ISSN 1984-4891
OBSERVATORIUM
REVISTA ELETRÔNICA DE GEOGRAFIA

# Um Diagnóstico da Educação Inclusiva no Ensino de Geografia no Município de Uberlândia

**Jakes Paulo Félix dos Santos**[1]

**Adriany de Ávila Melo Sampaio**[2]

**RESUMO**

Este artigo apresenta um diagnóstico sobre a realidade da educação inclusiva no ensino de Geografia no município de Uberlândia, a partir de depoimentos de professores da rede escolar e de referenciais teóricos e legais sobre a temática. A pesquisa evidencia que, embora haja avanços importantes, como a presença do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e algumas experiências exitosas de colaboração entre docentes, ainda persistem desafios significativos. Entre eles, destacam-se a falta de preparo na formação inicial e continuada, a carência de materiais didáticos acessíveis, as dificuldades de articulação entre professores regulares e do AEE e a sobrecarga das salas de aula. Com base nesse diagnóstico, o estudo propõe estratégias de intervenção que contemplam a formação docente, o fortalecimento das políticas de inclusão, a adaptação curricular e o uso de tecnologias assistivas no ensino de Geografia.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Inclusiva. Geografia. Educação Especial. Uberlândia. Recursos Didáticos Inclusivos.

**ABSTRACT**

This article presents a diagnosis of the current state of inclusive education in Geography teaching in the municipality of Uberlândia, Brazil, based on teachers' accounts and on relevant theoretical and legal frameworks concerning the subject. The findings indicate that, despite important advances—such as the provision of Specialized Educational Services (Atendimento Educacional Especializado – AEE) and successful experiences of

[1] Mestre em Geografia pelo Programa de Pós-Graduação PPGGEO/ IGESC/ UFU. Professor de Geografia na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais. E-mail: jakespaulo@gmail.com

[2] Professora do Programa de Pós-Graduação PPGGEO/ IGESC/ UFU. E-mail: adriany.sampaio@ufu.br

collaborative practice among teachers—significant challenges remain. These include insufficient preparation in both initial and continuing teacher education, a lack of accessible teaching materials, difficulties in coordination between mainstream classroom teachers and AEE professionals, and overcrowded classrooms. Based on this diagnosis, the study proposes intervention strategies focused on teacher education, the strengthening of inclusive education policies, curriculum adaptation, and the integration of assistive technologies into Geography teaching.

**KEYWORDS:** Inclusive Education; Geography Education; Special Education; Uberlândia; Inclusive Teaching Resources..

## INTRODUÇÃO

A educação inclusiva consolidou-se nas últimas décadas como um direito fundamental e um princípio basilar das políticas públicas educacionais no Brasil. A Constituição Federal de 1988 assegura que a educação é direito de todos e deve garantir igualdade de condições de acesso e permanência (BRASIL, 1988). Documentos internacionais, como a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), reforçam a necessidade de sistemas educacionais que se adaptem às especificidades dos alunos, e não o contrário.

No Brasil, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, publicada em 2008, orienta os sistemas de ensino a assegurarem a matrícula de alunos com deficiência em classes comuns, com oferta do AEE de forma complementar (BRASIL, 2008). Essa política foi regulamentada pelo Decreto n. 6.571/2008 e pelo Parecer CNE/CEB n. 13/2009, que destacam a transversalidade da modalidade em todas as etapas da educação básica (BRASIL, 2009).

A efetivação dessas diretrizes, entretanto, ainda enfrenta inúmeros desafios no contexto escolar brasileiro. A formação inicial dos professores muitas vezes não contempla conteúdos suficientes sobre práticas inclusivas, o que limita a capacidade de planejamento e execução de atividades adaptadas à diversidade presente em sala de aula (PRESTES, 2017). Além disso, a carência de recursos pedagógicos acessíveis e a insuficiência de profissionais de apoio especializados revelam uma distância entre o que é previsto na legislação e o que se concretiza na prática cotidiana da escola (UBERLÂNDIA, 2024).

