços para atendimento educacional especializado. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006b.

ALVES, Márcia Mesquita Cardoso; LISBOA, Denia de Oliveira; LISBOA, Denise de Oliveira. A construção de escolas inclusivas. In: IV Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade, 2006a.

BAPTISTA, Geilsa Costa Santos. A importância da reflexão sobre a prática de ensino para a formação docente inicial em ciências biológicas. *Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências*, v. 5, n. 2, p. 85-93, 2003.

BLANCO, Rosa. Aprendendo na diversidade: implicações educativas. Foz do Iguaçu: 2003.

BRASIL. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: UNESCO, 1994.

BRASIL. Decreto 7611, de 17 de novembro de 2011. Presidência da República. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato20112014/2011/Decreto/D7611.html](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20112014/2011/Decreto/D7611.html). Acesso em: 05 mai. 2022.

BRASIL. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015.

BRASIL. Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental: Educação Especial - Cadernos de Estudo. Secretaria de Educação Especial - SEESP. Rio de Janeiro: Série Atualidades Pedagógicas, 1998.

DÍAZ, Félix; BORDAS, Miguel; GALVÃO, Nelma. Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas. Salvador: EDUFBA, 2009.

FEAC. O que são salas de recursos multifuncionais e como está sua implantação? Fundação FEAC, 2021. Disponível em: <https://feac.org.br/o-que-sao-salas-de-recursos-multifuncionais-e-como-esta-sua-implantacao/>. Acesso em: 02 mai. 2022.

- FAGUNDES, Carlos Magalhães de. Os novos desafios para a educação especial. São Paulo: Ação Educativa, 2001.
- FERREIRA, Maria Elisa Caputo. The enigma of inclusion: from the intentions to the pedagogical practices. *Educação e Pesquisa*, v. 33, p. 543-560, 2007.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Unesp, 2000.
- ESQUINSANI, Rosimar Serena Siqueira. Paulo Freire e a escola necessária à inclusão. *Revista Teias*, v. 22, n. 67, p. 277–288, out./dez. 2021.
- IZEQUIEL, Viviane Martins Serejo Saleiro. A inclusão educacional de pessoas com deficiência no município de Macaé/RJ. Tese (Bacharel em Serviço Social) - Departamento Interdisciplinar de Rio das Ostras, Serviço Social, Universidade Federal Fluminense. Rio das Ostras, 2017.
- LANUTI, José Eduardo de Oliveira Evangelista; MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Como os estudantes considerados com deficiência atrapalham “os demais”? *Revista ENSIN@*. UFMS, Três Lagoas-MS, v. 2, n. 6, p. 57-67, dez. 2021.
- MACAÉ. Educação especial inclusiva atende a novas orientações do MEC. Prefeitura de Macaé, 2011. Disponível em: <https://macae.rj.gov.br/esane/leitura/noticia/educacao-especial-inclusiva-atende-a-novas-orientacoes-do-mec>. Acesso em: 12 abr. 2022.
- MACAÉ. Educação ganha cinco salas de recursos multifuncionais. Prefeitura de Macaé, 2020. Disponível em: <https://macae.rj.gov.br/semmed/leitura/noticia/educacao-ganha-cinco-salas-de-recursos-multifuncionais>. Acesso em: 12 abr. 2022.
- MACEDO, Marasella del Cármen Silva Rodrigues; AIMI, Deusodete Rita Silva; TADA, Iracema Neno Cecilio; SOUZA, Ana Maria de Lima. Histórico da inclusão escolar: uma discussão entre texto e contexto. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 19, n. 2, p. 179-189, 2014.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Escolas dos diferentes ou escolas das diferenças? *ComCiência*, n. 135. Campinas, São Paulo, 2012.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Educação escolar de deficientes mentais: problemas para a pesquisa e o desenvolvimento. *Cadernos CEDES* [online], 1998, v. 19, n. 46. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-32621998000300009>. Acesso em: 9 maio 2022.
- MANTOAN, Maria Teresa Églér. Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão, diferença e deficiência: sentidos, deslocamentos, proposições. *Inc.Soc.*, Brasília, DF, v. 10, n. 2, p. 37-46, jan./jun. 2017.

