

A formação de professores de geografia e a educação inclusiva: importância da formação continuada para o trabalho com a cartografia tátil

Training geography teachers and inclusive education: importance continuing training for working with tactile cartography

Lívia Thaysa Santos de Albuquerque Gama ¹

Jacqueline Praxedes de Almeida ²

Resumo

Tendo como base teórica os estudos de Castellar (2015), Cavalcanti (2002) e Morais (2023), o trabalho ora apresentado versa sobre a formação de professores para o ensino de Geografia em uma perspectiva inclusiva. Para tanto, apresenta-se a Cartografia Tátil como metodologia inclusiva para estudantes cegos ou/e com baixa visão. A Cartografia Tátil é o ramo da Cartografia que é responsável pela adaptação e produção de materiais táteis que tornam a linguagem cartográfica inclusiva. Logo, esta é voltada principalmente para pessoas com deficiência visual. Este artigo objetiva evidenciar a necessidade da oferta de formação inicial e continuada que contemple capacitações teórico-práticas para professores, cujo trabalho seja voltado para estudantes que possuem deficiência. O presente trabalho também tem por objeto apresentar os resultados parciais de uma pesquisa realizada com professores da rede municipal de Arapiraca/AL. A metodologia utilizada foi a pesquisa qualitativa, sendo o instrumento escolhido para a coleta de dados o questionário. Como resultados, pode-se observar que os professores inquiridos tiveram uma formação inicial carente de arcabouço teórico-prático no que concerne à educação inclusiva, assim como, há uma ausência de formação continuada que contemple uma educação geográfica pautada nos princípios da inclusão, principalmente dos estudantes com cegueira e baixa visão, considerando a ausência, por parte dos professores(as) de conhecimentos que os auxiliem nesse processo. Frisa-se que o presente trabalho é uma pesquisa em curso, referente ao mestrado em andamento na área de ensino e formação docente.

Palavras-Chave: Inclusão; Ensino-aprendizagem; Formação docente.

Abstract

- 1 Mestranda do Programa de Pós-graduação em Ensino e Formação de Professores da Universidade Federal de Alagoas, Campus Arapiraca. Livia.gama@igdema.ufal.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8363-3724>
- 2 Doutora pela Universidade de Évora. Professora do curso de Geografia Licenciatura, Instituto de Geografia, Desenvolvimento e Meio Ambiente da Universidade Federal de Alagoas, Campus A.C. Simões. Professora do Programa de Pós-graduação em Ensino e Formação de Professores da Universidade Federal de Alagoas, Campus Arapiraca. jacqueline.almeida@igdema.ufal.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7471-504X>

Having as a theoretical basis the studies by Castellar (2015), Cavalcanti (2002) and Morais (2023), the work presented here deals with the training of teachers for teaching Geography from an inclusive perspective. To this end, Tactile Cartography is presented as an inclusive methodology for blind students and/or those with low vision. Tactile Cartography is the branch of Cartography that is responsible for adapting and producing tactile materials that make cartographic language inclusive. Therefore, this is aimed mainly at people with visual impairments. This article aims to highlight the need to offer initial and continuing training that includes theoretical-practical training for teachers, whose work is aimed at students who have disabilities. The present work also aims to present the partial results of a survey carried out with teachers from the municipal network of Arapiraca/AL. The methodology used was qualitative research, with the instrument chosen for data collection being the questionnaire. As a result, it can be observed that the teachers surveyed had initial training lacking a theoretical-practical framework with regard to inclusive education, as well as, there is a lack of continuing training that includes geographical education based on the principles of inclusion, mainly of students with blindness and low vision, considering the lack of knowledge on the part of teachers to help them in this process. It should be noted that this work is ongoing research, referring to the master's degree in progress in the area of teaching and teacher training.

Keywords: Inclusion; Teaching-Learning; Teacher Training.