Nesta mesma direção, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva descreve seu objetivo de assegurar a inclusão escolar de alunos

> [...] com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do 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 [...]. (BRASIL, 2008, p. 14)

No ensino de Geografia, tais entraves tornam-se ainda mais evidentes, uma vez que a disciplina exige o desenvolvimento de habilidades relacionadas à leitura de mapas, interpretação de paisagens e análise de representações gráficas do espaço. Para garantir a aprendizagem significativa dos alunos público-alvo da educação especial, é imprescindível o uso de tecnologias assistivas, materiais adaptados — como mapas táteis — e metodologias ativas que promovam a participação efetiva de todos os estudantes (GRAF et al., 2025). Nesse sentido, a articulação entre professores de Geografia e profissionais do AEE configura-se como estratégia essencial para superar barreiras pedagógicas e consolidar práticas inclusivas.

No campo da Geografia escolar, a inclusão apresenta especificidades que merecem atenção. A disciplina mobiliza representações espaciais, leitura de mapas, gráficos e imagens, bem como o desenvolvimento de conceitos abstratos relacionados ao território e às paisagens. Para estudantes com deficiência visual, auditiva, intelectual ou múltipla, essas práticas requerem adaptações que passam pelo uso de recursos táteis, softwares de geolocalização acessíveis e metodologias ativas (GRAF et al., 2025).

Diante desse cenário, este artigo tem por objetivo diagnosticar os principais desafios e avanços na efetivação da inclusão no ensino de Geografia em Uberlândia, analisando a percepção de professores da rede local e propondo estratégias de intervenção fundamentadas em bases legais e metodológicas.

O estudo fundamenta-se em abordagem qualitativa. Foram analisados depoimentos de professores de Geografia de Uberlândia sobre suas experiências com a inclusão escolar, coletados por meio de questionários aplicados em 2025 que se originaram nos debates da disciplina “Formação Docente em Geografia” do Programa de Pós-graduação em Geografia do Instituto de Geografia, Geociências e Saúde Coletiva da Universidade Federal de Uberlândia, ministrada pela professora Dra Adriany de Avila Melo Sampaio.

Além disso, realizou-se revisão bibliográfica em obras de referência sobre educação especial e inclusiva (PRESTES, 2017), recursos inclusivos no ensino de Geografia (GRAF et al., 2025) e reflexões sobre formação docente e desafios contemporâneos (PEREIRA; OLIVEIRA, 2022).

No campo normativo, foram considerados a Constituição Federal de 1988, a Política Nacional de Educação Especial (2008), o Decreto n. 6.571/2008 e o Parecer CNE/CEB n. 13/2009, documentos que estruturam juridicamente o direito à educação inclusiva no Brasil.

A Lei n. 13.005/2014 (BRASIL, 2014) aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2014-2024, sugere diretrizes à política de educação especial e indica objetivos e metas para a educação de pessoas com necessidades educacionais especiais. Esse dispositivo legal aponta os fundamentos às políticas educacionais e ações inclusivas no território nacional. É composto por 20 metas para a educação com foco na valorização do magistério, na universalização e a qualidade da educação escolar.

O Plano Nacional de Educação, ao descrever a Meta 4, indica providências à educação especial e aos direitos da pessoa com deficiência. Implementa as salas de recursos multifuncionais e fomenta a formação continuada docente para o atendimento especializado complementar.

> Meta 4: universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com garantia de sistema educacional inclusivo, de sala de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. (BRASIL, 2014)

Foram feitas as seguintes perguntas divididas por eixos:

**Eixo: Acessibilidade Física na Escola:**

1. A escola possui estrutura física acessível (rampas, banheiros adaptados, sinalização)?
2. Os espaços utilizados para as aulas de Geografia (salas de aula, laboratório, pátio etc.) são acessíveis a estudantes com deficiência física ou mobilidade reduzida?

**Eixo: Adaptação Curricular e Práticas Inclusivas:**

1. Você realiza ou já realizou adaptações curriculares para estudantes público da educação especial nas aulas de Geografia?

2. Que tipos de adaptações você utiliza ou já utilizou? (marque todas que se aplicam)
3. Em sua opinião, o currículo de Geografia previsto pelo CRMG atende às necessidades de inclusão?

