

EDILSON JUNIOR CELESTINO

**A PESQUISA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR: LIMITES E
POSSIBILIDADES NO CURSO DE GEOGRAFIA**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

Orientadora: Rita de Cássia de Alcântara Braúna

**VIÇOSA - MINAS GERAIS
2019**

**Ficha catalográfica preparada pela Biblioteca Central da Universidade
Federal de Viçosa - Câmpus Viçosa**

T

C392p
2019
Celestino, Edilson Junior, 1988-
A pesquisa na formação do professor : limites e
possibilidades no Curso de Geografia / Edilson Junior Celestino.
– Viçosa, MG, 2019.
127 f. : il. (algumas color.) ; 29 cm.

Inclui anexos.

Inclui apêndices.

Orientador: Rita de Cássia de Alcântara Braúna.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Viçosa.

Referências bibliográficas: f. 108-114.

1. Professores - Formação. 2. Geografia - Estudo e ensino.
3. Professores de Geografia. I. Universidade Federal de Viçosa.
Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em
Educação. II. Título.

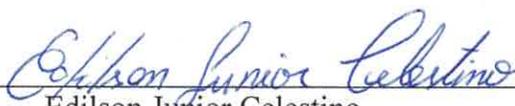
CDD 22. ed. 370.711

EDILSON JUNIOR CELESTINO

**A PESQUISA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR: LIMITES E
POSSIBILIDADES NO CURSO DE GEOGRAFIA**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

APROVADA: 08 de julho de 2019.



Edilson Junior Celestino

Autor



Rita de Cássia de Alcântara Braúna

Orientadora

AGRADECIMENTOS

É momento de agradecer!

Primeiramente, agradeço a Deus, pelo dom da vida e pela sabedoria que me proporcionou para trilhar pelos caminhos que me trouxeram a este momento.

Aos meus familiares, em especial, aos meus pais, Ivo (*in memorian*) e Marli, pelo carinho, cuidado e conselhos, enfim, por tudo o que fizeram por mim ao longo de suas vidas.

À minha namorada, Aline, por estar sempre ao meu lado, me incentivando e compartilhando dos meus sonhos.

À minha orientadora, Professora Doutora Rita de Cássia de Alcântara Braúna, pelos ensinamentos, pela paciência, e por acreditar no meu trabalho mesmo diante das dificuldades que se apresentaram nesse processo.

Aos professores do Departamento de Educação da Universidade Federal de Viçosa, pelas contribuições oferecidas por meio de suas disciplinas.

Às professoras Doutoras Alvanize Valente Fernandes Ferenc e Janete Regina de Oliveira, pelas contribuições na banca de qualificação.

Às professoras Doutoras Alvanize Valente Fernandes Ferenc, Célia Maria Fernandes Nunes e ao professor Doutor Fernando Conde Veiga, pelas contribuições na banca de defesa desta dissertação.

Aos amigos do mestrado e aos de longas datas, pelas trocas de experiências e pelos momentos de descontração.

Aos professores e egressos do Curso de Geografia, da Universidade Federal de Viçosa, por se mostrarem solícitos em participar desta pesquisa, pois, sem as suas contribuições, este trabalho não seria viável.

Por fim, agradeço a todos que, de alguma maneira, contribuíram para que este momento fosse possível.

A todos, meu muito OBRIGADO!

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-
fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino
continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque
indaguei, porque indago e me indago. Pesquisa para constatar,
constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquisa
para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar
a novidade (FREIRE, 2011, p.30-31).

RESUMO

CELESTINO, Edilson Junior, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, julho de 2019. **A pesquisa na formação do professor: limites e possibilidades no Curso de Geografia.** Orientadora: Rita de Cássia de Alcântara Braúna.

A formação de professores ao longo de sua história suscitou grandes debates entre teóricos de várias nacionalidades. Dentre os saberes indispensáveis à realização do trabalho docente, a pesquisa tem despertado o interesse de vários autores, demonstrando sua importância nesse processo formativo. Posto isso, este trabalho alinha-se aos estudos acerca da formação de professores, contribuindo para a reflexão quanto a importância da pesquisa nesse percurso formativo. No desenvolvimento dessa pesquisa, buscamos compreender o lugar e os limites da pesquisa em ensino no Curso de Geografia da Universidade Federal de Viçosa (UFV). Perquirimos também: identificar de que forma o Projeto Pedagógico do curso articula a dimensão da pesquisa como parte integrante da formação dos licenciandos; levantar a concepção de pesquisa que se configura no imaginário de professores e egressos da Licenciatura e Bacharelado do Curso de Geografia/UFV; investigar os espaços propícios ao desenvolvimento de pesquisa sobre o ensino de Geografia considerando de que forma a existência ou falta de tais espaços pode afetar a formação do licenciando; e identificar os temas de maior recorrência dentre os trabalhos de Monografia do Curso de Geografia/UFV. Na construção do referencial teórico, nos fundamentamos em estudos que tratam da base de conhecimentos necessários para a formação docente, sobretudo, associados ao papel da pesquisa nessa formação. Nos valem também de estudos que explicitam o histórico dos Cursos de formação de professores de Geografia no contexto brasileiro. Realizamos uma pesquisa de cunho qualitativo, utilizando como técnicas de geração de dados o questionário e a entrevista e a Análise de Conteúdo para examina-los. Como sujeitos, selecionamos professores e egressos do Curso de Geografia da Universidade Federal de Viçosa (UFV). Os professores foram selecionados em função do seu tempo de serviço no âmbito da instituição, priorizando aqueles mais antigos no curso. Para a seleção dos egressos, consideramos aqueles que se formaram nas modalidades de Licenciatura e bacharelado e que desenvolveram em suas pesquisas de Monografia estudos referentes à temática do ensino de Geografia. Como principais resultados, explicitamos que existem disciplinas específicas que contribuem para a formação do pesquisador, tanto para a Licenciatura, quanto para o Bacharelado, perfazendo uma carga horária bem próxima daquela encontrada nos cursos de Pós-Graduação. Observamos também que professores e egressos possuem o entendimento de que a pesquisa é

um conceito plural destacando a compreensão dela como “produção de conhecimento novo” a partir da utilização de determinados “procedimentos metodológicos” imprescindíveis para qualquer trabalho de pesquisa, fato amplamente destacado pela literatura especializada. Constatamos que, no entendimento de egressos e professores do Departamento, as disciplinas oferecidas pelo curso são espaços destinados à formação do licenciando enquanto pesquisador, assim como os laboratórios de pesquisa coordenados pelos professores do Departamento o são. Identificamos que a escolha pela temática do ensino de Geografia como tema para os trabalhos de Monografias estava atrelada às vivências dos sujeitos, por meio de sua participação em projetos de ensino/extensão. Aferimos, ainda, que, no rol de trabalhos desenvolvidos, aqueles que abordaram o emprego de diferentes metodologias para o ensino de Geografia são os que apresentaram maior recorrência. Concluímos que, embora seja viável a inserção da pesquisa na formação do professor de Geografia, existe a necessidade de ampliação do debate acerca do professor pesquisador, de forma que sejam ofertados outros espaços para esta formação – espaços estes que perpassem pela discussão quanto a necessidade de inserção da disciplina de Monografia para a licenciatura –, iniciativa que poderá concorrer para ampliar a discussão quanto à importância da formação do professor como pesquisador.

Palavras-chave: Formação de professores. Professor Pesquisador. Pesquisa em ensino de Geografia.

ABSTRACT

CELESTINO, Edilson Junior, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, July, 2019. **The Research in Teaching Formation: Limits and Possibilities in the Geography Course.** Advisor: Rita de Cássia de Alcântara Braúna.

The teaching formation throughout its history raised huge debates between theorists of multiple nationalities. Among the indispensable knowledges to the realization of the teaching work, the research has awakened the interest of many authors, showing its importance on this formation process. Having said that, this work aligns to the studies about the teaching formation, contributing to the reflection about the importance of research in this formative path. In the development of this research, we aimed to understand the place and the limits of teaching research in the Geography Course of the Federal University of Viçosa (UFV). We asked also: To identify in what way the Pedagogical Project articulates the dimension of research as part of the undergraduates ; Raise the conception of research that configures in the imaginary of teaching and Bachelor and Bachelor egresses of the Geography Course/UFV; to investigate the favorable spaces to the development of the research about the Geography teaching considering in what way the existence or lack of such spaces may affect the formation of the undergraduate; and to identify the most recurring themes among the works of Monography of the Geography Course / UFV. In the construction of the theoretical background, we based in studies that deals with the basis of knowledge needed for teaching training, especially, associated to the role of research in this formation. We also use studies that explains the history of the of Geography teacher teaching courses in the Brazilian context. We conducted a qualitative research, using as data generation techniques the questionnaire and the interview and the Content Analysis to examine them. As subjects, we selected teachers and egresses of the Geography Course of the Federal University of Viçosa (UFV).The teachers were selected according to their time of service within the institution, prioritizing those older in the course. For the selection of the egresses, we considered those who graduated in the Undergraduate and Baccalaureate modalities and developed their Monography researches studies referring to thematic of teaching Geography. As main results, we explained that there is particular disciplines that contribute to the researcher's formation, both for Bachelor, as well as Bachelor degree making a very close workload very close to that found in Postgraduate courses. We also observed that teachers and egresses have the understanding that the research is a plural concept highlighting its understanding as "production of new knowledge" through the using certain essential "methodological

procedures” to any research work, fact widely highlighted by the specialized literature. We found that, in the understanding of the egresses and teachers of the Department, the subjects offered by the course are spaces for the formation of the student as a researcher, as well as the research laboratories coordinated by the Department's professors. We identified that the choose for the thematic of Geography teaching as a theme for the Monography works were tied to the living experiences of the subjects, by their participation in teaching/extension projects. We checked that, in the list of works developed, those who approached the using of different methodologies to the Geography teaching were the most recurrent. We concluded that, although it is viable the insertion of research the Geography teacher formation, there is a need to broaden the debate about the teacher researcher, so that is offered other spaces for this formation—spaces these that runs through a discussion about the need of insertion of the Monography discipline to the graduation--, initiative that may contribute to broaden the discussion about the importance of teacher formation as a researcher.

