



O ENSINO DE GEOGRAFIA PARA JOVENS E ADULTOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: PERSPECTIVAS E PRÁTICAS DO PROFESSOR NA ESCOLA TAPANÃ

Samira de Lima Gonzaga ¹

RESUMO

Este trabalho apresenta a interface entre a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Especial no Ensino de Geografia a partir da perspectiva do professor, com base em uma escola estadual de ensino fundamental e médio no bairro do Tapanã na cidade de Belém /PA. Tem como objetivo compreender a dinâmica do trabalho docente ao ensinar Geografia para Jovens e Adultos com deficiência, estudantes em uma escola pública da rede estadual do Pará. Posto isso, trata-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter bibliográfico e empírica, que utilizou como instrumento investigativo, a observação in lócus e a coleta de dados por meio de questionário semiestruturado, e para a mensuração dos dados empregou-se o método da análise interpretativa. Os resultados da pesquisa identificaram desafios a serem superados, seja, nos processos que condizem às práticas docentes ao ensinar a Geografia escolar, seja, no conjunto mais efetivo das Políticas, Programas e Projetos que norteiam e atendam às necessidades dos estudantes deficientes nesta modalidade de ensino na rede de ensino estadual no Pará, assim sendo, reafirma-se o fortalecimento da formação docente adequada, a adaptação curricular e a implementação de políticas públicas eficazes e efetivas como instrumentos fundamentais para garantia do direito de aprendizagem e o usufruto do ensino inclusivo na modalidade da EJA.

Palavras-chave: Educação de jovens e adultos, Educação especial, Ensino de Geografia.

ABSTRACT

This paper presents the interface between Youth and Adult Education and Special Education in Geography teaching from the teacher's perspective, based on a state elementary and high school in the Tapanã neighborhood of Belém, Pará. It aims to understand the dynamics of teaching Geography to youth and adults with disabilities, students in a public school in the state of Pará. Therefore, this is a qualitative, bibliographical, and empirical study that used on-site observation and data collection through a semi-structured questionnaire as investigative tools. Interpretive analysis was used for data measurement. The research results identified challenges to be overcome, whether in the processes that correspond to teaching practices when teaching school Geography, or in the most effective set of Policies, Programs and Projects that guide and meet the needs of students with disabilities in this teaching modality in the state education network in Pará. Therefore, the strengthening of adequate teacher training, curricular adaptation and the implementation of effective and efficient public policies are reaffirmed as fundamental instruments to guarantee the right to learning and the enjoyment of inclusive education in the EJA modality.

Keywords: Youth and adult education, Special education, Geography teaching.

¹ Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGEO) da Universidade Federal do Pará - UFPA, samiraluma374@gmail.com.



INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a Educação Especial e Inclusiva são modalidades de ensino, ambas fazem parte da educação básica e desempenham um papel fundamental na garantia do acesso e permanência dos estudantes na rede educacional. Essas modalidades atuam como agentes acolhedores e essenciais na promoção de uma educação equitativa e inclusiva, assegurando o direito à educação para todos. Diante disso, observamos apontamentos que a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva assegure “Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior” (BRASIL, 2008), no entanto, essa transversalidade acontece de forma complexa e ao atrelarmos ao ensino de Geografia e suas práticas pedagógicas, se torna mais desafiador.

Segundo Dantas (2012), incluir alunos com deficiência na EJA é uma oportunidade valiosa para seu desenvolvimento, pois a interação com outros jovens e adultos permitem a troca de vivências e contribui para o enriquecimento de sua formação cultural. Dessa forma, a justificativa da temática está centralizada na reflexão das práticas pedagógicas inclusivas e percepções do professor no ensino de Geografia para adultos na Educação Especial e as leis que amparam a transversalidade dessas modalidades. Além disso, trás importantes contribuições para o meio científico, visto que, se trata de um tema ainda pouco abordado.

Assim, assinalamos como objetivo geral: Investigar a prática do professor de Geografia destinada à escolarização de estudantes na modalidade de jovens e adultos com deficiência na educação básica no Estado do Pará.

Como objetivos específicos:

1. Identificar os pressupostos legais e teóricos que amparam as práticas de ensino destinadas à escolarização de estudantes deficientes matriculados na modalidade da educação de jovens e adultos na educação básica de uma escola pública da rede estadual do Pará.

2. Compreender a dinâmica do trabalho docente, as metodologias e recursos pedagógicos utilizados, ao ensinar Geografia para Jovens e Adultos com deficiência na educação básica de uma escola pública da rede estadual do Pará.

A pesquisa é de abordagem qualitativa, com levantamento bibliográfico e entrevista semiestruturada, visando analisar as políticas públicas na Educação Especial e na EJA. Foram entrevistados dois professores de Geografia da EJA, com 24 e 19 anos de experiência, de uma escola estadual no bairro Tapanã, em Belém-PA. A análise dos dados seguiu o método interpretativo de Severino (2007), buscando compreender os sentidos, desafios e práticas docentes no trabalho com alunos da EJA com deficiência.



Este trabalho está estruturado em duas partes a primeira tem como foco discutir os pressupostos teóricos e legais que fundamentam a escolarização de jovens e adultos com deficiência na educação Básica brasileira e a segunda parte aprofundamos a análise e discussão dos resultados obtidos a partir da pesquisa de campo realizada com os professores de Geografia da Escola Estadual, assim, buscamos evidenciar o processo de organização e prática de ensino destes docentes para responder a questão central deste trabalho de pesquisa.

