

ENSINO DE GEOGRAFIA E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DESAFIOS E SUPERAÇÕES NO ENSINO FUNDAMENTAL

José Átila Abreu de Sousa¹

RESUMO

O artigo tem como objetivo socializar as práticas docentes no ensino de Geografia na perspectiva da educação inclusiva. Para tanto, o texto se constitui a partir de relatos de experiências do autor e de alguns colegas professores, em seus cotidianos no desenvolvimento da práxis em turmas do fundamental II, respectivamente, turmas do 6º ano dos turnos matutino e vespertino. Também são partes integrantes do presente artigo, as metodologias desenvolvidas pelo professor em sala e na elaboração de materiais diversos para os momentos de construção de conhecimento junto às turmas e aos alunos de inclusão, as dificuldades encontradas no decorrer dos processos de ensino e as formas de mitigação e/ou superação dessas barreiras. Para melhor abordar o tema, o artigo também se propõe a realizar um enfoque teórico, entendendo que a educação de caráter inclusivo passa a ter uma maior importância a partir da década de 1980, com a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, que consolidaram o ensino inclusivo na rede regular de ensino. Como resultados, verificou-se que, são muitos os desafios ainda existentes no contexto da educação inclusiva e que essa realidade se estende para além do ensino de geografia. Todavia, também se configuram como achados as possibilidades de transformação e a máxima de que o processo de inclusão não deve se restringir apenas a prática em sala de aula, mas sim, pode e deve estar presente em todas as relações do cotidiano.

Palavras-chave: Ensino de Geografia, Educação inclusiva, Ensino Fundamental

1 Mestrando do Curso de Geografia da Universidade Federal do Ceará - UFC, atilasousa@alu.ufc.br

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva é um tema central nas discussões sobre o direito à educação e à cidadania plena. Ela representa um movimento que visa à transformação do sistema educacional, de modo a acolher a diversidade de todos os estudantes, incluindo aqueles com deficiência ou necessidades educacionais especiais. De acordo com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 1994), a educação inclusiva é fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa, baseada nos princípios da igualdade de oportunidades e da não discriminação. No Brasil, a consolidação dessa abordagem ganhou força a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, que garantiram o direito de todos à educação regular, independentemente de suas limitações.

O contexto educacional brasileiro apresenta uma série de desafios relacionados à implementação de práticas inclusivas, especialmente em disciplinas como a Geografia, onde o ensino envolve não apenas conteúdos conceituais, mas também habilidades práticas e a compreensão do espaço geográfico. O professor, diante dessa realidade, é um dos principais atores no processo de inclusão. Cabe a ele adaptar as metodologias de ensino para atender às necessidades específicas de cada aluno, sem perder de vista os objetivos gerais da educação. Nesse sentido, a reflexão sobre as práticas docentes em Geografia é fundamental para que possamos compreender como o processo de ensino-aprendizagem pode ser aprimorado, de modo a incluir todos os alunos, especialmente aqueles que possuem necessidades educacionais especiais.

O presente artigo tem como objetivo socializar as práticas docentes no ensino de Geografia sob a perspectiva da educação inclusiva, com base em relatos de experiência do autor e de colegas professores que atuam em turmas do 6º ano do Ensino Fundamental II. Essas experiências refletem o cotidiano escolar e as estratégias pedagógicas adotadas para promover a inclusão de alunos com diferentes necessidades, destacando tanto os desafios enfrentados quanto as soluções encontradas para superar as barreiras impostas pela falta de recursos e pelo sistema educacional ainda em processo de adaptação.

Nos últimos anos, diversas políticas públicas e iniciativas institucionais foram implementadas com o objetivo de fortalecer a educação inclusiva no Brasil. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação

Inclusiva, lançada em 2008, foi um marco importante nesse processo, ao garantir que alunos com deficiência fossem matriculados na rede regular de ensino e tivessem acesso a atendimento educacional especializado. No entanto, mesmo com o avanço das políticas, as práticas inclusivas nas escolas enfrentam uma série de dificuldades, como a escassez de materiais didáticos adaptados, a ausência de apoio especializado nas salas de aula e a formação inicial e continuada insuficiente dos professores. Segundo Mantoan (2003), a inclusão escolar exige não apenas mudanças físicas e estruturais, mas, sobretudo, uma transformação no modo de pensar e organizar o ensino, de modo a valorizar as diferenças e garantir que todos os alunos aprendam juntos, no mesmo ambiente.