Keywords: Teacher Training. Teacher Researcher. Research in Geography Teaching.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Proporção de professores que cursaram o Ensino Fundamental em escola pública e/ou particular.....	64
Gráfico 2 - Proporção de professores que cursaram o Ensino Médio em escola pública e/ou particular.....	64
Gráfico 3 - Autodeclaração quanto à cor/raça realizada pelos egressos.....	68
Gráfico 4 - Proporção de egressos que cursaram o Ensino Fundamental em escola pública e/ou particular.....	69
Gráfico 5 - Proporção de egressos que cursaram o Ensino Médio em escola pública e/ou particular.....	69
Gráfico 6 - Índice de satisfação dos egressos em relação à sua atuação como docente da Educação Básica.....	71
Gráfico 7 - Temas de maior recorrência dentre os trabalhos de monografias referentes à temática ao ensino de Geografia.....	100

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Objetivos, instrumentos de coleta de dados e fonte de informação de dados.	44
Quadro 2 - Número de professores e egressos participantes da pesquisa.....	45
Quadro 3 - Concluintes do Curso de Geografia/UFV no período de 2006 a 2018.....	45
Quadro 4 - Quantitativo de Monografias do Curso de Geografia/UFV no período de 2006 a 2018.....	46
Quadro 5 - Síntese das categorias e subcategorias para os dados obtidos por meio das entrevistas.....	51
Quadro 6 - Síntese das categorias e subcategorias para os dados obtidos por meio dos questionários.....	51
Quadro 7 - Competências e habilidades previstas para egressos da Licenciatura e do Bacharelado.....	58

LISTA DE SIGLAS

CCA - Centro de Ciências Agrárias
CCB - Centro de Ciências Biológicas
CCH - Centro de Ciências Humanas
CEPE - Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CF - Constituição Federal
CNE - Conselho Nacional de Educação
CNG - Conselho Nacional de Geografia
DGE - Departamento de Geografia
EAD - Educação à Distância
FFLCH - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas
IHGB - Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro
INE - Instituto Nacional de Estatística
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC - Ministério da Educação
PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PPC - Projeto Pedagógico do Curso
PUC - Pontifícia Universidade Católica
UDF - Universidade do Distrito Federal
UERJ - Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UFBA - Universidade Federal da Bahia
UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais
UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFPR - Universidade Federal do Paraná
UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFV - Universidade Federal de Viçosa

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
CAPÍTULO 1 - REVISÃO DE LITERATURA.....	21
1.1 A formação de professores: seus saberes e suas práticas.....	21
1.2 A pesquisa como componente na formação de professores.....	28
1.3 Trajetória dos Cursos Superiores de Geografia no Brasil.....	36
CAPÍTULO 2 - PERCURSO METODOLÓGICO.....	43
2.1 Abordagem metodológica e tipo de pesquisa.....	43
2.2 Definição dos sujeitos participantes e contexto da pesquisa.....	44
2.3 Procedimentos metodológicos adotados.....	47
2.4 A análise dos dados.....	49
CAPÍTULO 3 - REFLETINDO A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA COMO PESQUISADOR.....	53
3.1 O processo de criação e consolidação do Curso de Geografia na UFV.....	53
3.1.1 Caracterização do Curso de Geografia/UFV: a ótica dos professores.....	53
3.1.2 O Curso de Geografia na perspectiva do seu Projeto Pedagógico.....	57
3.2 Caracterização dos sujeitos da pesquisa.....	63
3.2.1 Os professores do Departamento de Geografia/UFV.....	63
3.2.2 Os egressos do Curso de Geografia/UFV.....	67
3.3 Concepções dos professores sobre a pesquisa e sua importância na formação de professores.....	71
3.3.1 A concepção de pesquisa que configura o imaginário dos professores do Departamento de Geografia/UFV.....	71
3.3.2 A importância da pesquisa na formação docente na ótica dos professores do Curso de Geografia/UFV.....	78
3.3.3 Os espaços destinados à formação do professor de Geografia/UFV para a pesquisa na ótica dos professores do curso de Geografia/UFV.....	80
3.4 Concepções dos egressos sobre a pesquisa e sua importância na formação de professores.....	86

3.4.1A concepção de pesquisa que configura o imaginário dos egressos do curso de Geografia/UFV.....	87
3.4.2 A importância da pesquisa na formação docente na ótica dos egressos do Curso de Geografia/UFV.....	90
3.4.3 Os espaços destinados à formação do professor de Geografia/UFV para a pesquisa na ótica dos egressos do Curso de Geografia/UFV.....	95
3.5 As pesquisas de monografias do Curso de Geografia/UFV: o ensino em questão.....	98
3.5.1 A motivação dos egressos para o tema de pesquisa.....	98
3.5.2 As temáticas sobre o ensino de Geografia investigadas pelos egressos.....	100
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	104
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	108
APÊNDICES.....	115
ANEXOS.....	122

INTRODUÇÃO

A formação docente tem sido tema de grande discussão nas últimas décadas, tanto no contexto brasileiro, quanto em países estrangeiros. As concepções acerca dos conhecimentos necessários para a formação/atuação docente têm suscitado grandes debates entre teóricos de várias nacionalidades, entre os quais se pode salientar Lee Shulman (2005), Maurice Tardif (2011), Kenneth Zeichner (2013), em meio a outros. No Brasil, podemos destacar autores como Selma Garrido Pimenta (1999), Marli Eliza Dalmazo Afonso de André (2001), Menga Lüdke (2001), Bernardete Angelina Gatti (2010, 2013) e Evandro Ghedin (2010), para apenas citar alguns nomes.

O processo de formação docente ocorre ao longo de todo o tempo de atuação de um professor, visto que o cotidiano da sala de aula sempre nos revela algo novo a ser enfrentado. Mas, a despeito da formação continuada, a formação inicial é crucial para o bom desenvolvimento do trabalho do professor em suas diferentes instâncias, uma vez que necessita se apropriar de um conjunto de conhecimentos básicos para atuar com qualidade.

Em meio aos conhecimentos considerados indispensáveis para uma boa formação docente, a dimensão da pesquisa tem ganhado destaque no cenário educacional brasileiro, sobretudo, a partir da década de 1990, o que, segundo Pimenta (2010), reflete a grande influência dos estudos de autores como Donald Schön e Kenneth Zeichner. Fundamentados em trabalhos como os de John Dewey, estes autores desenvolveram vários estudos acerca do conceito de professor reflexivo/investigador, servindo de base para muitas pesquisas no contexto brasileiro.

A partir destes autores, outros passaram a discorrer sobre este conceito, tais como Kenneth Zeichner (2013) e Liston & Zeichner (1996), dentre outros. No Brasil, podemos afirmar que a concepção do professor pesquisador ganha espaço por meio de autores como Pedro Demo (2006), Menga Lüdke (2001), Marli André (2001, 2010) e Selma Garrido Pimenta (2010, 2013), entre outros.

Estes estudos propiciaram uma nova visão acerca dos saberes/conhecimentos referentes ao saber docente. Desse modo, gradualmente, os cursos de formação passaram a se ater sobre os diferentes conhecimentos importantes para a atuação no ambiente escolar. Além da literatura citada, tais conhecimentos são também salientados pelos documentos oficiais que norteiam a formação profissional. No caso dos documentos, a Lei 9.394 Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96) foi um importante marco para a educação brasileira,

discorrendo sobre o funcionamento dos estabelecimentos de ensino da Educação Básica e dos cursos de formação superior.

No que concerne ao Ensino Superior, a referida lei prevê a formação dos profissionais em universidades públicas Estaduais e Federais, nos Institutos Federais de Educação e, também, nas faculdades particulares credenciadas pelo Ministério da Educação. Ao tratar da Educação Superior, a LDB, em seu artigo 43, apresenta entre outras finalidades, que versam sobre a formação para a pesquisa.

II – formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua; III – incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive; IV – promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação (BRASIL, 1996).

Dessa forma, pode-se observar que a legislação é muito clara quanto à necessidade de formar profissionais no Ensino Superior com capacidade de domínio de diferentes conteúdos para a realização do seu trabalho profissional, incluindo o desenvolvimento de pesquisa. Martins et al. (2012), ao discorrerem sobre o assunto, salientaram que não se pode separar a pesquisa e o ensino na formação de professores, apesar de, comumente, o trabalho do professor não ser diretamente relacionado à pesquisa.

Nos cursos superiores, a formação de bacharéis e licenciados é marcada pela dicotomia entre pesquisa e ensino. Sabe-se que existem as especificidades de cada modalidade de formação, uma vez que são atividades distintas, mas certas competências são imprescindíveis tanto para o profissional licenciado, quanto para o bacharel. Quando se trata de espaços públicos, as universidades são lugares privilegiados para o desenvolvimento de pesquisa no país em função de sua estrutura e recursos, configurando-se, pois, como o campo de produção do conhecimento científico (MARTINS, 2012). Por sua vez, a escola básica é corriqueiramente vista como o espaço de aplicação desse conhecimento produzido, relegando o trabalho do professor da Escola Básica ao trabalho técnico de reprodução do conhecimento.