**Eixo: Formação e Capacitação Docente:**

1. Você já participou de formação sobre educação inclusiva ou atendimento educacional especializado (AEE)?
2. Em relação à inclusão, como você avalia sua formação inicial em Geografia?
3. Você se sente preparado(a) para lidar com estudantes com deficiência no ensino de Geografia?
4. Qual(is) áreas você sente mais necessidade de apoio ou formação?

**Eixo: Apoio Institucional:**

1. Sua escola conta com professor de AEE ou Sala de Recursos Multifuncionais?
2. Você recebe apoio da gestão escolar ou da equipe pedagógica para lidar com situações inclusivas?

**Eixo: Espaço Aberto:**

Deseja comentar ou relatar alguma experiência positiva ou dificuldade enfrentada em sua prática docente relacionada à inclusão? (campo aberto)

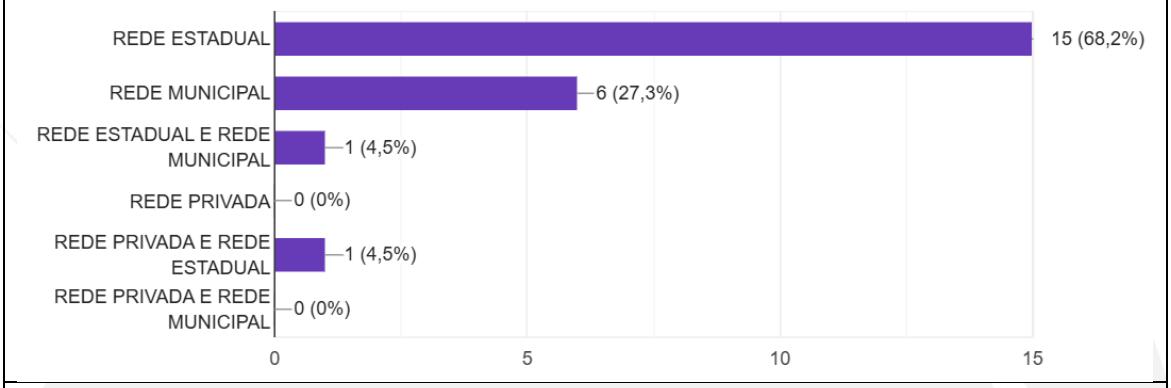
**Resultados da Pesquisa**

Os resultados apresentados a seguir refletem a percepção de professores de Geografia do município de Uberlândia sobre os desafios e as práticas relacionadas à educação inclusiva. A análise busca articular os dados coletados com a literatura especializada e com os marcos legais que sustentam a inclusão escolar. Segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a escola deve assegurar o acesso, a permanência e a aprendizagem de todos os estudantes em classes comuns, com oferta do Atendimento Educacional Especializado (BRASIL, 2008; BRASIL, 2009). No entanto, estudos recentes apontam que a efetivação desse direito ainda esbarra em barreiras pedagógicas, estruturais e formativas (PRESTES, 2017; PEREIRA; OLIVEIRA, 2022).

Nesse sentido, compreender como os docentes vivenciam o processo de inclusão no ensino de Geografia é essencial para identificar avanços e fragilidades, além de

apontar possibilidades de intervenção. Os resultados a seguir são apresentados de forma a destacar tanto os aspectos quantitativos, relacionados à rede e ao segmento de atuação, quanto os qualitativos, expressos nas dificuldades, potencialidades e estratégias relatadas pelos professores (UBERLÂNDIA, 2024; GRAF et al., 2025).