Concluimos que o estudo mostra que o ensino de Geografia na EJA, associado à Educação Especial, Apesar do compromisso dos professores, as práticas são limitadas. Os resultados apontam a urgência de políticas públicas que garantam formação, infraestrutura, materiais adaptados e práticas inclusivas.

METODOLOGIA

O percurso metodológico desta pesquisa consistiu em um levantamento bibliográfico, utilizando artigos, teses, dissertações e sites oficiais, com o objetivo de analisar as políticas públicas e educacionais voltadas para a Educação Especial e a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Segundo Lüdke (2018, p. 45), os documentos são fontes relevantes que fundamentam as afirmações do pesquisador.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, que, conforme Minayo (2001, p. 22), busca compreender os significados das ações e relações humanas, captando aspectos subjetivos da realidade. A entrevista, segundo Knechtel (2014), é um dos principais instrumentos nesse tipo de abordagem.

Desse modo, foi realizada a coleta empírica de dados por meio de uma entrevista semiestruturada, composta por 10 perguntas, em uma escola da rede estadual localizada no bairro do Tapanã, no município de Belém-PA, assim sendo, as questões foram destinadas aos seguintes sujeitos entrevistados, dois professores de Geografia, que atuam na Educação de Jovens e Adultos (EJA), essa escolha se deu a partir de suas experiências na modalidade da EJA onde o professor A atua na EJA há 24 anos e o Professor B atua na EJA há 19 anos contemplando a transversalidade da EJA. Assim, o aceite por parte dos docentes em participar desta Pesquisa, permitiu-nos condições de observação das práticas pedagógicas e metodológicas desses docentes em relação aos objetivos da investigação abordada.

Nesse contexto, a partir dos dados coletados houve assim uma análise interpretativa crítica, com base em Severino (2007), procuramos compreender os sentidos e significados presentes nos relatos dos professores acerca de sua realidade docente, bem como as dificuldades enfrentadas e suas perspectivas em relação ao trabalho em turmas da EJA com alunos com



deficiência. Assim, foram construídos enunciados com elementos a partir da pesquisa, a fim de responder à pergunta central desta investigação.

O trabalho se divide em dois

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E LEGAIS PARA A ESCOLARIZAÇÃO DE JOVENS ADULTOS COM DEFICIÊNCIA

A constituição de 1988 propõe medidas significativas quanto aos direitos sociais, nesse cenário em seu art. 205 afirma que “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.”

Nesse contexto, é promulgada a lei de diretrizes e Bases de 1996, a LDB tem por finalidade regulamentar e organizar o sistema educacional brasileiro. Dessa forma, estabelece a composição dos níveis escolares como dispõe o Art. 21. “A educação escolar compõe-se de: I - Educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; II - Educação superior.” (BRASIL, 1996).

No que tange a organização da educação nacional O artigo 8º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional estabelece que a organização do sistema educacional brasileiro ocorra em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, garantindo um funcionamento articulado entre os diferentes níveis e esferas do ensino para um funcionamento articulado entre os níveis e modalidades.

Na seção V da referida lei essa configura a EJA como modalidade de ensino sendo destinada a aqueles que não concluíram o ensino fundamental e médio na idade apropriada. Sendo responsabilidade dos sistemas de ensino assegurar gratuitamente as oportunidades educacionais.

Durante a década de 1990, os movimentos sociais, juntamente com conferências nacionais e internacionais, intensificaram mobilizações para promover ações efetivas voltadas para a aprendizagem de jovens e adultos. Em 2000, conforme o CNE/CEB nº 11/2000, que regulamenta e define as diretrizes curriculares para EJA, apresenta três funções básicas: função reparadora, função equalizadora e qualificadora.

Assim, a educação de jovens e adultos é um direito conquistado, esse direito deve ser garantido para promover participação ativa e autonomia, com objetivo principal de resgate a cidadania, possibilitando que adultos que sofrem com a exclusão social possa se sentir integrado a sociedade garantindo-lhes o direito à educação prevista na Constituição Federal.



Importante ressaltar que surgimento da Educação de Jovens e Adultos (EJA) está diretamente relacionado às demandas do mercado de trabalho e aos interesses políticos. Ao longo da história, essa modalidade passou por diversas reformulações, conforme as mudanças de governo e suas políticas educacionais. Dessa forma, é possível observar que a EJA foi adaptada para atender tanto às exigências econômicas quanto às necessidades sociais, refletindo o contexto de cada época.

Essa perspectiva evidencia a necessidade superação desta visão e instiga o repensar as políticas públicas voltadas para a EJA, garantindo que essa modalidade vá além da simples qualificação profissional e possibilite a construção do conhecimento, a autonomia e o exercício pleno da cidadania. Somente com um compromisso efetivo com a inclusão e a valorização da educação como um direito fundamental será possível superar a lógica utilitarista e proporcionar uma formação significativa para jovens e adultos.

A EJA tem como função social proporcionar oportunidades educacionais a jovens e adultos que não concluíram a educação básica na idade apropriada. Além de promover a alfabetização, a EJA visa melhorar as condições de vida dos indivíduos, capacitando-os para o mercado de trabalho e incentivando a participação ativa na sociedade. Segundo Rodrigues. (2023), a EJA constitui um mecanismo de inclusão social, permitindo que os estudantes se desenvolvam intelectual, social e criticamente.