MAPA. Imperial Instituto dos Meninos Cegos. Memória da Administração Pública Brasileira, 2021. Disponível em: <http://mapa.an.gov.br/index.php/menu-de-categorias-2/327-imperial-instituto-dos-meninos-cegos>. Acesso em: 19 abr. 2022.

MORIN, Edgar. A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento. 4. ed. Trad. Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

NUPEM/UFRJ. Projeto Político do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas. Instituto de Biodiversidade e Sustentabilidade, 2020.

OLIVEIRA, Ana Augusta Sampaio de. Deficiência intelectual sob a perspectiva vygotskyana: as estratégias do pensador russo Lev Vygotsky podem ajudar a enfrentar os desafios do dia a dia. *Revista Deficiência Intelectual*, v. 3, n. 4-5, p. 12-18, 2013.

PÁEZ, Stella Maris Caniza de. A integração em processo: da exclusão à inclusão. *Escritos da Criança*, v. 6, 2001, p. 29-39.

ROPOLI, Edilene Aparecida; MANTOAN, Maria Teresa Eglér; SANTOS, Maria Terezinha da Consolação Teixeira dos; MACHADO, Rosângela. A educação especial na perspectiva da inclusão escolar. A escola comum inclusiva. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Especial, 2010. 51 p.

SANTANA, Adriana Silva Andrade. Educação inclusiva no Brasil: trajetória e impasses na legislação. [s.d.].

SASSAKI, Romeu Kazumi. Entrevista especial à Revista Integração. *Revista Integração*, Brasília: Secretaria de Educação Especial, v. 8, n. 20, p. 09-17, 1998.

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). Identidade e diferenças: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

SOUTO, Maricélia Tomás; LIMA, Beatriz da Silva; PEREIRA, Erica Domingos; FARIAS, Genivaldo Gonçalves de. Educação inclusiva no Brasil: contexto histórico e contemporaneidade. Paraíba: UEPB, [s.d.].

TEZANI, Thaís Cristina Rodrigues. Os caminhos para a construção da escola inclusiva: a relação entre a gestão escolar e o processo de inclusão. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Paulo, 2004.



VAZ, José Murilo Calixto; PAULINO, Ana Laura de Souza; BAZON, Fernanda Vilhena Mafra Bazon; KIILL, Keila Bossolani; ORLANDO, Tereza Cristina; REIS, Mixele Xavier dos; MELLO, Carolina. Material didático para ensino de biologia: possibilidades de inclusão. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, v. 12, n. 3, p. 81-104, 2013.

VIANA, Gabriel Menezes; MUNFORD, Danusa; FERREIRA, Márcia Serra; MORO, Luciana. Relações entre teoria e prática na formação de professores: investigando práticas sociais em disciplina acadêmica de um curso nas ciências biológicas. *Educação em Revista*, v. 28, n. 4, 2012.

### Agradecimentos

Os autores desse trabalho agradecem ao Professor Israel de Carvalho Silva, do atendimento educacional especializado da Escola Municipal Ancyra Gonçalves Pimentel, por sua colaboração para o desenvolvimento deste trabalho. Agradecemos à Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ), por meio do Programa Jovem Cientista do Nosso Estado (E26/201.321/2022) e Apoio à melhoria das escolas da rede pública sediadas no Estado do Rio de Janeiro 2021 (E26/210.208/2022). Programa de Extensão Universitária da Pós-Graduação (PROEXT-PG), CAPES.



Este é um artigo de acesso aberto distribuído sob os termos da Licença Creative Commons Atribuição Não Comercial-Compartilha Igual (CC BY-NC- 4.0), que permite uso, distribuição e reprodução para fins não comerciais, com a citação dos autores e da fonte original e sob a mesma licença.