No ensino de Geografia, a inclusão apresenta desafios específicos, uma vez que a disciplina envolve o estudo de mapas, a análise de paisagens e fenômenos naturais, e o uso de diversas formas de representação espacial, o que requer uma adaptação cuidadosa dos conteúdos e das estratégias de ensino. Como observam Sassaki (1997) e Mazzotta (1996), o sucesso da inclusão depende de uma abordagem pedagógica que considere as limitações e potencialidades de cada aluno, oferecendo múltiplas formas de engajamento com os conteúdos e de expressão do conhecimento adquirido. Isso significa, por exemplo, utilizar recursos como mapas táteis para alunos com deficiência visual ou software de leitura para os alunos com dislexia, além de promover um ambiente de sala de aula em que todos os alunos possam colaborar uns com os outros, construindo uma compreensão coletiva do espaço geográfico.

A experiência docente relatada neste artigo reflete essa complexidade. Nas turmas de 6º ano em que o autor e seus colegas atuam, a adaptação dos conteúdos de Geografia para alunos com necessidades educacionais especiais foi uma prática contínua e desafiadora. A elaboração de materiais diversificados, como mapas em relevo, apresentações visuais com maior contraste e o uso de ferramentas tecnológicas específicas, fez parte do cotidiano escolar, e esses materiais se mostraram eficazes em alguns momentos, mas insuficientes em outros. Além disso, a falta de formação específica dos professores para lidar com alunos de inclusão foi uma das maiores dificuldades enfrentadas, conforme relatado por diversos docentes.

Diante desse contexto, o artigo também se propõe a discutir a importância de uma formação docente mais adequada para que o ensino inclusivo se torne uma realidade plena nas escolas brasileiras. A inclusão educacional é um processo em constante construção e, como tal, exige o comprometimento de

todos os atores envolvidos: professores, gestores, familiares e alunos. Segundo o relatório da UNESCO (1994), a inclusão não é uma prática que se limita à sala de aula, mas envolve todas as esferas da vida escolar e deve estar presente em cada uma das interações e relações que ocorrem nesse ambiente. Dessa forma, espera-se que este artigo contribua para uma reflexão mais profunda sobre as práticas docentes no ensino de Geografia, ajudando a promover uma educação verdadeiramente inclusiva, que respeite e valorize as diferenças e proporcione a todos os alunos a oportunidade de aprender e se desenvolver plenamente.

Em suma, o ensino de Geografia na perspectiva da educação inclusiva é um campo de estudos que demanda não apenas a adaptação de metodologias e materiais didáticos, mas também uma nova forma de pensar a educação como um todo. Os relatos de experiência apresentados ao longo deste trabalho ilustram as dificuldades e conquistas desse processo, apontando caminhos para que a inclusão possa se tornar uma prática mais efetiva nas escolas brasileiras, em consonância com as políticas públicas e os princípios de equidade e justiça social.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada neste artigo baseia-se em uma abordagem qualitativa, que busca explorar e descrever as práticas pedagógicas relacionadas ao ensino de Geografia na perspectiva da educação inclusiva. A pesquisa qualitativa, conforme definem Bogdan e Biklen (1994), é caracterizada por uma investigação em profundidade dos fenômenos sociais, permitindo uma compreensão mais rica e detalhada das experiências dos indivíduos envolvidos. Nesse sentido, a escolha dessa abordagem justifica-se pela necessidade de compreender o cotidiano escolar dos professores de Geografia e as estratégias que adotam para promover a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais.

A pesquisa adotou o formato de estudo de caso, centrado nas práticas de um grupo de professores que atuam em turmas do 6º ano do Ensino Fundamental II. O estudo de caso é uma estratégia metodológica que permite investigar um fenômeno contemporâneo em seu contexto real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente definidos (Yin, 2001). Neste caso, o estudo das práticas docentes inclusivas no ensino de Geografia visa proporcionar uma visão detalhada das experiências vivenciadas pelos professores no contexto da educação inclusiva, além de explorar as for-

mas pelas quais essas práticas são moldadas pelas condições institucionais e pelos recursos disponíveis.