No que tange a educação especial de acordo com a LDB de 1996, “Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 1996).

No que se trata da Educação Especial, apresenta quanto a oferta:

2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§ 3º A oferta de educação especial, nos termos do caput deste artigo, tem início na educação infantil e estende-se ao longo da vida, observados o inciso III do art. 4º e o parágrafo único do art. 60 desta Lei. (BRASIL, 1996).

Portanto, esses artigos da LDB destacam e regulamentam a oferta da educação especial e inclusiva, contribuindo para o atendimento às pessoas com necessidades educacionais especiais. Além disso, estabelecem dispositivos legais que garantem a fiscalização e o cumprimento dessas diretrizes.

Em 2008, foi publicada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação inclusiva, garantindo transversalidade na educação, atendimento educacional especializado, formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da



educação para a inclusão, participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação, e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. Destacamos aqui na referida lei também o Atendimento Educacional Especializado (AEE), que tem as seguintes funções:

Os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, os com transtornos globais do desenvolvimento e os com altas habilidades/superdotação nas escolas comuns do ensino regular e ofertar o atendimento educacional especializado – AEE, promovendo o acesso e as condições para uma educação de qualidade. O atendimento educacional especializado - AEE tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. (BRASIL, 2008).

Nesse sentido, é dever do Estado assegurar o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, garantindo-lhes uma educação de qualidade que respeite suas particularidades e necessidades específicas.

Além do Atendimento Educacional Especializado, A Lei nº 12.764/2012 garante o direito a um acompanhante especializado para alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) matriculados em classes regulares. Além disso, sua abrangência não se limita apenas a estudantes com TEA, mas também se estende a outras deficiências, assegurando suporte adequado para a inclusão e o desenvolvimento educacional desses alunos.

A Educação Especial surge como uma resposta às necessidades educacionais de pessoas com deficiência, com o objetivo de garantir o acesso dessas pessoas ao processo educacional. Historicamente, pessoas com deficiência foram marginalizadas e excluídas de processos educacionais, sendo vistas como incapazes de aprender ou de participar ativamente da sociedade, sofrendo com capacitismo. O movimento para a educação de pessoas com deficiência começou a ganhar força no século XIX, com a busca por formas mais adequadas de ensino. No Brasil, a educação especial foi inicialmente voltada para escolas e instituições isoladas, voltadas para alunos com deficiências sensoriais e intelectuais. Entretanto, ao longo do tempo, esse modelo começou a ser repensado, com a inclusão dessas pessoas nas escolas regulares. A educação especial, portanto, busca proporcionar a essas pessoas condições de aprendizagem apropriadas e estimular sua participação ativa na sociedade. Sua fundamentação é construída a partir da ideia de que a educação é um direito humano essencial.

A educação especial é uma modalidade de ensino transversal que se encontra em todos os níveis e modalidades, não diferentemente podemos ver essa transversalidade na EJA.

Nesse sentido, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008, p. 17) afirma: “[...] na modalidade de educação de jovens e adultos



e educação profissional, as ações da educação especial possibilitam a ampliação de oportunidades de escolarização, formação para ingresso no mundo do trabalho e efetiva participação social.”

É possível observar que com os anos a educação de jovens e adultos e a educação especial vêm se legitimando. No entanto, ao tratarmos da transversalidade da EJA, Haas (2015) destaca os impactos da aproximação dessas modalidades, evidenciando a clara (in)visibilidade que persiste por trás dos discursos.

Na resolução N°. 01/2021 de 25 de Maio de 2021 Art. 8º A EJA com ênfase na Educação e Aprendizagem ao Longo da Vida poderá ser ofertada das seguintes formas:

I – atendimento aos estudantes com deficiência, transtornos funcionais específicos e transtorno do espectro autista na modalidade da EJA, de acordo com suas singularidades, a partir da acessibilidade curricular promovida com utilização de metodologias e técnicas específicas, oferta de tecnologias assistivas conforme as necessidades dos estudantes, apoiados por profissionais qualificados. (BRASIL, 2021).

A educação especial e inclusiva foi colocada como foco principal da inserção da Educação e Aprendizagem ao Longo da Vida na EJA, a partir de suas diretrizes mais recentes. No entanto, é possível observar uma limitação frente a sua amplitude ao considerar essa modalidade. Dessa forma, a relação entre a EJA e a Educação Especial deve ir além do discurso de inclusão, promovendo adaptações curriculares e estruturais que de fato possibilitem um ensino equitativo e acessível para todos e professores que atendam as particularidades e necessidades desses alunos.

Ressaltamos aqui o papel do professor que desempenha um papel fundamental nessas duas modalidades, pois atua como mediador do conhecimento, facilitador do aprendizado e agente de transformação social. A EJA atende a um público diverso, composto por pessoas que, por diferentes razões, não tiveram acesso à escolarização na idade apropriada. Dessa forma, os educadores precisam adotar estratégias pedagógicas específicas que levem em consideração as experiências de vida, os desafios e as necessidades desses estudantes (FREIRE, 1996).

Ademais, destacamos o ensino de Geografia na educação de jovens e adultos com deficiência, pois ela reafirma os ideais democráticos de inclusão, estimula o pensamento crítico e fortalece a cidadania desses alunos. Nesse cenário, vemos a importância do professor de Geografia frente a transversalidade dessas modalidades, o que faz refletirmos sobre as práticas pedagógicas a para atender a esse público de forma inclusiva.