Introdução

De acordo com a Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996, que determina as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a formação de docentes para atuar na Educação Básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, com exceção da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, que é permitido o curso normal, oferecido em nível médio. No caso da Geografia, foco do presente trabalho, considerando a atuação docente nos anos Finais do Ensino Fundamental, a formação exigida é a graduação em Geografia em um curso de Licenciatura.

Ainda sobre a formação inicial de professores de Geografia, o inciso 1º do art. 62 da LDB afirma que cabe à União, o Distrito Federal, os Estados e Municípios, em regime de colaboração, promover a formação inicial e continuada a profissionais do magistério. Nesse sentido, entende-se que a formação docente não se encerra com a conclusão do curso de Licenciatura, mas se perpetua durante toda sua atuação profissional.

No que concerne à formação docente, seja ela inicial ou continuada, Freire (2015) enfoca, por exemplo, a necessidade de os professores estarem abertos para aceitação do novo e para a

rejeição de qualquer forma de discriminação, bem como para a promoção da reflexão crítica sobre a prática.

Nesse sentido, considerando o processo de formação de professores de Geografia, esse trabalho aponta a necessidade da oferta de cursos de capacitação, com o objetivo de formar os profissionais para o trabalho com os estudantes que possuem deficiência, conforme está previsto na Lei Brasileira de Inclusão (LBI, 2015), para que assim possa se efetivar o processo de ensino-aprendizagem.

Este trabalho também apresenta o resultado parcial de uma investigação realizada com professores(as) da rede básica de ensino do município de Arapiraca/AL, em que os(as) investigados(as) apresentam a sua visão sobre o processo de formação inicial e continuada de professores, principalmente no que se refere ao ensino da Geografia e ao uso da Cartografia tátil voltada para a inclusão dos estudantes com deficiência.

Ensino de Geografia e a cartografia inclusiva na formação de professores

A Lei Brasileira de Inclusão (LBI), promulgada em 2015, assegura a Pessoa com Deficiência (PCD) “[...] sistema educacional em todos os níveis, aprendizado ao longo de toda vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais [...]” (BRASIL, 2015, p. 6). Desse modo, é necessário que os cursos de Licenciatura ofertem, através da relação teoria e prática, uma formação que alicerce os docentes para uma atuação educativa inclusiva, já que apenas a disponibilização de oferta de vagas para estudantes com deficiência não efetiva a inclusão. Para Silva et al. (2024, p. 139) “Há a necessidade de que os cursos de formação, seja inicial ou continuada, instrumentalizem os professores para proporcionar a todos os alunos, independentemente de suas peculiaridades, o desenvolvimento de suas potencialidades”.

Ainda segundo Silva et al. (2024, p. 142),

a adoção de um ideário educativo, também, pode proporcionar, através de uma formação de professores que vise o desenvolvimento pleno de todos os estudantes,

independentemente de suas particularidades, a minimização do preconceito e da discriminação que as pessoas com deficiência sofrem.

Nessa perspectiva, pensando a formação inicial de professores, englobando nesse rol os de Geografia, ainda se faz presente no processo formativo dos docentes lacunas no que se refere a mediação dos conteúdos escolares em uma perspectiva inclusiva. Muito embora a educação inclusiva esteja presente nas propostas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e nos currículos das instituições de ensino superior, sua introdução e discussão ainda permanece acanhada nas Licenciaturas, com pouca metodologia de ensino que dê conta de incluir de fato os estudantes que requerem atendimento diferenciado.