Neste contexto, a concepção de professor pesquisador foi, ao longo dos anos, ganhando espaço no âmbito das pesquisas educacionais diante das novas exigências postas ao trabalho docente. Mas, para além da preparação teórica expressa pelas Diretrizes para os cursos de formação de professores, a atividade de pesquisa tem grande potencial para

qualificar o trabalho docente, desde que, ao longo da formação, o estudante tenha a possibilidade de acesso aos conhecimentos necessários para esta prática. Novamente, valendo-se das ideias de Martins et al. (2012), podemos dizer que a articulação entre pesquisa e ensino tem o potencial de favorecer:

- a) qualificação científica dos professores;
- b) qualificação científica dos pesquisadores em educação;
- c) melhoria da qualidade científica dos processos de ensino-aprendizagem desenvolvidos nas escolas;
- d) promoção das condições para que a comunidade escolar assuma o compromisso ético-político e social com a superação dos problemas educacionais e de outros presentes nas relações sociais;
- e) assunção de uma formação que minimize a dicotomia entre quem pensa e quem faz, proporcionando ao professor outro lugar no processo do trabalho pedagógico, rompendo com a ação eminentemente tecnicista do docente (MARTINS et al., 2012, p. 668).

Apesar das potencialidades destacadas pelo autor, na prática, o desenvolvimento de pesquisas pelos professores da escola básica encontra obstáculos de diferentes ordens, que dificultam a produção de conhecimento por estes sujeitos. Um dos principais fatores que influenciam nessa relação é o contato que os licenciandos estabelecem com a pesquisa ao longo do seu percurso formativo. Isso porque a forma como está estruturado o currículo em alguns cursos de licenciatura acaba não favorecendo a consolidação do processo de investigação científica pelo licenciando.

Neste ínterim, levando em conta que a formação de professores deve considerar a dimensão da pesquisa como parte dos conhecimentos necessários para a realização do trabalho docente, neste estudo buscaremos discorrer sobre a formação de professores de Geografia no contexto da Universidade Federal de Viçosa, no que se refere à sua relação com a pesquisa a partir da concepção professores e egressos das modalidades de Licenciatura e Bacharelado em Geografia.

Apesar de fazer parte da história do homem, a Geografia veio a se institucionalizar enquanto ciência de modo recente. No Brasil, a ciência geográfica passa a existir enquanto disciplina estruturada na academia apenas na década de 1930, a partir da fundação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo FFCL/USP (PONSTUSKHA, 2007). A partir de então, surgiram vários cursos de formação de professores de Geografia, muitos deles paralelos aos cursos de bacharelado.

Contudo, o aumento do número de Cursos de Geografia, assim como das demais licenciaturas pelo país, aconteceu após a década de 1990, a partir do processo de

democratização do acesso à Educação Básica, que ocorreu no Brasil nesse período. Diante desta mudança, houve a necessidade da ampliação de cursos de formação de professores para as diferentes áreas do conhecimento, inclusive para a disciplina Geografia. É neste contexto que, no ano 2000, foi criado o Curso de Geografia da Universidade Federal de Viçosa.

Desde o início, a Matriz Curricular do Curso de Geografia foi construída de modo que pudesse atender às especificidades de cada modalidade de formação, ou seja, bacharelado e licenciatura, considerando que cada uma delas exige um profissional com diferentes habilidades e competências.

Desse modo, ao se observar a Matriz Curricular do Curso de Geografia da Universidade Federal de Viçosa, é possível percebermos que existem competências que são específicas de cada modalidade de formação; entretanto, a questão da pesquisa aparece como uma competência a ser adquirida tanto pelo egresso da licenciatura, quanto pelo egresso do bacharelado. Buscando atender à dimensão da pesquisa na formação, a Matriz Curricular da Licenciatura traz como disciplinas obrigatórias Metodologia para Pesquisa em Ensino de Geografia (GEO 472), a disciplina de Prática de Pesquisa em Ensino de Geografia (GEO 483), além das disciplinas de Estágio Supervisionado, divididas em Estágio I, II, III e IV. A Matriz Curricular do bacharelado, por sua vez, traz como disciplinas obrigatórias que propiciam a atividade de pesquisa o Projeto e Instrumentação para a Pesquisa em Geografia (GEO 480), o Seminário de Pesquisa I (GEO 482) e a Monografia (GEO 484).

Ocorre que não só na Geografia, como nas demais ciências que possuem as duas modalidades de formação, o bacharelado tem maior prestígio no âmbito das universidades, configurando-se como a modalidade na qual os alunos aprendem a fazer pesquisa e, logo, a produzir conhecimento pautado no rigor científico. Não obstante, apesar de trazer a dimensão da pesquisa para a formação do profissional licenciado e bacharel, mesmo existindo disciplinas que podem propiciar o desenvolvimento de pesquisas, a matriz curricular da licenciatura não traz a monografia como disciplina obrigatória.

Diante deste contexto, o interesse por este tema de pesquisa surgiu a partir das minhas vivências ao longo da graduação em Geografia na Universidade Federal de Viçosa. A partir das experiências adquiridas por meio das disciplinas, participação em grupos de estudos, nos projetos de Iniciação Científica, e no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), observei que os temas relacionados ao ensino de Geografia não apareciam com frequência no rol das pesquisas realizadas no âmbito do Departamento de Geografia/UFV.

Considerando o número de egressos¹ que se formaram tanto nas modalidades de Licenciatura, quanto de Bacharelado, surgiu a inquietação sobre o porquê de haver poucas pesquisas que abordaram sobre a questão do ensino.

Já no contexto da pós-graduação, no Mestrado em Educação da UFV, realizei uma atualização do estado do conhecimento sobre as pesquisas em ensino na área de Geografia, no âmbito da disciplina EDU 640 – Formação de professores: perspectivas atuais. A partir deste levantamento, realizado no período compreendido entre os anos de 2006 a 2016, pude perceber que tem sido crescente o número de trabalhos referentes ao Ensino de Geografia no país. Observei que a maior parte dessas pesquisas, vinculadas a programas de Pós-Graduação, estão concentradas no estado de São Paulo - fato que pode estar relacionado tanto ao desenvolvimento econômico do Estado, o que facilita os financiamentos das pesquisas, quanto ao fato dele abrigar um dos Cursos de Geografia mais antigos do país. Embora o número de pesquisas tenha sido crescente conforme apontou o estudo, a temática do ensino da disciplina ainda carece de maiores reflexões, haja vista o atual cenário educacional do país, que aponta para uma redução de carga horária da disciplina Geografia no âmbito da Educação Básica.

Em estudos referentes ao Ensino de Geografia, Pinheiro (2003) e Lopes (2010) salientam que esta temática tem despertado o interesse de pesquisadores, sobretudo, em programas de Pós-graduação. Assim, a presente pesquisa vai ao encontro dos estudos atuais e poderá somar-se ao debate sobre o tema. Dessa forma, poderá contribuir, inclusive, para o entendimento dos processos de desenvolvimento de pesquisas realizadas nos cursos de licenciatura, mais especificamente, do Curso de Geografia/UFV, levando também a despertar o interesse de outros pesquisadores pela temática do ensino de Geografia. Autores como Demo (2000), Lüdke (2001), André (2009) e Pimenta (2010) têm mostrado que a atividade de pesquisa é fundamental nos currículos de formação docente. No entanto, podemos ver que, na Educação Básica, o desenvolvimento de pesquisas tem encontrado grandes entraves, e que um deles está relacionado ao processo de formação inicial que ocorre nas universidades.

Dessa maneira, buscando mobilizar diferentes concepções referentes ao conceito de professor reflexivo/pesquisador, tal como as diversas tipologias acerca dos saberes necessários à formação docente, este trabalho buscou compreender o processo de formação inicial de graduandos do curso de Geografia da Universidade Federal de Viçosa, com ênfase

¹ No período que compreende o estudo (2006-2018), o Curso de Geografia da Universidade Federal de Viçosa formou 742 profissionais, dentre os quais 336 foram na modalidade de Bacharelado e 406 na modalidade de Licenciatura.

na formação para a pesquisa, considerando-a como uma componente importante para a realização do trabalho docente.

Partindo desta análise, procuramos entender qual o lugar da pesquisa em ensino no Curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal de Viçosa, considerando que o Projeto Pedagógico do Curso traz esta dimensão como competência para o egresso desta modalidade. Assim, questionamos: qual a concepção de pesquisa dos professores e estudantes do Curso de Geografia/UFV? Qual o lugar da pesquisa na formação de bacharéis e licenciados? Ela possuiu a mesma importância para as duas modalidades? Quais são os espaços destinados ao desenvolvimento de pesquisas pelos licenciandos do curso de geografia/UFV? Existem projetos de pesquisa de Iniciação Científica na instituição destinados aos cursos de licenciatura? Quais os limites para a pesquisa em ensino do Departamento de Geografia da UFV? Considerando a investigação científica como constituinte da formação do licenciado, porque a Matriz Curricular da Licenciatura não traz a Monografia como disciplina obrigatória?

Mediante esta problematização, o presente trabalho traz como principal objetivo compreender o lugar e os limites da pesquisa em ensino no Departamento de Geografia da Universidade Federal de Viçosa, considerando o contexto de inserção desta ciência no âmbito da Instituição. Por sua vez, como objetivos específicos, estabelecemos:

- a) identificar de que forma o Projeto Pedagógico do curso articula a dimensão da pesquisa como parte integrante da formação dos licenciandos;
- b) levantar a concepção de pesquisa que se configura no imaginário de egressos da licenciatura e professores do curso de geografia;
- c) investigar os espaços propícios ao desenvolvimento de pesquisa sobre o ensino de Geografia, considerando de que forma a existência ou a falta de tais espaços podem afetar a formação do licenciando; e
- d) identificar os temas de maior recorrência dentre os trabalhos de monografia do Curso de Geografia/UFV.

No intuito de alcançar tal objetivo, realizamos uma pesquisa de cunho qualitativo, tendo como sujeitos de investigação os egressos do Curso de Geografia formados entre os anos de 2006 e 2018, nas modalidades de Bacharelado e Licenciatura, assim como professores do Departamento de Geografia/UFV. Como instrumentos metodológicos, foram utilizados o questionário e a entrevista enquanto técnica de produção de dados e a Análise de Conteúdo como técnica para a sua análise.