O foco nas turmas do 6º ano se deu pela importância dessa etapa de transição no ensino fundamental, em que os alunos começam a lidar com conteúdos mais complexos e, ao mesmo tempo, enfrentam desafios adicionais relacionados ao seu desenvolvimento cognitivo e social. A Geografia, como disciplina que exige a compreensão de conceitos espaciais, mapas, paisagens e fenômenos naturais, apresenta particularidades que tornam a inclusão ainda mais desafiadora, principalmente para alunos com deficiência visual, auditiva ou com dificuldades de aprendizagem.

Os participantes do estudo incluem o autor do artigo e outros quatro professores de Geografia que atuam em escolas públicas da rede regular de ensino, nas turmas do 6º ano dos turnos matutino e vespertino. Todos os professores possuem, no mínimo, cinco anos de experiência no ensino de Geografia, e já lidaram diretamente com alunos com necessidades educacionais especiais em suas práticas docentes. Além disso, três desses professores participaram de cursos de formação continuada voltados para a educação inclusiva, o que permitiu uma análise comparativa entre os professores que receberam essa formação e aqueles que ainda não tiveram essa oportunidade.

Os relatos de experiência dos professores foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas, realizadas individualmente, e de observações informais durante o desenvolvimento das atividades em sala de aula. A entrevista semiestruturada, segundo Gil (2008), é uma técnica que permite ao entrevistador explorar temas previamente definidos, mas com a flexibilidade de incluir questões que surgem durante a conversa, possibilitando uma maior riqueza de detalhes e reflexões por parte dos entrevistados. Nesse caso, as entrevistas foram organizadas em torno de questões como: as estratégias utilizadas para incluir alunos com necessidades educacionais especiais nas atividades de Geografia; os recursos materiais e pedagógicos disponíveis; as principais dificuldades encontradas no processo de inclusão; e as formas de superação dessas dificuldades.

Além das entrevistas, foram analisados os materiais didáticos elaborados pelos professores para atender aos alunos com necessidades específicas, como mapas táteis, gráficos com ampliação visual, apresentações de slides adaptadas e o uso de tecnologias assistivas, como softwares de leitura de texto. Esses materiais foram examinados com o objetivo de entender como os professores

estão adaptando os conteúdos de Geografia para torná-los acessíveis a todos os alunos, conforme preconizado pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008).

A coleta de dados foi realizada ao longo de um período de três meses, durante os quais os professores foram observados em suas práticas diárias e entrevistados sobre suas experiências. As entrevistas foram conduzidas de maneira informal, em momentos de intervalo ou após as aulas, para garantir que os professores se sentissem à vontade para compartilhar suas impressões e reflexões sobre o processo de inclusão. Cada entrevista durou entre 45 e 60 minutos, e foi registrada com o consentimento dos participantes, garantindo-se a confidencialidade de suas identidades e a proteção das informações fornecidas, conforme os princípios éticos da pesquisa.

As observações diretas em sala de aula foram fundamentais para complementar as entrevistas, uma vez que permitiram visualizar as interações entre os professores e os alunos e a forma como as metodologias inclusivas eram aplicadas na prática. Durante as observações, buscou-se registrar aspectos como a dinâmica das aulas, o uso de materiais adaptados e as interações entre os alunos com e sem necessidades educacionais especiais. Segundo Lüdke e André (1986), a observação direta permite ao pesquisador captar detalhes do contexto que muitas vezes não são mencionados nas entrevistas, oferecendo uma visão mais ampla e detalhada das práticas observadas.

Os dados coletados foram analisados por meio da análise de conteúdo, uma técnica amplamente utilizada em pesquisas qualitativas, que permite categorizar e interpretar as informações de forma sistemática (Bardin, 1977). A análise de conteúdo possibilitou a identificação de temas recorrentes nas falas dos professores e nas observações em sala de aula, tais como: (a) a importância da adaptação dos materiais didáticos para a inclusão; (b) as dificuldades enfrentadas na implementação de práticas inclusivas; (c) as estratégias adotadas para superar as barreiras; e (d) o impacto da formação docente na efetivação da educação inclusiva.