Nesse contexto, a Geografia emerge como um campo científico interdisciplinar, apresentando “[...] potencial para o trabalho na perspectiva inclusiva por ter o viés de uma educação cultural, crítica-participativa, cidadã, conceitual e que, claro, trabalha com questões socioespaciais do cotidiano dos(as) estudantes” (SILVA; ALVES, 2023, p. 07). Assim, a Geografia, enquanto disciplina escolar, possui potencial para o fomento da inclusão no ambiente escolar, mas, para tanto, é preciso que a formação de professores tenha, segundo Morais (2023, p. 127), “[...] minimamente noções teóricas acerca da temática ‘inclusão’, pois esse é um universo onde o docente não pode e nem deve caminhar sem base teórica e metodológica”. Silva e Alves (2023, p. 16) acrescentam que:

[...] a Geografia possui características essenciais e importantes no contexto inclusivo e constitutivo de identidade, a exemplo do entendimento dos fenômenos espaciais e a partir da diferença nas formas de percepção, significação e vivência desses fenômenos. [...] É um processo que leva ao pensar, ao refletir, e às possibilidades de intervir, e não somente a memorização e a descrição.

Assim, a Geografia se caracteriza como uma ciência essencialmente inclusiva, pois possui aparatos que a permitem trabalhar de modo a garantir a aprendizagem de todos os sujeitos. Para tanto, cabe as Instituições de Ensino Superior (IES), sejam elas públicas ou privadas, a oferta de uma formação inicial e continuada adequada para que os professores se sintam preparados, motivados e se mantenham informados, no intuito de promover a inclusão no ambiente escolar, especialmente na sala de aula, sendo esse o seu principal espaço de trabalho.

De acordo com Morais (2023), o processo de inclusão não se remete apenas ao público com deficiência, por isso, deve ser estendido a todas as pessoas que a demandam, apresentando uma reflexão acerca da necessidade de aprendizagem dos alunos em geral e ao acolhimento a todas as necessidades dos alunos, incluindo os alunos cegos e com baixa visão.

Para Silva e Alves (2023, p. 14),

O princípio da educação inclusiva é o entendimento de que a diferença é uma característica intrínseca ao ser humano, sendo necessário garantir a igualdade de oportunidades na escola. Isso significa identificar e atender a múltiplas demandas, em processos de ensino e aprendizagem diversos, mediante ao uso de variadas linguagens metodologias, recursos, instrumentos etc. Portanto, a educação inclusiva envolve toda a estrutura e funcionamento escolar, não sendo responsabilidade apenas dos(as) professores(as).

A educação inclusiva deve, portanto, fazer parte de todo o processo educativo, incluindo o ensino de Geografia na Educação Básica, devendo, desse modo, estar presente na formação de professores através das matrizes curriculares dos cursos de Licenciatura e das práticas docentes cotidianas.

No que se refere a metodologia inclusiva no ensino de Geografia na Educação Básica, a linguagem cartográfica é de fundamental importância, pois é através dela que é possível ler, compreender e espacializar os fenômenos. Morais (2023, p. 124) afirma que “[...] o emprego da Cartografia só se torna útil na escola quando abordada com metodologias em acordo com as necessidades dos estudantes”, sendo a Cartografia Tátil uma linguagem cartográfica inclusiva, voltada principalmente para o atendimento das pessoas com deficiências visuais.

Para Morais (2023, p. 126), o “gargalo para uma educação mais inclusiva pode estar na formação inicial de professores”, no entanto, esse entrave não deve ser fator determinante para o trabalho deficitário com a inclusão de Pessoas com Deficiência (PCDs). Em se tratando de Educação Inclusiva e Geografia, muitos são os desafios para alcançá-la, desse modo, vale considerar abordagens que permitam a efetiva inclusão dos estudantes nas aulas, assim como uma formação e ensino de Geografia em uma perspectiva inclusiva.

Desafios para a formação continuada de professores

A formação continuada de professores faz parte essencialmente do processo formativo dos docentes, tendo em vista que na universidade, no decorrer da formação inicial, os licenciandos não são dotados de todo conhecimento necessário para a prática pedagógica, bem como a ciência está sempre em movimento, e, nesse sentido, ocorrem mudanças, novas situações e conseqüentemente novas formas de mediar os conteúdos. Dito isso, evidencia-se a necessidade da formação continuada, sendo esta, segundo a LDB de 1996, delegada aos estados e municípios. Nesse sentido, de acordo com a demanda decorrente em cada Secretaria de Educação, seja do estado (SEDUCs) ou do município (SEMEDs), é que essas formações devem ser ofertadas.