Destarte, esta dissertação está organizada em 03 (três) capítulos, além da introdução e considerações finais. No primeiro, destinado à Revisão de Literatura, a discussão aborda os conceitos fundamentais para a realização do trabalho, ou seja, os saberes que fundamentam a formação docente e a importância da pesquisa para esta formação.

No segundo, é apresentado o Percorso Metodológico da pesquisa, descrevendo o passo a passo para que os objetivos propostos fossem alcançados, assim como os instrumentos de geração e análise de dados.

No terceiro capítulo são apresentados os achados deste trabalho, além da relação estabelecida com estudos da mesma natureza, buscando construir conexões e divergências quanto aos conceitos estruturantes da pesquisa. Por último, procuramos apresentar a síntese das principais conclusões a que chegamos com o nosso estudo, respondendo aos objetivos que propomos.

CAPÍTULO 1 - REVISÃO DE LITERATURA

Neste capítulo serão apresentadas as bases conceituais que fundamentam as discussões norteadoras deste trabalho de pesquisa.

Em um primeiro momento, buscamos discorrer, à luz de autores(as) como Selma Garrido Pimenta (1999), Marília Gouveia de Miranda (2001), Maria da Graça Nicoletti Mizukami (2004), Júlio Emílio Diniz Pereira (2007), Demerval Saviani (2005, 2009), Elba Siqueira de Sá Barreto (2010), Claudivan Sanches Lopes (2010), Bernardete Gatti (2010, 2013) e Maurice Tardif (2011), quais são os saberes/conhecimentos necessários para a realização do trabalho docente e como os professores os articulam em sua prática pedagógica, considerando que estes saberes são plurais e, ainda, que o trabalho docente apresenta um alto grau de complexidade.

Posteriormente, dialogando com Marli André (2001), Menga Lüdke (2001, 2005, 2009), Pedro Demo (2006, 2015) e Nídia Nascib Pontuschka (2007), será proposta uma discussão referente à importância da pesquisa na formação e na prática docente, tomando a pesquisa como um dos saberes/conhecimentos necessários para uma boa prática pedagógica. Como têm apontado as literaturas consultadas, a reflexão sobre a prática tem se mostrado um importante fundamento para o desenvolvimento da autonomia docente.

Por último, traçamos um breve histórico acerca dos cursos superiores de Geografia no contexto brasileiro, destacando os primeiros cursos existentes e sua importância para a consolidação da Geografia enquanto ciência no contexto da Educação Superior.

1.1 A formação de professores: seus saberes e suas práticas

O percurso da formação de professores traz consigo os ideais e concepções próprios de cada momento histórico. No Brasil, diferentes modelos foram empregados nos cursos de formação docente, sendo, em sua grande maioria, copiados ou adaptados de políticas de outros países (BARRETO, 2010). Pode-se citar como exemplos de modelos de formação docente o professor tomado como técnico, como profissional crítico e, mais recentemente, como profissional reflexivo/pesquisador. Este último modelo interessa mais ao nosso estudo, particularmente, pois é ele que vai subsidiar as ideias sobre o professor pesquisador, entendido como capaz de

(...) examinar sua prática, identificar seus problemas, formular hipóteses, questionar seus valores, observar o contexto institucional e cultural ao qual pertence, participar do desenvolvimento curricular, assumir a responsabilidade por seu desenvolvimento profissional e fortalecer ações em grupo (MIRANDA, 2001, p.134).

Porém, antes de nos determos às especificidades deste contexto da formação do professor tomado como um profissional crítico reflexivo, é necessário fazermos uma breve contextualização quanto às diferentes concepções que fundamentam os cursos de formação de professores no Brasil.

Historicamente, a formação de professores está atrelada à necessidade de garantir a instrução da população, sobretudo, a partir do momento em que as camadas populares adquiriram o direito à instrução. No caso brasileiro, logo após o Movimento da Independência, a formação de professores começa a ser organizada por meio das Escolas Normais inspiradas no modelo europeu (SAVIANI, 2005). Contudo, é somente a partir dos anos de 1920 que esse movimento de profissionalização docente ganha corpo por meio do fortalecimento das Escolas Normais. Na década de 1930 houve importantes marcos para o campo da formação docente, que foram a criação da Universidade de São Paulo, coordenada por Fernando de Azevedo, e a criação da Universidade do Distrito Federal, gerenciada por Anísio Teixeira.

Posterior a este momento, na década de 1970, outro movimento caracterizou uma nova mudança no campo da formação docente: a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 5.692/71), que reformulou a organização dos diferentes níveis do Ensino Básico, o que, por sua vez, exigiu uma (re)organização das instituições de formação de professores.

Como um dos pilares dessa reformulação, predominava no contexto da formação de professores a concepção tecnicista, corrente de pensamento que entendia que o professor deveria receber uma formação capaz de auxiliá-lo na resolução de problemas e organização da atividade escolar. Nas palavras de Diniz Pereira (2007, p.16), neste modelo “a grande preocupação, no que se refere à formação do professor, era a instrumentalização técnica”, ou seja, predominava uma visão simplista de formação para um profissional que encontra um complexo campo de trabalho em sua prática. Esta corrente de pensamento influenciou a formação de professores ao longo dos anos de 1970, perdendo sua influência somente nos primeiros anos da década de 1980. Donald Schön, pesquisador reconhecido por seus trabalhos referentes à formação de profissionais com ênfase na prática, tece uma crítica a esse modelo

na formação de professores fundamentado na racionalidade técnica. Pimenta (2006) salienta que, para este autor, formar professores nessa perspectiva não possibilitaria a estes profissionais lidarem com as complexidades inerentes ao seu trabalho. Contreras, também fundamentado em D. Schön, corrobora esta ideia explicitando que:

(...) a complexidade das práticas profissionais (como a dos professores) que enfrentam situações incertas, ou efeitos ambíguos, ou conflitos de valor, não podem ser entendidas como simples mecanismos de aplicação de técnicas ou de translação de regras de decisão ou de esboço (CONTRERAS, 2002, p. 112, grifo nosso).

Influenciada pelo movimento de redemocratização do país após longos anos de Regime Militar, a formação docente ganha novo ímpeto a partir da recusa de se manter como motor da formação docente o caráter tecnicista que dissociava do trabalho docente o seu caráter crítico (DINIZ PEREIRA, 2007). A busca por melhores condições de trabalho e salário, associada à crescente ampliação de vagas para a população no ensino público, levou a um novo modelo de formação, que exigia da figura do professor, agora caracterizado como “educador”, um compromisso político.

Apesar da mudança de concepção acerca da formação docente, o ambiente de trabalho que anteriormente se apresentava aos professores permaneceu o mesmo, uma vez que o discurso apresentado pelo governo não era condizente com o que se observava na prática com a crescente desvalorização da categoria e com as precárias condições de trabalho, fato que persiste ao longo da história da formação de professores (BERNARDI E NETO, 2016). Nesta seara, podemos perceber que, em cada um dos momentos citados, diferentes conhecimentos/saberes eram preconizados como imprescindíveis para a realização do trabalho docente, ainda que em alguns momentos esses saberes tenham sido reduzidos à mera reprodução técnica.

Seguindo este movimento de mudança de concepções referente ao contexto de formação docente, a década de 1990 aparece como sendo um novo marco para a formação de professores, pois esteve inspirada em modelos propostos por autores como Laurence Stenhouse e Donald Schön. Esse modelo de formação que ganha espaço a partir de 1990 centrava a formação do professor em seu caráter reflexivo, ou seja, os professores não poderiam se manter na condição de meros reprodutores de conhecimento. Segundo Pimenta, a perspectiva crítica/reflexiva pensada por Donald Schön para a formação de professores propunha a “valorização da prática profissional, como momento de construção de conhecimento, através da reflexão, análise e problematização desta, e o reconhecimento do

conhecimento tácito, presente nas soluções que os profissionais encontram em ato” (PIMENTA, 2006, p. 19).

A partir desse momento, no Brasil, começa-se a considerar também a pesquisa como um dos saberes que caracteriza o trabalho docente, visto que, em outros países, essa ideia já havia sido difundida (ZEICHENER, 2013). Nesse processo de exame e reflexão sobre a sua ação prática, o professor pesquisador produz saberes. Assim, para orientar a sua ação reflexiva, ele pode e deve considerar os saberes vindos *de fora*, mas será fundamentalmente os saberes produzidos na ação (*de dentro*) que irão sustentar a sua reflexão. Nesse sentido, é importante trazermos para o estudo considerações sobre a problemática dos saberes docente.

Ao discorrer sobre os saberes necessários para a realização do trabalho docente, torna-se importante salientarmos que os professores são profissionais e, por isso, possuem um saber que é próprio da profissão docente. Nesse sentido, nos fundamentamos nas concepções de Lopes (2010) para a definição do conceito de profissão. Para este autor, a docência pode ser definida como a posse de um saber específico que a distingue no mundo do trabalho. A institucionalização dos cursos de formação de professores possibilitou a estes trabalhadores a obtenção do título de profissionais uma vez que passou-se a sistematizar uma série de conhecimentos tomados como necessários para a realização do seu trabalho. A contribuição de Marcelo (2009) auxilia no entendimento do que caracteriza o saber docente. Nas palavras do autor:

Sempre soubemos que a profissão docente é uma “profissão do conhecimento”. O conhecimento, o saber, tem sido o elemento legitimador da profissão docente e a justificação do trabalho docente tem-se baseado no compromisso em transformar esse conhecimento em aprendizagens relevantes para os alunos (MARCELO, 2009, p. 8).

Assim, a defesa da profissionalidade docente auxilia no avanço da visão do trabalho docente como vocação, como era considerado em tempos passados, embora esta ideia ainda permeie o ambiente acadêmico (BARRETO, 2010).

Pela sua natureza, o trabalho docente apresenta um alto grau de complexidade. Por este fato, distinto de outras profissões, demanda a mobilização de diferentes conhecimentos adquiridos tanto nos cursos de formação inicial, quanto ao longo da prática pedagógica. Ao falar sobre a base de conhecimentos adquirida pelos professores, Mizukami (2004) salienta que esta “é mais limitada em cursos de formação inicial, e se torna mais aprofundada, diversificada e flexível a partir da experiência profissional refletida e objetiva” (MIZUKAMI, 2004, p. 38).