**Gráfico 1 – Rede de Atuação**

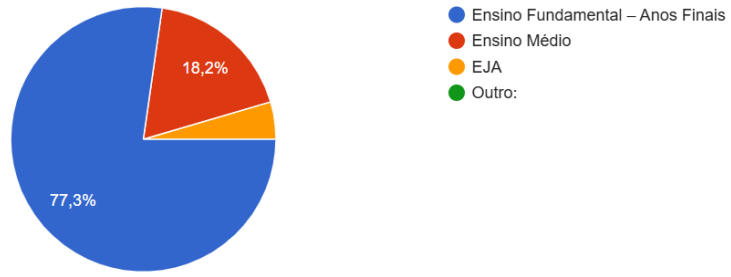



**Fonte: Elaboração própria/Out 2025**

A análise dos dados revela que a maior parte dos professores de Geografia que participaram da pesquisa atua na rede estadual de ensino (68,2%). Esse dado é significativo, pois demonstra que a rede estadual concentra o maior contingente de docentes da área e, consequentemente, enfrenta os maiores desafios no que diz respeito à efetivação de práticas inclusivas. Em seguida, observa-se que 27,3% dos respondentes atuam na rede municipal, evidenciando também a relevância da esfera local na implementação de políticas de inclusão. Esses dois segmentos juntos correspondem a mais de 95% das respostas, confirmando que a educação pública é o espaço predominante de atuação desses profissionais.

Outro aspecto importante é que uma pequena parcela de professores atua em mais de uma rede, como é o caso de 4,5% que lecionam tanto na rede estadual quanto na municipal, e outros 4,5% que conciliam atividades na rede privada e estadual. Esse cenário indica a existência de docentes com experiências diversificadas em diferentes contextos educacionais, o que pode favorecer a comparação entre práticas e a adaptação de estratégias pedagógicas. Por outro lado, chama atenção a ausência de professores que atuam exclusivamente na rede privada ou na rede privada e municipal, sugerindo que o debate sobre inclusão no ensino de Geografia em Uberlândia está fortemente vinculado à realidade da escola pública.

**Gráfico 2 - Segmento(s) de ensino em que leciona Geografia**

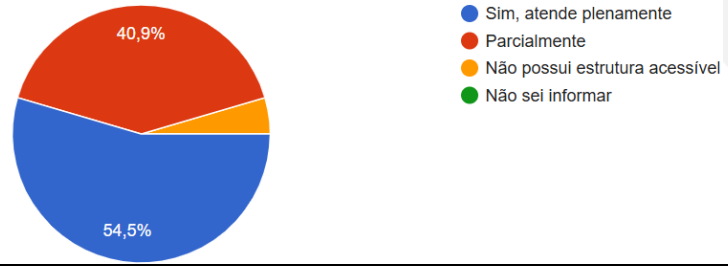



**Fonte: Elaboração própria/Out 2025**

Os resultados indicam que a grande maioria dos professores de Geografia que responderam à pesquisa atua no Ensino Fundamental – Anos Finais (77,3%). Esse dado demonstra que esse segmento concentra a principal demanda da disciplina na rede escolar, correspondendo à etapa em que os estudantes estão em processo de consolidação da alfabetização científica e da compreensão do espaço geográfico. Nesse contexto, os desafios da inclusão tornam-se ainda mais evidentes, pois é nessa fase que muitos alunos com deficiência precisam de maior apoio para desenvolver habilidades cognitivas e sociais necessárias ao aprendizado da disciplina.

Já no Ensino Médio, 18,2% dos docentes afirmaram lecionar Geografia, enquanto apenas 4,5% declararam atuar na Educação de Jovens e Adultos (EJA). A presença reduzida no Ensino Médio pode estar relacionada à menor carga horária da disciplina nessa etapa, quando comparada aos anos finais do fundamental. Quanto à EJA, o dado chama atenção para a necessidade de políticas mais específicas, uma vez que esse público reúne estudantes em situações de maior vulnerabilidade social, o que exige metodologias inclusivas ainda mais adaptadas às suas realidades.