Para Souza, Pinheiro e Mendes (2018, p. 217),

a qualidade da formação docente, especialmente a formação continuada, influencia a realidade do ensino público. Sua importância se dá pela possibilidade de formar cidadãos críticos. Por isso, problematizar o discurso que transfere ao professor a responsabilidade sobre a má qualidade do ensino faz-se necessária, ao passo que a educação continuada exige dedicação do profissional que precisa de flexibilização da carga horária para aprimorar sua prática.

Assim, a formação continuada tem papel relevante na formação dos sujeitos, no entanto, é necessário enfrentar e superar a questão da flexibilização da carga horária dos professores, só assim para que eles possam ter tempo e possibilidade de aprender e de desenvolver habilidades que promovam o aperfeiçoamento de sua prática. Souza, Pinheiro e Mendes (2018, p. 218) reforçam essa ideia afirmando que “a formação do educador se dá também na prática docente [...]”, mas que isso pode não ser o suficiente, necessitando de cursos específicos que lhe possibilite avançar em conhecimento e práticas. É nesse contexto que se enquadra a formação continuada.

Nóvoa (2009) tece críticas aos centros de formação de professores compostos apenas de especialistas, que fazem a aproximação da investigação ao rigor científico que a academia exige, havendo uma supervalorização dos cientistas da educação e do conhecimento acadêmico em detrimento dos saberes dos professores, ou seja, do conhecimento prático cotidiano. Nessa perspectiva, Souza, Pinheiro e Mendes (2018, p. 218) complementam a ideia anterior afirmando que na formação docente “desenvolver uma identidade pesquisadora é importante, pois valoriza a

profissão, estimulando a formação continuada [...]”. Diante do exposto, pode-se afirmar que os conhecimentos acadêmicos contribuem para a formação continuada, mas não são somente eles os responsáveis por formar o professor, pois, segundo Nóvoa (2009), a formação de professores possui complexidade, portanto, carece de uma integração cultural profissional.

A afirmação posta pelo autor reforça a ideia da escola como o lugar da formação de professores, logo, o objetivo em questão se pauta em transformar a experiência do coletivo em conhecimento profissional, tornando-se, portanto, uma formação continuada de professores.

Segundo Castellar (2015, p. 52), o processo de formação de professores é determinante para sua prática docente, “a competência do professor esbarra em sua formação inicial e no currículo organizado pelas faculdades”. Para a autora, a formação docente interfere diretamente na autonomia que o professor venha a possuir em sua prática. Sobre o processo de autonomia docente, a autora também reflete acerca da importância de o professor decidir os conteúdos a serem trabalhados em sala de aula, logo, enfatiza que o que garante essa segurança é o processo formativo, ou seja, a formação inicial, no entanto, quando esta não é ofertada de forma satisfatória, é necessário assegurar ao professor formação continuada, não como forma de suprir uma formação inicial deficitária, pois este não é o seu objetivo único, mas o de fortalecer a formação docente, objetivando provocar a reflexão da prática (CASTELLAR, 2015).

Nessa perspectiva, Cavalcanti (2002) afirma que comumente se fala que o professor precisa de uma formação contínua e que esta afirmação é válida para qualquer profissão. A autora, nesse sentido, reflete acerca da forma como vem sendo tratada e nomeada essa necessidade, apontando, por exemplo, as formações teórico-práticas e a formação do professor crítico-reflexivo. Logo, ela destaca que há uma parcela de profissionais que valorizam uma proposta mais voltada ao viés prático, enquanto outros buscam uma articulação entre a teoria e a prática.

Mais especificamente em relação a formação do professor de Geografia, Cavalcanti (2002, p. 112) afirma que a formação desses profissionais deve se pautar por uma concepção crítico-reflexivo, devendo essa formação ser “[...] aberta à possibilidade de discussão sobre o papel da educação, em

suas várias dimensões, para a construção da sociedade e para a definição do papel da Geografia na formação geral do cidadão”.