Historicamente, aos professores tem sido atribuída a responsabilidade pela (má) qualidade/crise da educação, o que tem ajudado a desqualificar a imagem do profissional. Por outro lado, pouco peso tem sido dado às condições de trabalho dos docentes, que muito contribui para o difícil quadro da educação pública nacional. Mesmo aquele docente que tenha recebido boa formação profissional, ao encontrar um ambiente de trabalho fragmentado e precário, este vai gradualmente perdendo a motivação na realização do seu trabalho. Mas, diante de tal complexidade, qual/quais seriam os saberes necessários para uma boa prática pedagógica? Onde os professores aprendem os conhecimentos que necessitam para a realização do seu trabalho?

Procurando fornecer respostas a tais indagações, diferentes tipologias de saberes foram elaboradas por diferentes autores. No contexto norte-americano, preocupado com a questão da melhoria do ensino, Shulman (2014) propõe uma base de conhecimentos para o ensino, argumentando que a mesma deveria também ser base para a formação inicial de professores. Este autor classifica os saberes docentes em:

(..._ conhecimento do conteúdo; conhecimento pedagógico geral, com especial referência aos princípios e estratégias mais abrangentes de gerenciamento e organização de sala de aula, que parecem transcender a matéria; conhecimento do currículo, particularmente dos materiais e programas que servem como “ferramentas do ofício” para os professores; conhecimento pedagógico do conteúdo, esse amálgama especial de conteúdo e pedagogia que é o terreno exclusivo dos professores, seu meio especial de compreensão profissional; conhecimento dos alunos e de suas características; conhecimento de contextos educacionais, desde o funcionamento do grupo ou da sala de aula, passando pela gestão e financiamento dos sistemas educacionais, até as características das comunidades e suas culturas; e conhecimento dos fins, propósitos e valores da educação e de sua base histórica e filosófica (SHULMAN, 2014, p. 206).

Shulman (2014) atribui grande importância ao conhecimento didático do conteúdo, pois é a partir deste que os professores podem assumir o papel de protagonistas em suas ações pedagógicas (MIZUKAMI, 2004). Assim, a constituição desses saberes perpassa pela profissionalização docente, visto que, para a realização de sua prática, emerge a importância da mobilização de diferentes conhecimentos que lhe permitirão lidar com as diversas situações do cotidiano escolar. Corroborando esta ideia, Gatti salienta que:

Não há consistência em uma profissionalização sem a constituição de uma base sólida de conhecimentos e forma de ação. Com estas conceituações, estamos saindo do improvisado, da ideia do professor missionário, do professor quebra-galho, do professor artesão, ou tutor, do professor meramente técnico, para adentrar a concepção de um profissional que tem condições de

confrontar-se com problemas complexos e variados, estando capacitado para construir soluções em sua ação, mobilizando seus recursos cognitivos e afetivos (GATTI, 2010, p. 360).

Outra tipologia para descrever os saberes docentes foi elaborada por Maurice Tardif (2011), a partir da compreensão da aprendizagem da docência como um processo longo e contínuo. Ao falar sobre o magistério, o autor discorre que “a aprendizagem do trabalho passa por uma escolarização mais ou menos longa, cuja função é fornecer aos futuros trabalhadores conhecimentos teóricos e técnicos que os preparem para o trabalho” (TARDIF, 2011, p. 57). O mesmo autor define os saberes docentes em cinco categorias, sendo que a primeira delas diz respeito aos saberes pessoais dos professores, e tem como fonte de aquisição a família, o ambiente de vida, a educação em sentido lato, etc. Já a segunda, saberes provenientes da formação escolar anterior, tem como fonte de aquisição a escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados, etc. A terceira, saberes provenientes da formação profissional para o magistério, se refere aos saberes adquiridos nos cursos de formação de professores, nos estágios, nos cursos de reciclagem. A quarta, saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho, diz respeito às ferramentas utilizadas pelo professor em seu trabalho. Por último, a categoria saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, se relaciona à prática no ambiente escolar (TARDIF, 2011).

A mobilização dos diferentes conhecimentos necessários para a realização do trabalho docente também é discutida por Pimenta (1999). Segundo suas ideias, devido à complexidade do trabalho docente, os professores devem mobilizar os diferentes saberes para compreender e modificar sua prática, bem como o trânsito entre estes distintos saberes deve ser aprendido nos Cursos de Licenciatura para que os mesmos sejam reforçados ao longo de sua carreira. Seguindo a mesma linha de pensamento de Tardif (2011), Pimenta (2010) conceitua os saberes dos professores em saberes da experiência, saberes do conhecimento e saberes pedagógicos.

Ao falar sobre os saberes da experiência, a autora se refere ao conhecimento adquirido a partir da vivência dos professores. No caso dos alunos dos Cursos de Licenciatura, mesmo antes da consolidação do seu processo formativo, eles já possuem o conhecimento referente ao ser professor a partir das suas vivências como alunos na Educação Básica. Os saberes advindos da experiência também são adquiridos por meio da prática docente, desde que esta seja mediada pela reflexão. Desse modo, parte-se do pressuposto de que, quanto maior a *práxis*, maior será a experiência adquirida. Por sua vez, os saberes do conhecimento estão relacionados aos conteúdos a se ensinar em cada disciplina, ou seja, os conhecimentos

específicos; porém, “sem o domínio de tais conhecimentos torna-se impossível para o professor ensinar” (PIMENTA, 1999, p. 21). Por último, a autora trata dos conhecimentos pedagógicos que têm a mesma importância dos demais, visto que não basta aos professores saber “o que ensinar”, pois precisam também dominar o “como ensinar”.

Para efetivar a interação destes conhecimentos nos cursos de formação, há a necessidade de se produzir práticas nas quais os futuros professores possam aprender a (co)relacionar os diferentes saberes e a não reforçar a valorização de um conhecimento em detrimento do outro. De acordo com as ideias de Barreto (2010), nos Cursos de Licenciatura, as disciplinas voltadas para os fundamentos da educação ou sobre o funcionamento dos sistemas educacionais são abordadas de forma superficial e sem que se faça uma relação com os conteúdos específicos das diferentes disciplinas. A autora ainda complementa discorrendo que:

Os conhecimentos do campo da educação, por sua vez, além de imprescindíveis para uma compreensão mais abrangente das questões educacionais nos contextos contemporâneos, são indispensáveis para informar os processos de recontextualização dos saberes de referência para os saberes escolares (BARRETO, 2010, p. 434).

No entanto, o que ocorre em grande medida é uma supervalorização do conhecimento disciplinar, relegando a segundo plano os conhecimentos pedagógicos, que são, na verdade, o que distingue a categoria profissional docente. Considerando as concepções sobre a formação docente apresentadas até o momento, sabe-se que os cursos de licenciatura têm exibido entraves quanto à interação entre os saberes necessários ao trabalho docente devido à fragmentação que os currículos apresentam, principalmente no que se refere à relação teoria e prática. Para Gatti,

[o]s modelos de formação tradicional que ainda podem ser encontrado têm sido ineficazes. A concepção tradicional de formação inicial de profissionais apenas como propedêutica, em forma teórica dissociada de experiências e conhecimentos adquiridos pela experiência de trabalho não responde às necessidades de reconversão profissional que a contemporaneidade coloca. A formação inicial de um profissional, além da formação acadêmica, requer uma permanente mobilização dos saberes adquiridos em situações de trabalho, que se constituirão em subsídios para situações de formação e dessas para novas situações de trabalho (GATTI, 2013-2014, p. 39).

Para romper com a fragmentação observada nos currículos dos cursos de formação em suas diferentes modalidades, a reflexão/pesquisa pode ser um importante caminho a ser percorrido pelos professores (PIMENTA, 1999). Sendo assim, a pesquisa abre a possibilidade

aos professores de serem protagonistas de seus saberes, negando a máxima de que este profissional apenas reproduz o conhecimento sistematizado pelas universidades e centros de ensino. Desse modo, nas linhas que se seguem, buscaremos discorrer sobre a pesquisa e sua relação com a formação e o trabalho docente.

1.2 A pesquisa como componente na formação de professores

No contexto da formação docente, no que se refere aos conhecimentos considerados indispensáveis para uma boa formação, a dimensão da pesquisa tem ganhado destaque no cenário educacional brasileiro, sobretudo, a partir da década de 1990. No entanto, apesar de importante, a discussão acerca do professor enquanto pesquisador pode ser considerada como um fenômeno relativamente novo no contexto brasileiro.

Para Contreras, a ideia do profissional reflexivo desenvolvida por D. Schön

(...) trata justamente de dar conta da forma pela qual os profissionais enfrentam aquelas situações que não se resolvem por meio de repertórios técnicos; aquelas atividades que, como o ensino, se caracterizam por atuar sobre situações que são incertas, instáveis, singulares e nas quais há conflitos de valor (CONTRERA, 2002, p. 106).

A partir do entendimento da necessidade de formar profissionais reflexivos de D. Schön, a ideia foi transposta para o contexto mais específico da formação de professores. Nesse âmbito, o entendimento do professor enquanto profissional reflexivo/pesquisador surge a partir dos estudos de Laurence Stenhouse, que via a necessidade do professor pensar sobre a sua realidade, sobre os problemas que influenciam a sua prática (LÜDKE, 2013). Segundo Contreras (2002), para Stenhouse, o professor enquanto pesquisador pode ser comparado a um “artista”, que pode melhorar a sua prática a partir da “experimentação” e da “pesquisa”. O autor ainda complementa, explicitando que “a ideia do professor pesquisador está ligada, portanto, à necessidade dos professores de pesquisar e experimentar sobre a sua prática enquanto expressão de determinados ideais educativos” (CONTRERAS, 2002, p. 119).