A DINÂMICA DO TRABALHO DOCENTE AO ENSINAR GEOGRAFIA PARA JOVENS E ADULTOS COM DEFICIÊNCIA

O ponto de partida foi conhecer um pouco sobre o perfil do docente de Geografia que lecionam na Escola no Tapanã para alunos da EJA com deficiência, compreender as dimensões formativas e a expertise desenvolvida durante este processo, assim como, também foi importante a observação *in lócus* das experiências desenvolvidas por estes professores, as demandas e interações com os companheiros de trabalho, com a gestão, e, principalmente, o trato em relação aos discentes ao ensinar o componente curricular Geografia.

Formação e capacitação em educação inclusiva

Contatamos por meio da entrevista que apesar da longa experiência em docência os dois (02) professores entrevistados, ambos não têm nenhuma especialidade, ou qualquer tipo de capacitação, no que tange a Educação Especial ou Educação Inclusiva. Este dado corrobora com os apontamentos de Baraúna e Santos (2010, p.274- 275):

Uma parcela significativa dos professores que desenvolvem um trabalho dentro da proposta inclusiva não possui formação inicial adequada capaz de oferecer um aporte teórico e prático para a realização de seu trabalho [...] A reflexão deve estar constantemente presente para que a prática não se torne estática ou inapropriada para uma sociedade em constante transformação.

Neste sentido, a formação continuada é um instrumento essencial para a qualificação dos professores no contexto da educação inclusiva, pois possibilita a atualização constante sobre práticas pedagógicas, estratégias de ensino e políticas educacionais voltadas para a inclusão. Sobre este aspecto converge com os levantamentos de Mantoan (2015, p.81), quando afirma que, "a formação continuada deve proporcionar aos docentes o conhecimento necessário para lidar com a diversidade em sala de aula, promovendo uma educação que atenda às necessidades de todos os alunos, independentemente de suas limitações ou especificidades".

Concordamos com os autores supracitados, no que se refere a necessidade de formação aos docentes, acrescentamos a ideia de que a permanência continuada dos estudos é uma necessidade real de permanecer atualizado sobre os diversos temas que atravessam a carreira docente, aspectos relativos a inclusão e diversidade tornou-se indispensável para promoção de conhecimentos e saberes que emancipam e incluem os seres humanos. Assim sendo,

Formar o professor na perspectiva da educação inclusiva implica ressignificar o seu papel, o da escola, o da educação e o das práticas pedagógicas usuais do contexto excludente do nosso ensino, em todos os níveis. [...] a inclusão escolar não cabe em uma concepção tradicional de educação. A formação do professor inclusivo requer o redesenho das propostas de profissionalização existentes e uma formação continuada que também muda (MANTOAN, 2015, p.81).



Este processo de ressignificação do papel do professor tem sido um grande desafio para estes docentes que lecionam Geografia na Escola Tapanã, diante da grande demanda de aulas ministradas e do baixo incentivo por parte do Estado aos processos de formação continuada. Ademais, ainda quanto este aspecto Caiado, et. al (2015) ressalta:

Sobre a formação dos professores, o foco tem sido nos desafios da prática docente em ensinar a pessoa com deficiência na sala comum sem ter tido formação, inicial e continuada, na área. São escassas as propostas de formação de professores de geografia que contemplem as pessoas com deficiência para além das adaptações metodológicas de ensino (CAIADO; et.al, 2015, p. 783).

Os professores A destaca que a alta demanda de horas-aula na vida docente interfere na possibilidade de participação em uma formação continuada, dificultando a atualização e o aprimoramento das práticas pedagógicas. Assim, Pereira (2011, p. 69), destaca que:

A docência, portanto, é uma atividade complexa porque a realidade na qual o professor atua é dinâmica, conflituosa, imprevisível e apresenta problemas singulares que, portanto, exigem soluções particulares. Exige mobilizações de saberes para o cumprimento do objetivo de educar que é: o desenvolvimento das diferentes capacidades – cognitivas, afetivas, físicas, éticas, estéticas, de inserção social e de relação interpessoal – dos educandos, que se efetiva pela construção de conhecimentos.

Sobre este aspecto, acrescentamos que a docência deve acontecer de forma a não sobrecarregar o professor, permitindo que ele atue não só no campo do ensino, mas possa utilizar-se dessas experiências e articular em seu fazer educativo uma dinâmica de se tornar um professor pesquisador, mantenha viva o maior volume de experiências oportunizadas pelo processo de formação continuada.

Além disso, destacamos que as falas dos Professores entrevistados, que fizeram menção sobre a formação inicial, assim, o professor A, com 25 anos de docência e formado em 2000, e o professor B, com 32 anos de experiência, ambos possuem uma trajetória marcada pela ausência de uma formação inicial voltada para práticas inclusivas. Isso se deve ao fato de que as disciplinas de educação especial e educação inclusiva, como por exemplo, Língua Brasileira de Sinais – Libras, começaram a ser inseridas no desenho curricular do ensino superior apenas recentemente a partir do início dos anos 2000 (Lei Federal nº 10.436/2002), o que significa que esses docentes não tiveram acesso a esse tipo de formação durante sua formação inicial.

Quanto a reafirmação da importância da preparação docente na licenciatura de Geografia (nas formações iniciais) para desenvolvimento de habilidades para lidar com as demandas crescente deste público tornou-se uma questão de justiça social que o professor de Geografia não pode se eximir.