A formação continuada também é importante para viabilizar o acesso a conteúdos e metodologias aperfeiçoadas pelos professores que já atuam na Educação Básica. Em relação ao professor de Geografia, Castellar (2015, p. 55) afirma que a formação continuada desses docentes é muito importante, já que, em muitos casos, “[...] se tratando de professores mais antigos da rede escolar, a visão que eles têm está relacionada à Geografia que eles estudaram há muitos anos atrás, ou seja, ainda descritiva e fragmentada”, o que pode ser um fator de resistência a mudança.

A formação continuada faz parte do aparato que envolve as condições de trabalho dos professores e somente a partir da garantia do cumprimento dessas ações é possível haver cobrança em relação ao processo de ensino-aprendizagem, que é o objetivo da formação docente.

Portanto, considerando o exposto sobre a formação inicial e continuada de professores, incluindo os de Geografia, fica evidenciado que ainda há lacunas, principalmente no que se refere a promoção de uma ação docente voltada para a educação inclusiva.

Caracterização da área de estudo

O presente estudo foi realizado com 2 professores(as) de Geografia, dos Anos Finais da rede municipal de ensino do município de Arapiraca/AL, que estão atuando diretamente com estudantes com deficiência visual e um(a) transcritor(a) de Braille, considerando que o mesmo está relacionado a metodologias voltadas a indivíduos que possuem deficiência visual. Nesse sentido, a rede de ensino supracitada oferta o suporte na sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), localizada nas instituições de ensino. Este estudo, apresenta o resultado parcial de uma pesquisa referente a dissertação de mestrado em Ensino e formação de Professores.

Metodologia

O percurso metodológico adotado nesse estudo partiu inicialmente de um levantamento bibliográfico que, segundo Mattar e Ramos (2021, p. 43), “[...] pode ser considerado uma etapa

prévia para a fundamentação teórica de um trabalho ou mesmo para a realização de uma revisão de literatura”. Posteriormente, realizou-se uma pesquisa de campo de abordagem qualitativa. Para Mattar e Ramos (2021, p. 127) “o campo é o lugar vivido, no qual os acontecimentos, os fatos, os eventos e os comportamentos se manifestam”, daí a importância dos trabalhos que o contemplam.

Para a coleta de dados foi utilizado um questionário. Segundo Mattar e Ramos (2021), a elaboração de um questionário é uma tarefa complexa, que exige planejamento, sistematização, avaliação e reflexão. Ainda segundo Mattar e Ramos (2021, p. 216) “o planejamento e a construção de um questionário devem partir dos objetivos e das questões ou hipóteses da pesquisa”, dessa forma, a elaboração do questionário levou em consideração os objetivos e as hipóteses iniciais da investigação.

Para a construção do questionário, composto de 13 questões, utilizado nesse estudo, foram inseridas perguntas objetivas (fechadas) que “oferecem um conjunto de alternativas, explícitas ou implícitas, [...] possibilitando, assim, comparação e análises estatísticas” (MATTAR; RAMOS, 2021, p. 219). Dentro dessa perspectiva foram inseridas questões dicotômicas, de múltipla escolha e questões de respostas numéricas. Também foram colocadas questões subjetivas (abertas) que “permitem que o respondente descreva de forma mais livre suas respostas” (MATTAR; RAMOS, 2021, p. 223). Nesse caso, estas foram utilizadas como complemento às questões fechadas.

Optou-se pela utilização de um questionário on-line, sendo escolhido o Google formulários como programa de aquisição dos dados. A aplicação foi realizada de forma autoadministrada sem acompanhamento, ou seja, quando é disponibilizado “um link a um formulário on-line [...] enviado por e-mail ou disponibilizado em redes sociais” (MATTAR; RAMOS, 2021, p. 240). Esse tipo de coleta, para os autores é considerada indireta e assíncrona.