Considerando a pesquisa como indispensável no trabalho do professor e no cotidiano escolar, Demo (2006, p. 36) a define como “diálogo inteligente com a realidade” - realidade esta objetivada pela análise do pesquisador, visto que, ao se debruçar sobre um fenômeno, o observador consegue captar apenas uma forma do objeto a partir de seus objetivos. Ainda para este autor, não deveria existir separação entre quem pesquisa e quem ensina, dado que a pesquisa deve ser entendida como “princípio científico e educativo” (Idem).

Observa-se que na literatura sobre o tema não existe um consenso quanto à definição do conceito de pesquisa. A variedade de concepções encontradas quando se analisa este conceito está atrelada tanto aos diferentes modelos de ciências, quanto ao embate encontrado no campo de cada uma delas e seus paradigmas. Pode-se dizer que o conflito que permeia o campo da pesquisa tem seu início a partir do processo de legitimação do modelo de ciência predominantemente aceito pela sociedade/comunidade acadêmica. Por muito tempo, o modelo de ciência predominante foi pautado em ideais positivistas, que orientavam os principais métodos de pesquisa das Ciências Naturais e Exatas que, por sua vez, eram também empregados nas ciências humanas e sociais (LIMA, 2010). Desse modo, as pesquisas que não se enquadravam nesse modelo não possuíam a mesma relevância no meio científico-acadêmico e social.

Corroborando esta assertiva ao se referir ao modelo de ciência corriqueiramente aceito, o autor discorre que

(...) esta concepção de ciência (o positivismo) adentrou o século XX ganhando nova roupagem, denominada de neopositivismo e esteve presente na pesquisa científica, de forma predominante até a década de 70. Para os neopositivistas a ciência era entendida como a “busca da verdade em sentido último”, cuja validação deveria ser submetida à verificação/experimentação como metodologia científica básica, característica da lógica matemática e da física nas quais assentavam sua concepção de ciência (LIMA, 2010, p.113, grifo nosso).

A partir da década de 1980 e, sobretudo na década de 1990, as pesquisas na área das Ciências Sociais e Humanas conseguiram gradativamente conquistar o seu espaço a partir de métodos e técnicas de pesquisa próprias, que melhor se adéquam ao seu objeto de pesquisa. Mas, como bem salienta Lüdke (1998, p. 25), “a reivindicação de um estatuto epistemológico próprio às Ciências Sociais, entretanto, vem sendo feita com o enfrentamento de muitas dificuldades”. É a partir desse contexto que as pesquisas educacionais ganham novas possibilidades, já que o emprego de técnicas voltadas às pesquisas qualitativas propicia um melhor entendimento dos processos por elas estudados.

Tendo avançado no debate frente ao modelo de ciência aceito pela comunidade acadêmica que colocou as Ciências Sociais e Humanas no rol da produção do conhecimento científico, o novo embate se apresentou pela indefinição do conceito de pesquisa no contexto educacional, que está inserida no âmbito das Ciências Sociais e Humanas acima citadas. Para GERALDI et al.

A abertura para novas visões permitiu ao pesquisador em educação se aproximar mais de seu objeto de investigação, escapando das limitações impostas pelos pressupostos epistemológicos que regem a construção do conhecimento nas áreas tradicionalmente conhecidas como científicas (GERALDI et al., 2011, p. 25).

Nesse sentido, o entendimento de que as pesquisas educacionais são majoritariamente desenvolvidas por professores das universidades tem suscitado críticas de estudiosos da educação, porque coloca os professores da Educação Básica como meros reprodutores de conhecimentos.

A pesquisa aparece na literatura de uma forma polissêmica, abarcando uma gama variada de conceitos e definições. Para Lakatos e Marconi (2003, p.155), pesquisa é um “procedimento formal, com método de pensamento reflexivo, que requer um tratamento científico e se constitui no caminho para conhecer a realidade ou para descobrir verdades parciais”. Esta definição de pesquisa aproxima-se mais daquele modelo de investigação que corriqueiramente desenvolvem os professores das universidades: uma pesquisa pautada por métodos e técnicas que dão validade ao conhecimento produzido.

Por sua vez, Menga Lüdke (2009), ao discorrer sobre o conceito de pesquisa a partir de seus achados², a define como “produção do conhecimento novo” que passou por um processo de validação científica. No entanto, outras concepções acerca desse conceito foram identificadas, principalmente na visão dos professores da Educação Básica. Segundo a autora, a definição da pesquisa identificada entre seus entrevistados vai

(...) da simples organização de uma feira de ciências, ou o aprofundamento de um tema de estudo por um grupo de professores, até o desenvolvimento de trabalhos bastante sofisticados, com publicação em revistas internacionais. O termo “projeto” aparece em todas elas possivelmente representando uma exigência que, em alguns casos, pode representar a própria pesquisa, cuja realização por completo pode não chegar a ser cumprida (LÜDKE, 2012, p. 636).

Pedro Demo (2015) nos traz outra definição considerando a pesquisa como “princípio científico e educativo”. O autor entende que há, por exemplo, uma diferenciação de uma pesquisa dita “cotidiana” e outra que possui como produto um “resultado específico”, mas que uma forma não sobrepõe a outra. Ao citar exemplos, o autor diz que:

² No ano de 2009, a autora publicou o artigo “A pesquisa do professor da Educação Básica em questão”, onde discorre sobre a identidade da pesquisa dos professores da Educação Básica a partir da avaliação de trabalhos realizados pelos professores universitários para serem publicados em revistas e eventos destinados a socialização destes trabalhos.

Como atitude cotidiana está na vida e lhe constitui a forma de passar por ela criticamente, tanto no sentido de cultivar a consciência crítica, quando no de saber intervir na realidade de modo alternativo com base na capacidade questionadora. Como resultado específico, a pesquisa significa um produto concreto e localizado, como é a feitura do projeto pedagógico, ou de material didático próprio, ou de um texto com marcas científicas (DEMO, 2015, p. 14).

Observa-se, ainda, por meio da literatura referente ao trabalho docente (ANDRÉ, 2001; LÜDKE, 2001; DEMO, 2006), que comumente a pesquisa tem sido associada ao trabalho de professores das universidades em detrimento dos professores da escola básica, isto em função de uma série de fatores que vão desde políticas de incentivo à pesquisa, às condições de trabalho. Para Demo (2006), a pesquisa na Educação Básica apresenta a possibilidade de crescimento e emancipação dos alunos, assim como do professor. Segundo o autor, a pesquisa faz parte da vida dos sujeitos, seja ela em suas atividades cotidianas, isto é, a pesquisa associada ao senso comum, ou seja, ela em sua forma sistematizada, como ocorre na academia. Ele ainda adverte sobre os cuidados que se deve tomar ao se referir sobre conceito de pesquisa. Para o autor acima mencionado, a pesquisa não deve ser tomada como atividade desenvolvida por grupos “iluminados”, detentores de um saber exclusivo, sofisticado. Por outro lado, salienta o autor que se deve tomar o cuidado para não ocorrer uma banalização do conceito de pesquisa, como se qualquer atividade pudesse assim ser denominada.

Contudo, para a efetivação da possibilidade de crescimento do licenciando, ao longo do processo formativo, os futuros professores devem ter contato com a atividade de pesquisa para que não se tornem um profissional apenas reprodutor de conceitos elaborados por outros. Para Demo, “é degradante o professor “ (DEMO, 2006, p. 17).

Nesse sentido, utilizamo-nos das argumentações de Lüdke (2001) discorre sobre a preparação dos professores para o exercício dessa prática: para ela, a formação que o professor recebeu influenciará em seu trabalho; outrossim, em seu entendimento, a pesquisa deve ser viabilizada no dia a dia do labor docente.

Com relação ao local onde usualmente se pratica a pesquisa, sabemos que essa atividade tem um grande destaque na comunidade acadêmica, constituindo-se em um dos pilares das universidades juntamente com o ensino e a extensão. Segundo Pinheiro (2003), é a partir da LDB de 1961, da Reforma Universitária de 1968 e, posteriormente, com a Constituição Federal, de 1988, que a pesquisa se consolida como uma das funções básicas da universidade. O fato é que os professores das universidades, em geral, possuem melhores condições para realizar pesquisa se comparado aos docentes da escola básica, visto que a

pesquisa já está prevista em seu plano de trabalho e que, ainda, os professores da escola básica têm seu tempo, na maioria das vezes, destinado apenas para aulas. Essa ideia é também apresentada por Ludke, como podemos observar na seguinte passagem:

O professor do ensino básico é, na maioria das instituições, responsável por um grande número de turmas, nas quais atua introduzindo e organizando o conhecimento escolar no seu campo de saber específico. Toda carga horária de trabalho semanal é, em geral, comprometida com o tempo despendido em sala de aula, tendo, em princípio, um tempo livre destinado à preparação de aulas e a outras atividades (LÜDKE, 2001, p. 16).

A autora elenca outros elementos que também podem nos colocar a par das dificuldades que, em muitos casos, inviabilizam o trabalho do professor da escola básica no sentido do desenvolvimento da pesquisa. Para que esta atividade se configure como parte do trabalho do professor, é necessário garantir

(...) algumas condições básicas para o desenvolvimento de atividades de pesquisa, tais como: tempo, espaço, estímulo por meio de algum financiamento, entre outras. Uma condição preliminar seria a própria formação desses professores, que deveriam ter passado pelos cursos de licenciatura, nos quais a componente pesquisa entra obrigatoriamente na composição curricular (LÜDKE, 2012, p. 635).