**Gráfico 3 - A escola possui estrutura física acessível (rampas, banheiros adaptados, sinalização)?**

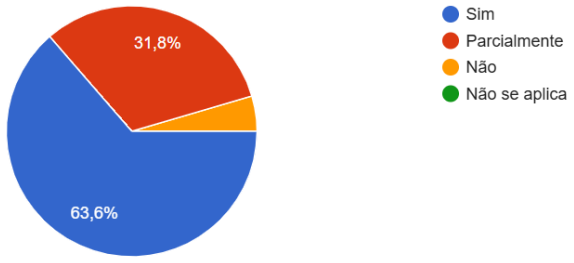



**Fonte: Elaboração própria/Out 2025**

Os resultados mostram que a maioria dos professores participantes considera que as escolas atendem plenamente às exigências de acessibilidade (54,5%). Esse dado sinaliza avanços importantes no processo de adaptação da infraestrutura escolar, em consonância com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), que orienta os sistemas de ensino a garantirem condições adequadas para o acesso e a permanência dos alunos público-alvo da educação especial. Entretanto, a percepção de acessibilidade plena não elimina a necessidade de aprimoramentos, sobretudo no que se refere à qualidade e à adequação dos recursos utilizados no cotidiano pedagógico.

Por outro lado, 40,9% dos docentes afirmaram que a acessibilidade ocorre apenas parcialmente, enquanto 4,5% destacaram a inexistência de estrutura acessível em suas escolas. Esses dados revelam uma lacuna significativa entre o que é previsto em lei e o que de fato se concretiza na realidade escolar (PRESTES, 2017). No ensino de Geografia, tal situação impacta diretamente o processo de ensino-aprendizagem, já que muitas atividades demandam recursos específicos, como mapas táteis, softwares de geolocalização adaptados e materiais visuais acessíveis (GRAF et al., 2025). Assim, mesmo diante de progressos, a pesquisa evidencia que a acessibilidade plena ainda não é uma realidade uniforme, exigindo ações mais consistentes por parte das políticas públicas e da gestão escolar.

**Gráfico 4 - Os espaços utilizados para as aulas de Geografia (salas de aula, laboratório, pátio etc.) são acessíveis a estudantes com deficiência física ou mobilidade reduzida?**



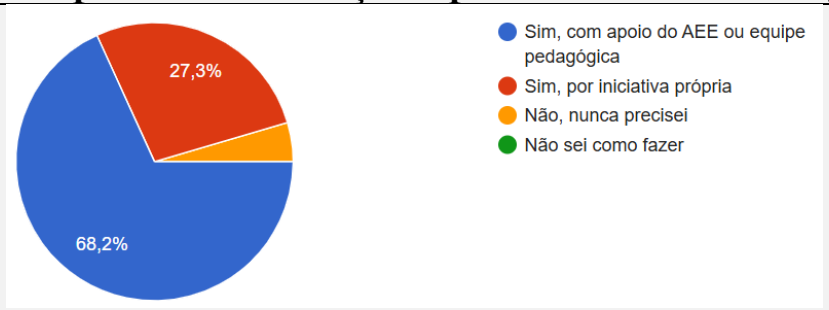

**Fonte: Elaboração própria/Out 2025**

As respostas evidenciam que mais da metade dos professores (54,5%) considera que os espaços utilizados para as aulas de Geografia são plenamente acessíveis a estudantes com deficiência física ou mobilidade reduzida. Esse dado é relevante, pois indica que parte significativa das escolas já dispõe de condições estruturais básicas para garantir o direito à inclusão, como rampas, corredores largos e banheiros

adaptados. Tal percepção demonstra avanços alinhados ao que preconizam as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva (BRASIL, 2009), que reforçam a necessidade de garantir acessibilidade física como requisito para a efetiva participação dos estudantes.

Entretanto, os 40,9% de professores que apontaram acessibilidade apenas parcial, somados aos 4,5% que afirmaram inexistência de estrutura adaptada, revelam que ainda há lacunas importantes. Essa realidade mostra que a inclusão não está plenamente assegurada em todos os contextos, sendo comum a presença de barreiras arquitetônicas que limitam a circulação dos estudantes em determinados espaços, como laboratórios, quadras e pátios. Considerando a especificidade do ensino de Geografia, que muitas vezes exige deslocamentos e o uso de ambientes diferenciados, a falta de acessibilidade compromete o processo de aprendizagem e reforça a urgência de políticas públicas que assegurem condições estruturais adequadas em todas as escolas.