Nesse contexto, ressalta-se a necessidade de que a academia e a Geografia, como ciência, se engajem de forma mais ativa na promoção da inclusão. Esse posicionamento é essencial, pois a Geografia discute dinâmicas sociais, culturais e políticas que moldam a realidade dos indivíduos.

Estratégias pedagógicas e recursos empregados em sala

Ao ser questionado sobre as práticas e recursos utilizados na EJA para alunos com deficiência o Professor A diz “*Eu não tive uma preparação pra isso, não me preparei e às vezes eu não sei nem como lidar com essa galera*”. Retomamos a questão do impacto da falta de formação continuada para os professores no ensino inclusivo, pois muitos, sem a devida capacitação, encontram dificuldades para empregar práticas inclusivas, o que pode resultar na exclusão dos alunos em sala de aula. A inclusão vai além do que somente o aluno com deficiência estar na sala regular, nesse sentido. PIMENTEL (2012) descreve:

A inclusão educacional requer professores preparados para atuar na diversidade, compreendendo as diferenças e valorizando as potencialidades de cada estudante de modo que o ensino favoreça a aprendizagem de todos. A inexistência desta formação gera o fenômeno da pseudoinclusão, ou seja, apenas a figuração do estudante com deficiência na escola regular, sem que o mesmo esteja devidamente incluído no processo de aprender. Estar matriculado e frequentando a classe regular não significa estar envolvido no processo de aprendizagem daquele grupo. (p. 140).

O Professor A diz “[...] *quanto a recursos eu não tenho outros recursos nenhum, não nenhum apoio, nada*”. A afirmação do professor revela uma problemática estrutural da educação pública, especialmente no que se refere à inclusão e ao suporte pedagógico necessário para atender à diversidade de alunos na sala de aula. A ausência de recursos e de apoio institucional compromete a qualidade do ensino e sobrecarrega os docentes, que muitas vezes precisam improvisar estratégias sem o devido respaldo técnico e material.

A abordagem do professor B, “[...] *eu procuro trabalhar com eles bastante a questão das imagens, seja com texto, que eu levo, com livros ou até mesmo com projetor e quando posso consigo trabalhar no auditório da escola*”. A fala do professor evidencia uma tentativa de tornar o ensino de Geografia mais acessível e dinâmico, utilizando recursos visuais como imagens, textos, livros e projetores. O uso de imagens no ensino é amplamente reconhecido como uma estratégia pedagógica eficaz, pois auxilia na construção do pensamento espacial, estimula a aprendizagem significativa e favorece a compreensão de conceitos abstratos (VESENTINI, 2019).

No entanto, essa prática pode ser limitada se não for acompanhada de metodologias diversificadas que atendam às diferentes necessidades dos alunos com deficiência. Durante a



fala do professor podemos verificar também a limitação dos recursos para esses docentes. Esse é um problema recorrente na educação inclusiva na rede básica de ensino: a limitação de recursos disponíveis para os professores. A falta de materiais didáticos acessíveis, tecnologias assistivas e formações específicas comprometem a qualidade do ensino e a efetiva inclusão dos alunos com deficiência. Dessa forma, apenas a boa vontade do professor não é suficiente se ele não tiver suporte adequado, evidenciando a necessidade de políticas públicas mais efetivas para garantir recursos e condições que favoreçam um ensino verdadeiramente inclusivo Amaral et. al. afirmam:

É indispensável que ocorram mudanças e adaptações na sala de aula, em relação aos materiais didáticos como livros, mapas, computadores, jogos; além da postura do professor e sua prática pedagógica, envolvendo a flexibilidade, o respeito, a motivação e a criatividade (AMARAL; et. al, 2013, p.6)

A inclusão educacional engloba uma série de aspectos metodológicos e práticos que promovem mudanças estruturais na forma como o ensino é planejado e executado. Mais do que a simples inserção de estudantes com deficiência no ambiente escolar, a inclusão exige a adoção de estratégias pedagógicas diversificadas, a flexibilização curricular e o uso de recursos acessíveis que atendam às necessidades de todos os alunos. Esse processo implica não apenas modificações na prática docente, mas também uma mudança de mentalidade dentro das instituições de ensino, reforçando a importância do respeito à diversidade na construção de uma educação verdadeiramente democrática e de qualidade.

Portanto, é fundamental garantir que as aulas de Geografia sejam acessíveis e adaptáveis a todos os alunos, utilizando uma variedade de recursos didáticos, como mapas, imagens, tecnologias assistivas e outras ferramentas que facilitem a compreensão dos conteúdos para a educação geográfica, ao integrar diferentes abordagens pedagógicas, não só atende às necessidades específicas dos alunos com deficiências, mas também enriquece o processo de ensino-aprendizagem.

Adaptação do conteúdo de Geografia

Ao serem questionados sobre a adaptação do conteúdo o Professor A diz “*eu não tenho tempo, tenho muitas turmas, não dá nem pra mim adaptar isso*”. A afirmação do professor evidencia um dos desafios estruturais mais recorrentes no contexto educacional: a sobrecarga docente e a falta de tempo para a adaptação curricular, especialmente no ensino inclusivo. Esse cenário reflete um problema sistêmico em que a inclusão, embora garantida por lei, não é acompanhada por condições reais que viabilizem sua efetivação.