Portanto, o questionário utilizado teve como objetivo conhecer como se deu a formação inicial dos participantes da investigação, bem como ocorrem cotidianamente suas práticas pedagógicas no chão da escola.

Para preservar o anonimato dos(a) inquiridos(as), eles(as) serão identificados(as) da seguinte forma: os(as) professores(as) de Geografia pelas letras “PG”, seguido do número que representa o

quantitativo de participantes e pelas letras TB para o(a) docente transcritor(a) de Braile que atua na sala de AEE.

Resultados e discussões

No que concerne à temática proposta nesse estudo, buscou-se conhecer a visão de 2 professores(as) de Geografia e 1 professor(a) atuante na Sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), Transcritor(a) de Braile de uma escola municipal de Arapiraca/AL, que atuam com crianças cegas e com baixa visão, objetivando investigar sobre a formação inicial e continuada dos inquiridos para atuar em uma perspectiva inclusiva, bem como com a Cartografia Tátil como metodologia inclusiva nas aulas de Geografia.

Primeiramente, buscou-se saber na primeira e segunda questão, qual era o grau de escolaridade dos(as) inquiridos(as). Através da aplicação do questionário, foi possível constatar que os(a) professores(as) de Geografia possuem graduação em Geografia Licenciatura e Especialização concluída e em andamento na área de educação e/ou ensino, enquanto o(a) professor(a) atuante na sala de AEE/Transcritor(a) de Braile é graduado(a) em Pedagogia e não possui nenhuma pós-graduação.

Posteriormente, na terceira questão, foi perguntado sobre o tempo de atuação dos(as) inquiridos(as) na docência. O resultado obtido foi que 1 deles(as) atua há menos de 05 anos; outro(a) entre 05 e 10 anos e o outro(a) há mais de 21 anos. Subentende-se que os anos de atuação na docência são essenciais, pois impactam diretamente na obtenção de conhecimentos e experiências que, conseqüentemente, irão influenciar na ação docente de elaborar e ministrar aulas, o que, por conseqüência, irá impactar no processo de aprendizagem dos alunos, sobretudo os que possuem deficiência.

Também foi perguntado, na quarta questão, qual era o vínculo dos(as) servidores(as) com a instituição de ensino em que lecionam. Constatou-se que 2 professores(as) são efetivos(as) da rede municipal de Arapiraca e o(a) terceiro(a) é servidor(a) contratado(a) em regime temporário. Saber o vínculo profissional desses docentes com a rede pública de ensino é importante, pois, dependendo

de sua situação laboral o acesso a formação continuada e o desenvolvimento de um projeto de ensino-aprendizagem podem ser comprometidos pela precariedade do trabalho e pela inconstância e incerteza da manutenção do profissional na escola e na rede de ensino.

Os(as) professores(as) também foram inquiridos(as), na quinta pergunta, se durante a graduação a disciplina de Cartografia lhes havia proporcionado conhecimentos didáticos pedagógicos para lecionar os conteúdos cartográficos na Educação Básica. Apenas 1 deles(as) respondeu que “*Sim*”; o(a) outro afirmou que “*Não*”; e o terceiro respondeu que “*Não teve aulas de Cartografia na graduação*”. Os que responderam que “*Não*”, justificaram, na sexta pergunta, a resposta dada na questão anterior, com as seguintes afirmações: PG1 “*Por que as aulas eram mais teóricas*”; TB “*Não tinha graduação*”. Acreditamos que o(a) mesmo(a) estava se referindo ao fato de não possuir graduação em Geografia. Sua resposta revela a deficiência de alguns cursos de Pedagogia no que concerne a preparação dos licenciandos para a atuação profissional, já que, segundo o artigo 5º da Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, o egresso desses cursos deverá estar apto a ensinar conteúdos pertinentes aos primeiros anos de escolarização relativos à Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes e Educação Física (CONSELHO..., 2006). No caso da Geografia, os conhecimentos pertinentes a Cartografia estão inseridos nos conteúdos a serem mediados por esses docentes, portanto, deveriam estar sendo ofertados na graduação aos(as) futuros(as) pedagogos(as).