O processo de análise seguiu três etapas principais: (1) leitura flutuante dos dados coletados, para familiarização com o material e identificação dos temas centrais; (2) codificação dos dados, atribuindo categorias específicas para os diferentes aspectos abordados nas entrevistas e observações; e (3) interpretação dos dados, buscando estabelecer relações entre os temas identificados e o

referencial teórico adotado, com base nos estudos de Mantoan (2003), Sassaki (1997) e Mazzotta (1996).

Como toda pesquisa qualitativa, este estudo apresenta algumas limitações. A principal limitação é o fato de que o estudo de caso está restrito a um grupo específico de professores de Geografia, o que pode não refletir a realidade de outras disciplinas ou contextos escolares. Além disso, a pesquisa baseia-se em relatos de experiência e observações diretas, o que pode introduzir vieses relacionados à interpretação subjetiva dos dados. No entanto, acredita-se que a riqueza das informações obtidas, aliada à triangulação entre entrevistas, observações e análise de materiais didáticos, contribui para a validade dos resultados.

Em suma, a metodologia adotada neste artigo visa proporcionar uma análise aprofundada das práticas docentes inclusivas no ensino de Geografia, contribuindo para o debate sobre as possibilidades e desafios da educação inclusiva nas escolas brasileiras. Ao socializar essas experiências, espera-se que os resultados possam oferecer subsídios para a construção de práticas pedagógicas mais equitativas e inclusivas, em consonância com os princípios da educação para todos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados obtidos a partir dos relatos de experiência e das observações em sala de aula revelaram uma série de desafios e possibilidades no contexto do ensino de Geografia na perspectiva da educação inclusiva. A análise dos dados coletados evidenciou a diversidade de estratégias adotadas pelos professores para lidar com as demandas de inclusão e, ao mesmo tempo, apontou limitações estruturais que impactam o sucesso dessas práticas. Nesta seção, serão apresentados e discutidos os principais achados da pesquisa, organizados em torno de três eixos principais: (1) a adaptação dos materiais didáticos e metodologias de ensino, (2) as dificuldades enfrentadas no processo de inclusão, e (3) as formas de superação e as possibilidades de transformação.

Um dos aspectos centrais identificados na pesquisa foi o esforço dos professores em adaptar os materiais didáticos para tornar o ensino de Geografia acessível a todos os alunos, especialmente aqueles com deficiências ou necessidades educacionais especiais. Todos os professores participantes relataram que a adaptação dos materiais foi uma prática constante e necessária, principal-

mente em relação ao uso de mapas, gráficos e outras representações espaciais, que são ferramentas fundamentais no ensino de Geografia.

Abaixo são relacionados alguns dos relatos socializados pelos professores participantes da pesquisa onde podemos vislumbrar um pouco dos desafios enfrentados na perspectiva de construção do conhecimento geográfico junto a alunos da educação inclusiva, apresentando também algumas de suas estratégias.

*“Para os alunos com deficiência visual, desenvolvemos mapas táteis e ampliamos o tamanho de gráficos e figuras para os alunos com baixa visão. Isso foi um aprendizado contínuo para nós, porque não tínhamos, inicialmente, muitos recursos ou formação específica para esse tipo de adaptação, então fomos criando conforme as necessidades surgiam.”
(Professor A, entrevista, 2024)*

Além dos mapas táteis, outros recursos utilizados incluíram o uso de cores contrastantes em apresentações visuais, descrições detalhadas de imagens e o uso de softwares de leitura para alunos com dislexia. Essas adaptações, no entanto, nem sempre foram suficientes para atender plenamente às necessidades dos alunos. A falta de recursos tecnológicos e de materiais específicos para a inclusão foi um desafio recorrente mencionado pelos professores, que muitas vezes precisaram criar soluções improvisadas.