**Gráfico 5 - Você realiza ou já realizou adaptações curriculares para estudantes público da educação especial nas aulas de Geografia?**

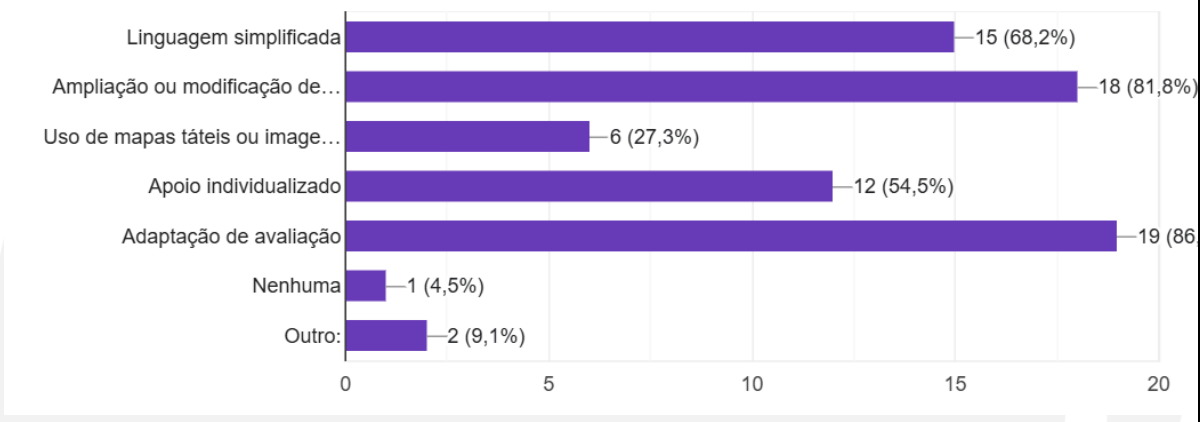



**Fonte: Elaboração própria/Out 2025**

O gráfico referente à realização de adaptações curriculares para estudantes público da educação especial nas aulas de Geografia revela um cenário significativo: a maioria dos professores (68,2%) declara realizar adaptações por iniciativa própria, enquanto apenas 27,3% o fazem com apoio do Atendimento Educacional Especializado (AEE) ou da equipe pedagógica. Esse dado sugere que, embora haja um engajamento docente em promover práticas inclusivas, ele ocorre majoritariamente de forma autônoma, sem o respaldo institucional ou técnico especializado. A baixa porcentagem de docentes que atuam em parceria com o AEE indica uma possível fragilidade na estrutura de apoio oferecida pelas escolas, o que pode sobrecarregar o professor e limitar a efetividade das adaptações realizadas.

Além disso, é importante destacar que nenhum dos respondentes assinalou a opção “Não sei como fazer”, o que pode ser interpretado como um indicativo de que os professores possuem certa familiaridade com o conceito de adaptação curricular. No entanto, a predominância de iniciativas individuais em detrimento de ações colaborativas aponta para a necessidade de maior articulação entre o professor de Geografia e os setores especializados da escola, como o AEE e a coordenação pedagógica. Essa articulação seria fundamental para garantir que as adaptações não sejam apenas pontuais, mas estruturadas, consistentes e alinhadas às reais necessidades dos estudantes, promovendo assim uma inclusão de qualidade.

**Gráfico 6 - Que tipos de adaptações você utiliza ou já utilizou?**




**Fonte: Elaboração própria/Out 2025**

O gráfico que detalha os tipos de adaptações curriculares utilizadas pelos professores de Geografia revela preferência por estratégias de caráter avaliativo e relacional: a “adaptação de avaliação” é a mais citada (86,4%), seguida pelo “apoio individualizado” (81,8%) e pelo “uso de mapas táteis ou imagens” (68,2%). Esse resultado indica uma preocupação docente em ajustar não apenas a forma de avaliar – tornando-a mais acessível –, mas também em oferecer suporte próximo ao estudante, seja por meio de atendimento personalizado ou de recursos multimodais que favorecem a compreensão espacial, elemento central no ensino de Geografia.