Em seguida o Professor A continua “*Agora nessa época peço a professora do AEE, principalmente para as provas*”, o professor B diz “*Junto a professora do AEE a gente tenta adaptar os conteúdos para esse público*”, ambos os professores mencionaram que recorrem aos docentes do Atendimento Educacional Especializado (AEE) para realizar as adaptações necessárias. Esse apoio é especialmente solicitado em períodos de avaliação.

O Atendimento Educacional Especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. (BRASIL, 2008).

A dependência dos professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA) em relação aos docentes do Atendimento Educacional Especializado (AEE) para realizar adaptações evidencia uma lacuna na formação e na autonomia desses profissionais no processo inclusivo. A inclusão deve ser uma responsabilidade compartilhada por toda a equipe pedagógica, e não apenas delegada ao AEE. Nesse sentido FIGUEIREDO (2010 p. 53) afirma que:

A colaboração entre os diversos agentes da escola tais como gestores e equipe técnica, professores de sala comum e os professores do AEE é imprescindível para o desenvolvimento de uma prática sintonizada com as necessidades dos alunos. Estes profissionais devem aprender a trabalhar juntos e orquestrar seus esforços em favor do desenvolvimento de uma educação de qualidade.

Nesse contexto, é fundamental que o professor da sala regular e o do AEE trabalhem de forma colaborativa, desenvolvendo um planejamento integrado. Essa parceria possibilita a criação de estratégias mais eficazes para a adaptação do conteúdo, garantindo que os alunos com deficiência tenham acesso a um ensino de qualidade e inclusivo. Assim, Para que o AEE cumpra seu papel, é essencial que haja um diálogo contínuo entre os profissionais envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. No entanto, na prática, essa articulação muitas vezes enfrenta desafios estruturais e institucionais. A falta de tempo para reuniões, a sobrecarga dos docentes e a ausência de uma cultura escolar voltada para a inclusão dificultam a implementação dessa parceria. Como ressalta Glat e Fernandes (2019), a inclusão exige uma reconfiguração do ambiente escolar, com formações continuadas que preparem os docentes para atender à diversidade e que promovam um diálogo efetivo entre os diferentes profissionais envolvidos no processo educativo. Sem essa articulação, há o risco de que o AEE funcione de maneira isolada, sem impacto real na sala de aula, e que o professor regular continue enfrentando dificuldades para adaptar o ensino às necessidades dos alunos.

Portanto, para que o AEE alcance seus objetivos, é necessário um compromisso institucional que vá além do envolvimento individual dos profissionais. Isso inclui políticas de



formação, espaços institucionais para trocas pedagógicas e um modelo de ensino que valorize a inclusão como um princípio estruturante da escola.

Contribuição do ensino de Geografia na inclusão dos estudantes

Ao serem questionados sobre como o trabalho docente no ensino de Geografia contribui para a inclusão dos alunos, o Professor A destaca, “[...] *contribui ara sociabilidade com os colegas em sala e autoestima desse aluno*”, já o Professor B destaca “*além de promover a cidadania, forma alunos críticos e conscientes de seu papel na sociedade*”. Conforme Callai (2018), “A cidadania implica em se reconhecer com identidade e pertencimento no mundo comum” (p.12). Nessa perspectiva, o ensino de geografia não deve somente ser pautado em descrições e enumerações, de modo a serem impostos a “memória” dos alunos. Pelo contrário, o ensino deve possibilitar ao aluno a compreensão do espaço geográfico em sua realidade concreta, considerando suas particularidades e conflitos. (CAVALCANTI, 1998). Assim, as vivências dos alunos devem ser valorizadas e utilizadas no ensino, possibilitando o aluno um cidadão crítico sobre sua realidade. Assim sendo, Crozara e Sampaio ressaltam:

É necessário o convívio do professor com o aluno em sala de aula, podendo o mesmo orientar esse aluno conforme suas especificidades, ao desenvolver algum pensamento crítico da realidade por meio da Geografia. A vivência do aluno deve ser valorizada para que ele possa perceber a Geografia como parte do seu cotidiano, trazendo para o interior da sala de aula, com a ajuda do professor, a sua própria experiência do espaço vivido. Para tanto, o estudo da sociedade e da natureza deve ser realizado de forma interativa. (CROZARA & SAMPAIO, 2008, p. 2).

A Geografia adota uma abordagem crítica que favorece uma educação que valoriza aspectos culturais, cidadãos e conceituais. Além disso, ela aborda questões socioespaciais diretamente ligadas à realidade dos estudantes, promovendo um ensino que estimula a participação ativa e a reflexão crítica sobre o mundo ao seu redor. Assim:

Esta disciplina apresenta papel significativo na aprendizagem, seja por proporcionar o desenvolvimento de habilidades específicas da observação, descrição, análise como aprender a observar, descrever, comparar, estabelecer relações e correlações, tirar conclusões e fazer sínteses do espaço de vivência; seja por possibilitar a apropriação de conteúdos que permitem ler o mundo e o lugar em suas contradições (AMARAL; et. al, 2013, p. 8).

Ademais, Custódio e Régis (2016, p. 259) enfatizam que “[...] a ciência geográfica deve ser entendida como uma disciplina que busca trazer para a sala de aula as expectativas e as experiências dos alunos” portanto, todas as informações fornecidas nas aulas de geografia não devem ser apenas informativas, mas sim ferramentas para que os estudantes possam construir



e aprimorar suas habilidades de raciocínio geográfico. Isso permitiria a eles realizar diversas interpretações de fenômenos naturais, sociais e espaciais.