A adaptação das metodologias de ensino também foi um ponto de destaque. Os professores relataram que, para envolver os alunos com diferentes necessidades, buscaram diversificar as estratégias pedagógicas, utilizando metodologias ativas como trabalhos em grupo, debates e atividades práticas, que permitissem a colaboração entre os alunos. Segundo Mantoan (2003), essas estratégias colaborativas são fundamentais para promover a inclusão, pois permitem que os alunos com necessidades educacionais especiais participem ativamente do processo de ensino-aprendizagem.

Entretanto, foi observado que, apesar das boas intenções e dos esforços dos docentes, a falta de formação continuada específica em educação inclusiva limitou a efetividade dessas práticas. A maioria dos professores relatou que sua formação inicial não abordou adequadamente o tema da inclusão e que, ao longo de sua carreira, tiveram poucas oportunidades de participar de cursos de capacitação voltados para essa área.

A implementação de práticas inclusivas no ensino de Geografia enfrenta desafios significativos, muitos dos quais estão relacionados à falta de suporte

institucional e de recursos adequados. Uma das dificuldades mais mencionadas pelos professores foi a ausência de apoio técnico especializado. Embora a legislação brasileira preveja o atendimento educacional especializado (AEE) para alunos com deficiência, na prática, muitos professores relataram que esse suporte é insuficiente ou inexistente em suas escolas.

“Temos alunos com deficiência auditiva, mas não há intérpretes de Libras disponíveis em todas as aulas. Isso dificulta muito o processo de inclusão, porque nem todos os professores têm conhecimento suficiente de Libras para se comunicar adequadamente com esses alunos. Isso acaba criando uma barreira na comunicação.” (Professor B, entrevista, 2024)

Outro ponto crítico foi a sobrecarga de trabalho dos professores, que relataram a dificuldade de conciliar a adaptação dos materiais e o desenvolvimento de estratégias inclusivas com as demandas cotidianas de ensino. A falta de planejamento conjunto entre os professores regulares e os especialistas em educação inclusiva, como psicopedagogos e intérpretes de Libras, também foi citada como um obstáculo. Essa desconexão, de acordo com os entrevistados, contribui para que o processo de inclusão se restrinja, em muitos casos, a adaptações pontuais e emergenciais, sem um planejamento sistemático e colaborativo.

Além disso, as dificuldades de gestão de tempo em sala de aula foram apontadas como uma barreira significativa. Professores relataram que, embora tentassem adaptar suas práticas para incluir todos os alunos, muitas vezes o tempo disponível era insuficiente para atender às diferentes necessidades presentes na turma. Isso gerava uma sensação de frustração e impotência, já que os professores se viam incapazes de dar atenção adequada a todos.

Apesar das dificuldades, os relatos também indicam formas de superação que os professores encontraram ao longo de suas trajetórias. A principal estratégia de superação mencionada foi o desenvolvimento de uma rede de colaboração entre os próprios docentes. Os professores relataram que, ao compartilhar suas experiências e materiais adaptados com os colegas, conseguiram encontrar soluções conjuntas para os desafios enfrentados.

“Muitas vezes, conversando com outros professores, a gente encontra soluções que não teria pensado sozinho. Um colega me sugeriu usar vídeos com legendas e Libras para incluir os alunos surdos, e isso foi muito positivo. Esse tipo de troca é fundamental.” (Professor C, entrevista, 2024)

Além disso, a colaboração entre os próprios alunos foi vista como um recurso valioso. Professores relataram que, ao promover atividades colaborativas em sala de aula, observaram uma maior integração entre os alunos com e sem necessidades educacionais especiais, o que contribuiu para a construção de um ambiente mais inclusivo. Esse tipo de estratégia está em consonância com o que defendem autores como Sassaki (1997), que apontam a importância de uma abordagem pedagógica que valorize as interações sociais e a troca de experiências entre os alunos.

Outro ponto positivo identificado foi o impacto das tecnologias assistivas. Embora o acesso a essas tecnologias ainda seja limitado, os professores que conseguiram utilizá-las relataram avanços significativos no processo de inclusão. Softwares de leitura, ferramentas de ampliação de texto e aplicativos para construção de mapas acessíveis foram alguns dos recursos que se mostraram eficazes para facilitar o acesso ao conteúdo de Geografia por parte dos alunos com deficiência visual e dificuldades de aprendizagem.