Por outro lado, chama atenção o baixo percentual de menção a “ampliação ou modificação de atividades” (27,3%) e “linguagem simplificada” (54,5%), o que pode sugerir que os professores tendem a priorizar ajustes pontuais – especialmente na avaliação – em detrimento de modificações mais profundas no planejamento didático ou na comunicação de conteúdo. A presença de respostas como “Outro” (9,1%) e

"Nenhuma" (4,5%) também sinaliza que, embora a maioria adote alguma forma de adaptação, ainda há espaço para a sistematização e a diversificação de práticas, especialmente aquelas que envolvem a reestruturação curricular e a acessibilidade comunicacional.

## Proposta de Intervenção

Com base no diagnóstico realizado, propõem-se as seguintes ações:

1. **Formação continuada dos professores de Geografia** em práticas inclusivas, contemplando uso de tecnologias assistivas e metodologias ativas (PEREIRA; OLIVEIRA, 2022).
2. **Adaptação curricular** que flexibilize conteúdos, atividades e avaliações, incorporando mapas táteis, legendas, audiodescrição e softwares de geolocalização acessíveis (PRESTES, 2017).
3. **Integração entre professores regulares e do AEE**, mediante reuniões pedagógicas conjuntas e planejamento colaborativo (BRASIL, 2009).
4. **Valorização dos profissionais de apoio**, garantindo número suficiente e condições adequadas de trabalho.
5. **Adoção de metodologias ativas inclusivas**, como jogos, atividades de campo e objetos digitais de aprendizagem, para promover maior protagonismo estudantil (GRAF et al., 2025).

## Considerações Finais

O diagnóstico da inclusão no ensino de Geografia em Uberlândia revela que, apesar de avanços significativos, como a ampliação do AEE e algumas práticas inovadoras, persistem desafios estruturais, pedagógicos e de gestão. A formação insuficiente, a carência de recursos adaptados e a sobrecarga docente ainda comprometem o pleno exercício do direito à educação inclusiva.

Entretanto, experiências exitosas apontam caminhos viáveis, sobretudo quando há cooperação entre professores, participação das famílias e uso de metodologias inovadoras. Assim, reforça-se que a efetivação da inclusão exige não apenas cumprimento legal, mas também compromisso ético e político com a diversidade humana.

Investigações futuras poderão aprofundar este diagnóstico, comparando-o a outras realidades municipais e avaliando o impacto de políticas de formação continuada e inovação pedagógica.

## Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Decreto n. 6.571, de 17 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado. Diário Oficial da União, Brasília, 18 set. 2008.

BRASIL. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Publicado no Diário Oficial da União de 26.06.2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm . Acesso em: 6 abr. 2017.

BRASIL. Ministério da ciência e tecnologia. Tecnologia assistiva nas escolas. Recursos básicos de acessibilidade sócio-digital para pessoa com deficiência. **Its Brasil**. Janeiro, 2008. Disponível em: www.itsbrasil.org.br/sites/itsbrasil.w20.com.br/files/Digite_o_texto/Cartilha_Tecnologia_Assistiva_nas_escolas_-_Recursos_basicos_de_acessibilidade_socio-digital_para_pessoal_com_deficiencia.pdf Acesso em: 15 mar. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Planejando a próxima década conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação.** 2014. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf . Acesso em: 24 fev. 2017.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB n. 13/2009**. Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica. Brasília: CNE, 2009.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

GRAF, Lucimar; LÔBO, Ítalo Martins; FUJIYOSHI, Mirian Roberta dos Santos; MARVILA, Luciene dos Santos Pereira. **Recursos inclusivos e métodos na educação especial no ensino de geografia**. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, v. 11, n. 2, p. 2621-2630, 2025.

PEREIRA, Vandbergue Santos; OLIVEIRA, Maria Áurea Soares de (org.). **A educação através da multiplicidade de olhares: saberes, desafios e reflexões**. 1. ed. São Paulo: Editora IME, 2022.

PRESTES, Irene Carmen Picone. **Fundamentos da educação especial**. Curitiba: IESDE Brasil, 2017.

UBERLÂNDIA. **Diagnóstico com professores de Geografia sobre inclusão escolar**. Uberlândia: Secretaria Municipal de Educação, 2024.

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