Com relação a essa condição preliminar, observa-se que, em grande medida, os alunos da modalidade do bacharelado possuem maiores condições de participação em pesquisas que os alunos da licenciatura, e isso ocorre devido ao processo histórico da dicotomia entre a formação do bacharel e do licenciado, como exposto anteriormente. Demo (2006) corrobora esta ideia exemplificando que é comum encontrarmos professores nas universidades que apenas pesquisam, considerando, desse modo, o ensino como atividade com menor prioridade. Seguindo essa concepção, comungamos com Suertegaray (2002, p.109), porque entendemos que não se pode “separar a educação de professores e bacharéis”, pois, ambos precisam de um núcleo comum de disciplinas e ainda uma boa formação para a pesquisa.

Desse modo, se os licenciandos não estabelecerem contato com a pesquisa durante a graduação, certamente não desenvolverão as habilidades para utilização dela em sua prática, dificultando a formação para a pesquisa referente aos processos educacionais. Assim, permanece-se o quadro em que os professores das universidades seguirão produzindo conhecimentos que são reproduzidos em sala de aula, ou mesmo tratando de problemas educacionais apesar de não vivenciarem diariamente a sala de aula da escola básica.

Seguindo esta linha de raciocínio, são apresentadas algumas possibilidades para propiciar aos licenciandos a sua formação para a pesquisa. Ao discorrer sobre essa questão, Menga Lüdke salienta que podem ser considerados como espaços para se aprender a atividade de pesquisa

(...) o trabalho de fim de curso, ou monografia, considerada por alguns como uma boa introdução às habilidades básicas para a atividade de pesquisa, de modo especial a de escrever adequadamente. Para outros, ela não passa de um artifício de “corte e colagem” de textos já publicados de outros autores. Uma disciplina de metodologia de pesquisa também foi indicada por um grupo de formadores, como já tinha sido reclamada por alguns dos professores estudados na primeira etapa da pesquisa. Alguns poucos formadores se lembraram do potencial da iniciação científica e outros, ainda menos numerosos, mencionaram a participação em grupo de pesquisa, em colaboração com professores da universidade, fato, infelizmente, ainda raro entre nós (LÜDKE, 2012, p. 638).

Ao esperar-se que os professores da escola básica desenvolvam pesquisas, temos antes que pensar nas condições essenciais necessárias para tal ação, começando pela sua formação inicial (graduação) e, posteriormente, em sua formação continuada (pós-graduação e outros). Para melhor defender essa ideia nos apoiamos em André (2011), que adverte sobre as bases para que o professor possa pesquisar:

Querer que o professor se torne um profissional investigador de sua prática exige que se pense nas exigências mínimas para sua efetivação. [...] é preciso que ele tenha formação adequada para formular problemas, selecionar métodos e instrumentos de observação e de análise; que atue em um ambiente favorável à constituição de grupos de estudo; que tenha tempo e disponha de espaço para fazer pesquisa; que tenha possibilidade de acesso a materiais, fonte de consulta e bibliografia especializada (ANDRÉ, 2001, p. 60).

Pode-se notar que essas observações feitas pela autora evidenciam a importância que tem a graduação, ou seja, o processo de formação inicial dos professores, já que as bases para que o professor se forme enquanto pesquisador vêm do seu curso universitário. Nesse sentido, o professor formador de professores tem um papel importante, pois é a sua prática, favorecida pela estrutura institucional da iniciação à pesquisa, que proporcionará aos graduandos o contato com essa atividade. Cabe aqui uma consideração: de certo modo, os currículos dos cursos têm grande influência na formação para a pesquisa, pois as disciplinas oferecidas devem favorecer a articulação dos conteúdos acadêmicos com a cultura escolar.

Em seu estudo³ referente à formação do professor para a pesquisa, Menga Lüdke (2005) adverte que a formação inicial tem apresentado pouca influência na formação do profissional no tocante a essa atividade. A partir dos relatos dos professores participantes da pesquisa que lecionam na Educação Básica, a autora salienta que as universidades têm apresentado as melhores condições de oferecer os conhecimentos necessários à formação do professor para a pesquisa nos cursos de pós-graduação. É certo que um curso de graduação não possui condição de formar completamente um profissional em todas as suas nuances, inclusive no tocante à pesquisa. Porém, deixar que esta formação para a reflexão aconteça apenas nos cursos de pós-graduação compromete a formação de um grande contingente de profissionais, considerando que uma pequena parcela dos graduandos alcança este nível de ensino, principalmente aqueles que se inserem no contexto da Educação Básica.

Dialogando sobre a temática, concordamos com Santos (2001, p. 11), quando diz que “a baixa integração entre ensino e a pesquisa é decorrente da forma como está estruturado o campo acadêmico no interior das universidades”. Porém, a autora adverte que esse quadro vem sendo alterado, pois as pesquisas desenvolvidas nas universidades têm tido um reflexo na graduação, considerando que os professores têm a possibilidade de oferecer bolsas de iniciação científica a seus alunos, proporcionando a eles o contato com o processo de investigação científica.

Desse modo, nos cursos de formação de professores, o tema pesquisa, apesar de ser amplamente discutido pela literatura do campo, não possui grande relevância. Pode-se considerar que a dicotomia entre as modalidades de bacharelado e licenciatura é o principal fator que concorre para esta realidade. Como dito, é comum no contexto das universidades o ensino ser considerado como uma atividade menor; este fato reflete na formação do futuro professor e sua preparação para a atividade de pesquisa. Ao falar sobre o Curso de Geografia, Lopes salienta que

[a] organização curricular e administrativa das instituições formadoras, particularmente as universidades públicas, estabeleceu uma dicotomia entre a formação do licenciado em geografia e do geógrafo bacharel que, como se sabe, são formados com a colaboração dos departamentos e faculdades de educação em um mesmo espaço institucional. Embora o destino da maioria dos egressos desses cursos continue sendo a sala de aula, a meta departamental é, na maioria dos casos, a formação do bacharel (LOPES, 2010, p. 76).

³ No ano de 2005 a autora publicou o texto "Professor e sua formação para a pesquisa" explicitando a importância da pesquisa no desenvolvimento profissional do professor.

Levando em conta este aspecto, infere-se que os professores que se dedicam mais intensamente à atividade de pesquisa concedem, conseqüentemente, menor importância à atividade de ensino, realizando esta última apenas como uma obrigação, como parte do seu trabalho. Esta ideia é corroborada por Diniz Pereira, pois, para ele:

O papel do pesquisador é então considerado diferente e, ao mesmo tempo, superior ao papel do profissional engajado na prática, cujas habilidades a ela ligadas são, portanto, "consideradas um conhecimento de segunda classe em comparação com o conhecimento teórico que lhes dá base". Esse modelo permeia todo o contexto da vida profissional e está presente nas relações entre pesquisa e prática e também nos currículos da educação profissional (DINIZ PEREIRA, 2007, p. 34).

Por outro lado, há aqueles professores que se dedicam prioritariamente a atividade do ensino, não se apropriando da pesquisa como atividade diária do seu trabalho. Valemo-nos das ideias de Demo (2006, p.52) para corroborar nossa afirmação, pois, para este autor, "há professores que se afastam do ensino, por estratégia, ou seja, porque do contrário não há tempo para pesquisa. Outros, porém, induzem à formação de uma casta, que passa a ver no ensino algo secundário e menor". Complementando sua crítica, o autor ainda discorre que "quem ensina carece pesquisar; quem pesquisa carece ensinar. Professor que apenas ensina jamais o foi. Pesquisador que só pesquisa é elitista explorador, privilegiado e acomodado" (DEMO, 2006, p. 14).

Há também na configuração deste cenário uma participação das universidades que reforçam a dicotomia apresentada por estes autores, uma vez que elas negligenciam o seu papel de formadora de professores para a Educação Básica. Formar professores nas universidades é apenas uma tarefa que precisa ser cumprida para que as outras atividades (mais valorizadas) como a pesquisa possam ser desenvolvidas. Com bem salienta Diniz Pereira,

[a] formação de professores não é uma atividade valorizada, não recebe incentivos nem estímulos e, até, pode acarretar, para os que a ela se dedicam, um certa reputação um pouco inconveniente, na medida em que os afasta das atividades nobres ligadas usualmente à pesquisa (DINIZ PEREIRA, 2007, p. 38).

Essa dicotomia afeta diretamente a formação do licenciando, que fica, em grande medida, relegada ao segundo plano. Ele não se apropria dos procedimentos e das ferramentas necessárias ao desenvolvimento da pesquisa porque, de um lado, ele não tem contato com o professor pesquisador, pois em grande parte, é uma atividade desenvolvida pelos bacharéis,

que não possuem um vínculo com a licenciatura. De outro lado, seu contato fica restrito aos professores com maior engajamento com o ensino, que presos ao grande número de disciplinas a ministrar não inserem a pesquisa como parte do currículo. Assim, este problema, que se inicia na formação básica do profissional, é transposto para o ambiente escolar como discutido nas linhas acima.

Mediante as considerações aqui postas, cabe fazermos uma análise acerca da trajetória dos cursos de formação de professores de Geografia no contexto do país, o que poderá contribuir para o entendimento do percurso de formação dos professores do Curso de Geografia/UFV, foco da análise deste trabalho.

1.3 Trajetória dos Cursos Superiores de Geografia no Brasil

O conhecimento geográfico sempre esteve inserido nas atividades do homem, mesmo muitas vezes ele não possuindo este esclarecimento. Desde as sociedades antigas, as populações tinham a necessidade de se localizarem nos territórios e de entenderem a dinâmica do clima para a realização de atividades como a agricultura, para citar exemplos. No entanto, quando se pensa a Geografia enquanto ciência estruturada da forma como a conhecemos na atualidade, identificamos que foi um acontecimento relativamente recente.

No Brasil, os primeiros profissionais que se dedicaram às atividades ligadas ao conhecimento geográfico “foram autodidatas, historiadores, religiosos, engenheiros civis e militares, entre outros” (FIORI, 2012, p.41). As atividades desenvolvidas por esses profissionais estavam diretamente atreladas às demandas do Império Português. A partir do momento em que o Brasil se tornou independente, assim como as demais ciências, a Geografia passou a fazer parte do currículo para a instrução da população, momento em que se abriu espaço para a divulgação do conhecimento geográfico para além das atividades de exploração do território (PINHEIRO, 2003). Por esse motivo, segundo Pinheiro (2003), podemos dizer que ela, antes mesmo de ser consolidada enquanto ciência na academia, já aparecia nas escolas.