Na sétima questão, os(as) professores(as) foram questionados(as), na visão deles(as), qual seria a finalidade da Alfabetização Cartográfica no ensino de Geografia. As respostas obtidas foram:

PG1: “*Para os alunos conhecerem a importância da Cartografia e através dela descobrirem as possibilidades do seu uso no cotidiano, sendo aplicada tanto no modo tradicional, quanto no uso das tecnologias*”;

PG2: “*Melhorar o nível de ensino-aprendizagem*”;

TB: “*Conhecimento*”.

Em sequência, na oitava pergunta, foi perguntado se na graduação eles(as) tinham tido a oferta de disciplinas relativas à inclusão, ambos os(as) professores(as) de Geografia responderam

que “*Não*” tiveram disciplinas na graduação relacionadas a inclusão; o(a) professor(a)/transcritor(a) de Braille, com graduação em Pedagogia respondeu que “*Sim*”.

Quando questionados na nona pergunta, se conheciam a Cartografia Tátil, 2 professores(as) responderam que “*Não*”, apenas 1 professor(a) afirmou que conhecia. No entanto, quando questionado(a) sobre a finalidade da metodologia, respondeu apenas: “*Mais conhecimento*”.

Na décima pergunta, os(as) docentes foram questionados(as) se na prática profissional eles(as) já haviam trabalhado com a Cartografia Tátil, todos(as) os(as) participantes inquiridos(as) responderam que “*Não*”. Afirmaram, no entanto, na décima primeira pergunta, que o principal empecilho para não trabalhar com a metodologia de ensino citada é o fato de que:

PG1: “*Não é um conteúdo abordado nas formações*”;

PG2: “*Por não possuir formação que contemple esse tipo de Cartografia*”;

TB: “*Não tive oportunidade*”.

Ambos(as) os(as) professores(as) de Geografia responderam na décima primeira pergunta, que não realizavam trabalho com a Cartografia Tátil. Os motivos já foram apresentados anteriormente por eles através de suas respostas. Na décima segunda pergunta, quando questionados(as) se já haviam tido acesso a curso de capacitação com enfoque na Cartografia Tátil ofertado pela SEMED de Arapiraca ou órgãos/setores vinculados a SEMED, todos(as) responderam que “*Não*”. Contudo, quando inquiridos na décima terceira pergunta, se tinham interesse em participar de um curso de capacitação sobre Cartografia Tátil, todos(as) os(as) participantes responderam que “*Sim*”.

Ficou evidenciado nas respostas dos(as) inquiridos(as) que a formação inicial e a continuada não contemplam o ensino da Geografia em uma perspectiva inclusiva, bem como, os municípios, como também o estado, responsáveis pela promoção da formação continuada de professores, não vêm cumprindo com o atendimento das suas obrigações no que se refere a formação continuada de professores para a promoção da inclusão. Assim, o que se verifica são processos formativos esvaziados da relação teoria e prática e que o discurso não se reflete na prática quando se trata de uma educação inclusiva efetiva.

Fica evidenciado, a partir dos resultados deste trabalho, que os(as) professores(as) têm sérias limitações para promover um ensino de Geografia inclusivo, principalmente em se tratando de alunos cegos. Fica claro também que existem várias lacunas no processo formativo, sendo, portanto, necessário que os cursos de formação, sejam eles inicial e continuada, forneçam bases teóricas e práticas que promovam o conhecimento e a motivação para que os(as) professores(as) se sintam motivados(as) e, sobretudo, preparados(as) para tornar a educação de fato inclusiva. Essa situação só será possível ser sanada através de condições de trabalho favoráveis e de uma permanente formação teórico-prática que forneça os alicerces necessário para a promoção da inclusão.