Nesse cenário, a Geografia torna-se uma ferramenta poderosa para auxiliar no processo de inclusão, uma vez que capacita os alunos a desenvolverem habilidades de interpretação crítica, ao mesmo tempo em que valoriza suas experiências.

Portanto, a contribuição do ensino de Geografia na inclusão de alunos é multifacetada, pois ao integrar as vivências dos estudantes e ao promover o desenvolvimento de habilidades de análise e interpretação do espaço, a disciplina não só torna o ensino mais acessível, mas também estimula a construção de uma sociedade mais inclusiva e consciente das diversidades. Ao alinhar os conhecimentos geográficos com a realidade de cada aluno, a Geografia pode, assim, desempenhar um papel crucial na construção de um ambiente educacional verdadeiramente inclusivo.

Práticas e iniciativas para promover um ensino mais inclusivo

Para a um ensino de geografia mais inclusivo o Professores A destaca “o *Estado promover pra gente cursos de capacitação para essas pessoas*” nesse contexto, a lei de diretrizes estabelece no seu artigo 59, que:

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: [...] III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns. (BRASIL, 1996, p. 19).

O trecho da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional destaca a garantia professores especializados e capacitados para atender educandos com necessidades especiais. No entanto, na realidade, essa exigência ainda enfrenta diversos desafios, tanto na formação inicial quanto na formação continuada dos docentes. Além disso, há um descompasso entre a teoria e a prática, pois muitas escolas não oferecem suporte técnico ou recursos didáticos acessíveis, o que sobrecarrega os docentes e torna a inclusão um desafio diário.

Ademais, em seu artigo Art. 67: Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

- I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;
- II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;
- III - piso salarial profissional;
- IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;



- V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;
- VI - condições adequadas de trabalho.

O artigo 67 da Lei de Diretrizes e Bases estabelece diretrizes para a valorização dos profissionais da educação, destacando a necessidade de formação continuada, condições adequadas de trabalho e planos de carreira. Esse artigo reforça a importância de garantir capacitação permanente aos professores, um fator essencial para a melhoria da qualidade do ensino. Apesar da previsão legal, muitos professores enfrentam dificuldades para acessar cursos de formação continuada devido à falta de incentivos, sobrecarga de trabalho e escassez de políticas públicas efetivas. Assim, a implementação desse artigo deve ser acompanhada de ações concretas para garantir que os direitos dos profissionais da educação sejam assegurados e que a inclusão aconteça com efetividade.

O Professor B sugere a necessidade de uma mudança na “*matriz curricular*” para incluir conteúdos mais específicos voltados para jovens e adultos com deficiência. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica representam um avanço na adaptação curricular para a inclusão de alunos com deficiência, pois propõem que as escolas desenvolvam projetos pedagógicos que garantam práticas inclusivas. A adaptação curricular deve ir além de ajustes pontuais e tornar-se um processo contínuo e flexível, alinhado às necessidades reais dos alunos. Como apontam Queiroz e Da Silva Melo (2021), o currículo inclusivo deve considerar a diversidade e proporcionar metodologias que favoreçam a aprendizagem de todos, sem segregação. No entanto transversalidade da EJA não é plenamente contemplada em suas diretrizes.

O Art. 8º da EJA, que enfatiza a Educação e Aprendizagem ao Longo da Vida, menciona as pessoas com deficiência, mas não garante, de forma efetiva, um ensino que atenda plenamente às suas necessidades específicas. Portanto, embora as diretrizes curriculares sejam um passo fundamental na construção de um ensino inclusivo, sua aplicação ainda carece de investimentos concretos pois ainda há desafios a serem superados para que a educação desse público seja verdadeiramente inclusiva e alinhada às suas demandas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a Educação Especial possuem um histórico marcado por lutas em prol da legitimação de políticas públicas educacionais voltadas para esses públicos. Ao longo dos anos, o percurso histórico educacional revelou que indivíduos pertencentes a essas modalidades são estigmatizados, são grupos frequentemente marginalizados e excluídos do sistema educacional regular.



A partir da pesquisa realizada, identificamos que uma das principais dificuldades enfrentadas pelos professores é a falta de formação mais específicas para o trato de estudantes com deficiências, tanto inicial quanto continuada, para atuar de maneira eficaz na educação inclusiva. As condições adversas ratificam a deficiência de capacitação adequada, o que compromete a implementação de práticas pedagógicas inclusivas, impactando diretamente no processo de ensino-aprendizagem e na efetiva participação dos alunos com deficiência no ambiente escolar.

Outro ponto relevante está na dificuldade da adaptação dos conteúdos dos desafios mais recorrentes enfrentados pelos docentes. A diversidade de necessidades dos alunos exige metodologias diferenciadas, recursos acessíveis e estratégias de ensino que possibilitem a inclusão efetiva, promovendo a aprendizagem significativa para todos. No entanto, muitos professores encontram barreiras para realizar essas adaptações devido à falta de formação específica, escassez de materiais didáticos acessíveis e infraestrutura inadequada nas escolas.