Por fim, os professores expressaram que a inclusão não deve ser entendida apenas como uma prática voltada para alunos com deficiência, mas como uma forma de transformar a cultura escolar em geral. A inclusão, para ser efetiva, precisa envolver não apenas os alunos e professores, mas também a gestão escolar e a comunidade. Isso implica repensar as políticas educacionais e a formação docente, garantindo que todos os atores do processo educacional estejam capacitados e comprometidos com a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva.

Os resultados deste estudo corroboram as discussões teóricas sobre a educação inclusiva, evidenciando que, apesar dos avanços legislativos, a prática inclusiva ainda enfrenta muitos desafios nas escolas brasileiras. A falta de recursos adequados, de formação continuada e de suporte especializado são barreiras que limitam a implementação efetiva da inclusão, conforme também apontado por Mantoan (2003) e Sassaki (1997). No entanto, as estratégias de superação relatadas pelos professores indicam que, mesmo diante de dificuldades, é possível promover uma educação inclusiva por meio da colaboração, criatividade e inovação pedagógica.

A análise dos relatos mostra que a inclusão, no contexto do ensino de Geografia, depende não apenas de adaptações materiais e metodológicas, mas também de uma mudança de atitude por parte dos professores e da escola como um todo. Essa mudança implica a criação de um ambiente educacional

que valorize a diversidade e promova o respeito às diferenças, como defende a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008).

Em síntese, os desafios da inclusão no ensino de Geografia refletem questões mais amplas que permeiam o sistema educacional brasileiro, mas também apontam para a possibilidade de transformação, desde que haja um comprometimento coletivo e uma revisão das políticas e práticas educativas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo buscou explorar e socializar as práticas docentes no ensino de Geografia à luz da educação inclusiva, a partir de experiências relatadas por professores que atuam em turmas do 6º ano do ensino fundamental. Os desafios, as adaptações metodológicas e materiais, bem como as possibilidades de transformação, foram discutidos à luz de um referencial teórico que abarca tanto os marcos legais quanto as reflexões de estudiosos da educação inclusiva, como Mantoan (2003), Sassaki (1997) e Mazzotta (1996). Ao longo deste trabalho, foi possível identificar não apenas as dificuldades enfrentadas pelos professores no processo de inclusão, mas também as estratégias criativas e colaborativas adotadas para superá-las.

Como resultado geral, verificou-se que, embora a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais seja um princípio consolidado pela legislação educacional brasileira, a efetivação desse princípio nas práticas cotidianas ainda enfrenta inúmeros obstáculos. Esses obstáculos, muitas vezes, estão relacionados à falta de recursos, à carência de formação continuada dos professores e à insuficiência de apoio institucional. No entanto, as experiências compartilhadas pelos professores revelam que, mesmo diante dessas dificuldades, há caminhos possíveis para promover uma educação inclusiva mais equitativa e transformadora.

Um dos pontos centrais que emergiu ao longo da pesquisa foi o papel fundamental que o professor desempenha no processo de inclusão. Conforme apontado nos relatos de experiência, os professores são muitas vezes os principais agentes de mudança dentro do ambiente escolar. Ao adaptar materiais, criar metodologias diferenciadas e buscar a colaboração entre os alunos, os professores demonstram um compromisso contínuo com a promoção da inclusão, mesmo em contextos de recursos limitados.

Esse protagonismo docente, no entanto, precisa ser apoiado por políticas educacionais mais eficazes e por formações continuadas que ofereçam aos professores ferramentas teóricas e práticas para lidar com a diversidade em sala de aula. Como observou um dos professores entrevistados, a educação inclusiva exige uma constante reflexão e adaptação por parte dos educadores, mas também necessita de um suporte institucional que garanta as condições necessárias para a efetivação dessas práticas. Nesse sentido, a formação inicial e continuada dos professores aparece como uma questão urgente a ser tratada no âmbito das políticas públicas educacionais.