Considerações finais

A formação de professores para uma educação geográfica inclusiva ainda não é uma realidade nos cursos de formação. Diante disso, este trabalho apresentou as fragilidades ainda existentes na formação inicial e continuada a partir de um exemplo concreto, baseado em pesquisa de campo realizada com professores da rede pública de ensino do município de Arapiraca, situado no estado de Alagoas.

Os resultados do trabalho evidenciam a ausência de formação continuada voltada para os princípios da educação inclusiva. Nesse sentido, destaca-se a importância de discutir sobre a inserção de metodologias inclusivas no ensino, incluído o de Geografia, bem como sobre a utilização da Cartografia Tátil como meio facilitador do processo de ensino-aprendizagem para estudantes com deficiência visual, visto que ainda é uma metodologia pouco utilizada pelos professores cotidianamente.

Por se tratar de um estudo em andamento, evidencia-se que ainda há muito a se discutir sobre a proposta de uma formação de professores inicial e continuada que contemple a demanda da educação geográfica inclusiva, contudo, há possibilidades de garantir a oferta de uma formação continuada que vise apresentar a Cartografia Tátil como uma metodologia inclusiva possível de ser

trabalhada em todas as modalidades de ensino, objetivando a inclusão escolar e conseqüentemente a efetivação do processo de ensino-aprendizagem.

Agradecimentos

A Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo incentivo e financiamento à pesquisa.

Referências

BRASIL. Lei Federal n. 13.146 de 06 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – LBI (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em: 22 mai. de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei N° 9394, de 20 de dezembro de 1996. Diretrizes e bases da educação nacional. MEC, 1996.

CASTELLAR, S. M. V. A Formação de Professores e o Ensino de Geografia. **Terra Livre**, São Paulo, v. 1, n. 14, p. 51–59, 2015. Disponível em: <<https://publicacoes.agb.org.br/terralivre/article/view/374>>. Acesso em: 5 fev. 2024.

CAVALCANTI, L. S. **Geografia e práticas de ensino**. Goiânia: Editora alternativa, 2002.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CONSELHO PLENO. Resolução CNE/CP N° 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília: Diário Oficial da União, Seção 1, p. 11, 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

MATTAR, J. RAMOS, D. K. **Metodologia da Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas, Quantitativas e Mistas**. São Paulo: Edições 70, 2021.

MORAIS, E. G. A Cartografia inclusiva e a formação do pensamento geográfico, In: SILVA, F. G. D. ALVES, D. A. **Inclusão e Ensino de Geografia: propostas didáticas para elaboração do pensamento geográfico**. Porto Alegre: Totalbooks, 2023, p. 123-136.

NÓVOA, A. **Formação de professores e a profissão docente**. Disponível em:
<<https://repositorio.ul.pt/handle/10451/4758>>. Acesso em 09 de Fev. de 2024.

SILVA, F. G. D. ALVES, D. A. O ensino inclusivo e a mediação do pensamento geográfico: uma cognição que interessa a todos os/as alunos/as. *In*: SILVA, F. G. D. ALVES, D. A. **Inclusão e Ensino de Geografia**: propostas didáticas para elaboração do pensamento geográfico. Porto Alegre: Totalbooks, 2023, p. 6-27.

SILVA, S. N. *et al.* Inclusão na Escola Campo do PRP Geografia: a visão dos/as alunos/as com deficiência. *In*: CALAZANS, D. R. *et. al.* **PIBID e PRP Geografia e a formação docente**: memórias, investigações e práxis pedagógicas. Curitiba: CRV, 2024, p. 138-155.

SOUZA, R. N. PINHEIRO, A. C. MENDES, E. P. P. Formação continuada em Geografia: teoria e prática. *In*: FÓRUM NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA, 9, 2018, Goiás, 2018. **Anais [...]**. Goiânia: UFG, 2018. p. 217-223.