Além disso, a intensificação das atividades de trabalho do professor gerada pelas múltiplas demandas da rotina docente, somada ao peso da elevada carga horária de trabalho, leva a propagação do discurso da “falta de tempo” para planejamento mais específico para este público, aliado as turmas numerosas comprometem a personalização do ensino, resultando em abordagens genéricas que nem sempre atendem às demandas específicas dos estudantes com deficiência. Dessa forma, superar a dificuldade de adaptação pedagógica na EJA e na Educação Especial requer investimentos na formação continuada dos docentes, acesso a materiais e tecnologias assistivas, além de um compromisso efetivo das políticas públicas em garantir condições adequadas para um ensino verdadeiramente inclusivo.

Assim, conclui-se que o professor de Geografia enfrenta inúmeros desafios, apesar das políticas educacionais estabelecidas ainda há muitos desafios a serem superados. Nesse contexto, se faz necessárias pesquisas sobre a temática contribuindo significativamente para a promoção da inclusão social e educacional, evidenciando a importância de estratégias eficazes que assegurem a equidade no ensino.

REFERÊNCIAS

AMARAL, C. N.; et al. **Geografia e inclusão: práticas educativas para alunos desatentos**. Encontro de geógrafos de América Latina, 14., 2013, Lima. Anais Eletrônicos. Lima: EGAL, 2013. Disponível em: <http://observatoriogeograficoamericalatina.org.mx/egal14/Ensenanzadelaidegeografia/Investigacionydesarrolloeducativo/55.pdf> Acesso em: 01 Fev. 2025

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. DF: Presidência da República. Brasília, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 16 de Janeiro de 2025.



BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 27.833, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 17 de Janeiro de 2025.

BRASIL. **CNE/CEB nº 1, de 25 de maio de 2021. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e Educação de Jovens e Adultos a Distância.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=191091-rceb001-21&category_slug=junho-2021-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 29 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em 30 de janeiro de 2025.

BRASIL. **Decreto n 6.571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado.** Brasília, DF: MEC, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/decreto6571_08.pdf. Acesso em 13 de fevereiro de 2025.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Geografia, Escola e Construção de Conhecimentos. Campinas, SP: **Papirus**, 1998.

CAIADO, K. R. M.; et. al. Produção Do Conhecimento Sobre o Ensino de Geografia para Pessoas com Deficiência. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação.** Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras. Araraquara, v. 10, n. esp, p. 773-786, jul. [2015]. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/issue/viewIssue/528/108>. Acesso em 10 de fevereiro de 2025.

CROZARA, T. F.; SAMPAIO, A. Á. M. **Construção de material didático tátil e o ensino de geografia na perspectiva da inclusão.** Anais Eletrônicos do VIII Encontro Interno/XII Seminário Iniciação Científica, Uberlândia. [2008]. Disponível em <https://ssl4799.websiteseuro.com/swge5/seg/cd2008/PDF/IC2008-0305.PDF>. acesso em; 10 de fevereiro de 2025.

CALLAI, Helena Copetti. Educação geográfica para a formação cidadã. **Revista de Geografia Norte Grande**, [S.L.], n. 70, p. 9-30, set. 2018. Disponível em: . Acesso em: 11 de Fevereiro de 2025.

CUSTÓDIO, G. A., & RÉGIS, T. D. C. (2016). **Recursos didáticos no processo de inclusão educacional nas aulas de Geografia.** In: Nogueira, R. E. (Ed.), Geografia e inclusão escolar: Teoria e práticas (pp. 258-279). Florianópolis: Edições doBosque/CFH/UF.

DANTAS, D. C. L. **A inclusão de pessoas com deficiência intelectual na educação de jovens e adultos (EJA): um estudo de caso.** Tese de doutorado, Natal, Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Educação. Programa de Pós- Graduação em Educação, 2012.

FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: **Paz e Terra**, 1996.

FIGUEIREDO, Rita Vieira de In: Bueno José Geraldo Silveira; FERREIRA, Júlio Romero. **Políticas Regionais de Educação Especial no Brasil.** 2000.

GLAT, R.; FERNANDES, E. (2019). Educação inclusiva: Avanços e desafios para a escola contemporânea. Rio de Janeiro: **Lamparina**.

KNECHTEL, M. R. Metodologia da pesquisa em educação: uma abordagem teóricoprática dialogada. Curitiba, PR: **Intersaberes**, 2014.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** 2ª edição, Rio de Janeiro: E.P.U., 2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: **Vozes**, 2001.

MANTOAN, M. T. E. Inclusão Escolar: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: **Summus**, 2015.
PIMENTEL, S.C. **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares.** Salvador, EDUFBA. . 2012. Pág.139 a 154.



PEREIRA, C. J. T. **A Formação do Professor Alfabetizador: desafios e possibilidades na construção da prática docente.** 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Fundação 48 Universidade Federal de Rondônia. Porto Velho, RO, 2011. Disponível em: . Acesso em: 13 de fevereiro de 2025.

QUEIROZ, Fernanda Matrigani Mercado Gutierrez; DA SILVA MELO, Márcia Helena. Atuação dos professores de Atendimento Educacional Especializado junto aos estudantes com deficiência durante a pandemia do COVID-19. **Revista Educação Especial**, 2021.

SANTOS, A. F.; BARAÚNA, S. M..In: NOVAIS, G.S.; CICILLINI, G. A. (Orgs). **Formação docente e práticas pedagógicas: olhares que se entrelaçam.** Araraquara: Junqueira&Marin; Belo Horizonte: FAPEMIG, 2010.

VESENTINI, W. (2019). Geografia: Ensino e identidade. São Paulo: **Ática**.