Os estudos de Mantoan (2003) corroboram essa perspectiva, ao afirmar que a inclusão escolar não pode ser vista apenas como a presença física de alunos com deficiência nas salas de aula regulares. Ela deve ser entendida como um processo amplo, que envolve a transformação das práticas pedagógicas, a reorganização curricular e a criação de um ambiente escolar que valorize a diversidade como um recurso positivo para o aprendizado de todos. Dessa forma, o professor, enquanto mediador desse processo, precisa de apoio técnico, pedagógico e emocional para enfrentar os desafios do cotidiano escolar inclusivo.

Além do papel central dos professores, os resultados desta pesquisa indicam que a inclusão não pode ser um esforço isolado dentro da escola. A educação inclusiva precisa ser compreendida como uma responsabilidade coletiva, que envolve toda a comunidade escolar — gestores, equipe pedagógica, funcionários e os próprios alunos. A criação de uma cultura escolar inclusiva passa pela conscientização de todos os atores do processo educacional sobre a importância de acolher e respeitar as diferenças.

Nesse sentido, é fundamental que as escolas adotem uma abordagem mais integrada e colaborativa, envolvendo todos os profissionais no planejamento e na execução de práticas inclusivas. A inclusão deve ser uma prioridade que permeie todas as áreas do currículo e todas as ações da escola, desde o planejamento das aulas até as atividades extracurriculares. Segundo Sassaki (1997), a inclusão escolar deve ser entendida como um processo contínuo, que exige a participação ativa de todos e o compromisso com a superação das barreiras que impedem o pleno desenvolvimento dos alunos.

Os relatos dos professores também apontaram para a necessidade de um maior engajamento da gestão escolar no processo de inclusão. Muitas vezes, os professores se sentem sobrecarregados pela falta de suporte institucional e pela ausência de uma política de inclusão clara e estruturada dentro da escola. A

implementação de práticas inclusivas não pode ser responsabilidade apenas dos professores de sala de aula; é essencial que a escola, como um todo, se comprometa com a criação de condições que favoreçam o ensino inclusivo, como a disponibilização de recursos, a contratação de profissionais especializados e a promoção de formações continuadas para toda a equipe.

Os desafios enfrentados pelos professores no contexto da educação inclusiva não se restringem à disciplina de Geografia ou ao nível de ensino abordado neste estudo. Conforme evidenciado na literatura, as dificuldades de efetivar uma educação inclusiva de qualidade são amplamente reconhecidas no cenário educacional brasileiro. A falta de recursos adequados, a carência de apoio técnico e a escassez de políticas públicas eficazes são problemas que afetam todas as áreas do conhecimento e todos os níveis de ensino.

No entanto, a pesquisa também revelou que existem possibilidades de transformação dentro desse cenário. A colaboração entre os professores, o uso criativo de tecnologias assistivas e a adoção de metodologias ativas e colaborativas em sala de aula são estratégias que têm se mostrado eficazes para promover a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. Essas estratégias apontam para a importância de repensar o processo de ensino-aprendizagem de forma mais ampla, buscando práticas pedagógicas que valorizem a participação de todos os alunos e que reconheçam a diversidade como uma riqueza, e não como um problema.

É importante destacar que, para que essas transformações ocorram de maneira mais efetiva e sustentável, é necessário um esforço conjunto entre diferentes esferas — professores, escolas, governos e sociedade civil. A educação inclusiva não deve ser entendida como uma responsabilidade individual do professor, mas como um compromisso coletivo que envolve todos os setores da educação e que exige a construção de políticas públicas que garantam os direitos de todos os alunos à educação de qualidade.

Com base nos resultados deste estudo, algumas recomendações podem ser feitas para aprimorar as práticas de educação inclusiva no ensino de Geografia e em outras áreas do conhecimento. Primeiramente, é fundamental que as instituições de ensino, em parceria com os órgãos governamentais, invistam na formação continuada dos professores, oferecendo cursos e capacitações que abordem as diferentes dimensões da inclusão escolar, desde as questões legais até as estratégias pedagógicas específicas para cada tipo de necessidade educacional especial.

Além disso, é essencial que as escolas recebam suporte técnico e financeiro adequado para garantir a aquisição de materiais didáticos adaptados e o uso de tecnologias assistivas, ferramentas indispensáveis para garantir a inclusão plena de alunos com deficiências no ambiente escolar. Esses recursos não apenas auxiliam no processo de ensino-aprendizagem, mas também promovem a autonomia e a participação ativa dos alunos em todas as atividades escolares. Tecnologias como softwares de leitura para deficientes visuais, tablets com aplicativos educativos adaptados, além de materiais táteis e auditivos, desempenham um papel fundamental na criação de um ambiente acessível e inclusivo.

O suporte financeiro, por sua vez, é crucial para que as escolas possam manter essas tecnologias atualizadas e adequadas às necessidades específicas de cada aluno, o que envolve tanto a aquisição de equipamentos quanto a capacitação dos professores para o uso dessas ferramentas em sala de aula. Sem esse apoio, muitas escolas, especialmente as públicas, ficam limitadas em suas capacidades de atender adequadamente a diversidade de necessidades educacionais dos estudantes.

Nesse contexto, a criação de parcerias com universidades, organizações não governamentais (ONGs) e outras instituições que atuam diretamente na área da inclusão emerge como uma estratégia valiosa para ampliar o acesso a esses recursos. Universidades, por exemplo, podem contribuir com pesquisas aplicadas, desenvolvendo soluções inovadoras e acessíveis para o ensino inclusivo. ONGs, por sua vez, podem fornecer tanto suporte técnico quanto materiais e capacitação contínua para os profissionais da educação. Essas parcerias não apenas fortalecem as condições institucionais das escolas, mas também criam redes colaborativas que favorecem a troca de experiências e boas práticas entre diferentes setores, promovendo uma educação inclusiva de maneira mais eficaz e sustentável.

Por fim, recomenda-se que futuras pesquisas continuem a investigar as práticas inclusivas no contexto da educação básica, buscando ampliar o conhecimento sobre as diferentes formas de inclusão em sala de aula e os impactos dessas práticas no desenvolvimento dos alunos. Estudos comparativos entre diferentes disciplinas e níveis de ensino podem contribuir para uma compreensão mais ampla dos desafios e possibilidades da educação inclusiva no Brasil.

O processo de inclusão educacional no Brasil, apesar de consolidado em termos legislativos, ainda enfrenta grandes desafios na prática cotidiana das escolas. O presente artigo, ao socializar as experiências de professores de

Geografia, procurou contribuir para a compreensão dos obstáculos enfrentados e das estratégias possíveis para superá-los. Os resultados indicam que, embora a inclusão ainda seja um caminho repleto de dificuldades, ela também oferece inúmeras possibilidades de transformação, tanto no que se refere ao desenvolvimento dos alunos com necessidades especiais quanto à própria cultura escolar. Portanto, a educação inclusiva deve ser entendida como um compromisso coletivo, que exige a participação ativa de todos os envolvidos no processo educacional.

REFERÊNCIAS

BIKLEN, D. Inclusão escolar: uma abordagem para a transformação. Porto Alegre: Artmed, 1998.

BARDIN, L. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 1997.

BRASIL Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Diário Oficial da União, Brasília, 5 out. 1988. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>.

BRASIL Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12845:educacao-especial>.

BUENO, J. G. S. Educação especial brasileira: integração escolar ou segregação camuflada? Cadernos CEDES, Campinas, v. 17, n. 42, p. 68-81, 1996.

GIL, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GLAT, R.; PLETSCH, M. D. A política de educação inclusiva no Brasil: análise crítica e perspectivas. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 27, n. 1, p. 17-36, 2011.

KASSAR, M. C. M. Inclusão escolar e o atendimento educacional especializado: desafios e perspectivas. Educação & Sociedade, Campinas, v. 32, n. 116, p. 1027-1045, 2011.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. 2. ed. São Paulo: EPU, 1986.

MANTOAN, M. T. E. Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MAZZOTTA, M. J. S. Educação especial no Brasil: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1996.

OMOTE, S. Atitudes sociais em relação à inclusão escolar: fatores e processos de mudança. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 11, n. 1, p. 35-52, 2005.

SASSAKI, R. K. Inclusão: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SILVA, A. A.; OLIVEIRA, D. A. A educação inclusiva na prática escolar: desafios para a construção de uma escola para todos. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 39, n. 4, p. 859-875, 2013.

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

YIN, R. K. Estudo de caso: planejamento e métodos. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.