O colégio Pedro II, fundado em 1837, juntamente ao Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), criado em 1838, transformaram-se em importantes instituições no sentido de divulgação do conhecimento geográfico e da instrução popular, segundo Pinheiro (2003). Para este autor, essas instituições, principalmente a última, tinham como objetivo “valorizar no ensino público, a História e a Geografia do Brasil” e também se configura como uma

importante instituição no sentido da consolidação e divulgação do conhecimento geográfico (PINHEIRO, 2003, p. 19). Pode-se inferir desse modo que, mesmo antes de haver a formação em nível superior para a Geografia, já havia a preocupação em sistematizar o conhecimento produzido acerca desta disciplina.

Mesmo considerando a importância destas instituições citadas, levou-se muito tempo até que a Geografia fosse instituída enquanto ciência na academia. No contexto nacional, a Ciência Geográfica passa a existir enquanto disciplina estruturada na academia apenas na década de 1930, a partir da fundação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo FFCL/USP (PONSTUSKHA, 2002). Essa ideia também é corroborada por Pinheiro (2003) e Fiori (2012). A esta Faculdade “coube iniciar a preparação de professores para o curso secundário e os pesquisadores de geografia no país nos parâmetros científicos da ciência moderna, praticados na Europa” (PINHEIRO, 2003, p.46).

A institucionalização do Curso de Geografia na USP desencadeou a criação de outros cursos pelo país. Segundo Fiori (2012):

Além da criação da Universidade de São Paulo (USP), em 1934, da Universidade do Distrito Federal (UDF) em 1935, e da Universidade do Brasil (atual UFRJ), em 1939, houve a criação de cursos de geografia na Universidade Federal do Paraná (UFPR), em 1938, na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), em 1940, na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), em 1941, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), em 1941, na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), em 1941, na Universidade Federal da Bahia (UFBA), em 1941, na Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas), em 1942 e na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), em 1943 (FIORI, 2012, p.50).

Percebe-se que logo após a USP despontar como pioneira na formação de profissionais em Geografia em nível superior, outras universidades também passaram a configurar este cenário colaborando para a expansão dos Cursos Superiores de Geografia pelo país, ainda que naquele momento, estivessem concentrados nas regiões de maior desenvolvimento econômico, principalmente no estado de São Paulo. Como até então não havia profissionais com formação específica em Geografia, coube ao Estado apoiar-se em profissionais estrangeiros para construir a Geografia nacional nos moldes acadêmicos. Para Fiori,

[n]o início da institucionalização acadêmica da geografia no Brasil, houve um papel importante de estrangeiros, sobretudo franceses. Contudo, a geografia brasileira do início do século XX não sofreu apenas influência francesa, tampouco sua institucionalização deu-se somente a partir dos cursos superiores (FIORI, 2012, p. 42).

Desse modo, entende-se que outras instituições desempenharam importantes papéis nesse processo. Sem dúvidas, a década de 1930 foi de grande importância para o despontar da Geografia como ciência institucionalizada. Se anteriormente o Colégio Pedro II e o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro foram importantes para a divulgação do conhecimento geográfico, nos anos 30, juntamente com as universidades, instituições como o Conselho Nacional de Geografia (CNG), criado em 1933, o Instituto Nacional de Estatística (INE), criado em 1934, e a Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB), também criada em 1934 foram de grande valia para a consolidação desta ciência. Areladas ao ideal desenvolvimentista do Estado, estas instituições tinham a função de desenvolver pesquisas e divulgação do conhecimento geográfico, sobretudo, para auxiliar no desenvolvimento da nação (PINHEIRO, 2003).

Considerando que a Geografia sofreu influência de diferentes correntes de pensamentos no seu processo de institucionalização, podemos dizer que o seu desenvolvimento enquanto ciência foi marcado por certas dicotomias que ainda persistem nos dias atuais. Fiori (2012, p. 40) salienta que estas dicotomias podem ser descritas pela relação entre a “geografia física e a geografia humana; ensino superior *versus* ensino secundário; o ensino e a pesquisa; o perfil da formação de licenciados e bacharéis, entre outras”. Embora a Geografia tenha sofrido influência de diferentes contextos econômicos, sociais e de paradigmas ao longo do tempo, estas dicotomias sempre estiveram presentes.

Este contexto descrito nas linhas acima configura o cenário da Geografia até o final da década de 1950 e início da década de 1960. Após o ano de 1964, com a instauração do Regime Militar, a Geografia, da mesma forma que a História, sofreu um processo de degradação e esvaziamento de conteúdo e significação (PINHEIRO, 2003). Na década de 1960, como na década de 1930, havia o interesse em garantir o desenvolvimento da pátria, contudo, a educação não era entendida como uma forma de instrução popular em sua plenitude, pois não havia naquele momento o interesse em instruir o cidadão para se tornar uma pessoa crítica, capaz de compreender seu contexto político e social. Assim, na década de 1960, a disciplina de Estudos Sociais foi inserida no Ensino Básico, substituindo a Geografia e a História (PINHEIRO, 2003), e corroborando os ideais do Regime Militar quanto à instrução da população.

Mais grave do que a inserção da disciplina de Estudos Sociais na Educação Básica foi a sua institucionalização como curso superior, como pode ser observado a seguir:

No final da década de 60, com o propósito de ampliar a oferta de cursos de Licenciatura, foi instituído, Estudos Sociais, como curso superior. A criação das licenciaturas curtas representou o fortalecimento dessa área de estudos. Os cursos de Estudos Sociais foram criados em 1964, pelo Conselho Federal de Educação, aprovando três tipos de licenciaturas, destinadas a formação de professores polivalentes, com duração de 3 anos: Letras, Ciências e Estudos Sociais (PINHEIRO, 2003, p. 29).

Podemos perceber que não há, nesse contexto, nenhuma preocupação quanto à importância que estas ciências possuem para a formação de um cidadão crítico, com capacidade para intervir em seu contexto social, formação que, independente do âmbito político, não deveria ser desvinculada do âmbito escolar. Esta concepção de educação perdurou ao longo do período em que os militares se mantiveram no poder. Na década de 1970 foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/71) visando regulamentar os níveis e estabelecimentos de ensino no país. Contudo, apesar de importante no processo de democratização do ensino, a referida lei não provocou mudanças significativas nas questões que envolviam a descaracterização da ciência geográfica.

Por outro lado, na década de 1980, a abertura política promoveu um novo período na história do país, provocando, desse modo, novas alterações no contexto educacional. A promulgação da Constituição Federal no ano de 1988 garantiu à população uma série de direitos, dentre eles, o direito à educação pública e gratuita. De acordo com Rosa et al. (2015), é a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988 que ganha corpo o processo de democratização do Ensino Básico no Brasil, ocorrendo efetivamente no final da década de 1990. Assim, a Constituição Federal, em seu artigo 205, estabelece que:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 2016, p. 42).

Ao garantir o direito à Educação Básica a toda a população, ampliam-se as vagas ao Ensino Básico e, conseqüentemente, ocorre o aumento da demanda por professores. No intuito de atender a esta demanda, ainda que sob nova base política, permaneceu o quadro da formação de professores a partir das licenciaturas curtas, que só perdeu força com a promulgação da LDB/96. Essa ideia é corroborada por Fiori quando a autora diz que “a solução que o governo deu para a necessidade de formação de professores neste período foi, principalmente, a formação de professores ‘polivalente’ em estudos sociais” (FIORI, 2012, p. 72).

O contexto de democratização da Educação Básica, que se iniciou nas décadas anteriores e culminou na década de 1990, demandou a formação de professores para todas as áreas do conhecimento. Nesse contexto, os cursos de formação de professores em Geografia haviam se expandido para outras regiões do país, tanto em universidades públicas, quanto em faculdades particulares. Soma-se a este fato a criação da nova LDB/96, que passou a exigir a formação em nível superior para exercer a profissão docente, o que até então era permitido apenas com a formação de magistério.

Considerando o exposto, no que se refere ao Ensino Superior, a referida lei prevê a formação dos profissionais em universidades públicas Estaduais e Federais, nos Institutos Federais de Educação, e também nas faculdades particulares credenciadas pelo Ministério da Educação (MEC). Ao tratar da Educação Superior, a LDB/96, em seu artigo 43, apresenta várias finalidades, dentre as quais se dará destaque às que discorrem sobre a formação para a pesquisa.

Art. 43. A educação superior tem por finalidade:

... II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;

III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;

...VIII - atuar em favor da universalização e do aprimoramento da Educação Básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares (BRASIL, 1996, p. 34).

A partir do exposto, fica evidente que a formação em nível superior deve preparar seus egressos para o desenvolvimento de atividades de pesquisa, inclusive os egressos dos cursos de licenciatura, uma vez que está prevista a pesquisa como possibilidade para melhorar a qualidade da Educação Básica. Diante das orientações para o Ensino Superior prescritas pela LDB/96, fundamentadas na Constituição Federal de 1988, a pesquisa passou a configurar, junto ao ensino e à extensão, os pilares das universidades, destacando a indissociabilidade entre estas dimensões no processo formativo (BRASIL, 1988).

A necessidade de formação em nível superior para trabalhar na Educação Básica demandou do Governo Federal uma série de políticas voltadas para os cursos de formação docente, considerando que muitos profissionais atuavam na escola sem a formação exigida a partir da LDB/96. Contudo, salienta Gatti que:

A formação dos professores tem sido um grande desafio para as políticas educacionais. Inúmeros países vêm desenvolvendo políticas e ações agressivas na área educacional cuidando, sobretudo, dos formadores, ou seja, dos professores, que são os personagens centrais e mais importantes na disseminação do conhecimento e de elementos substanciais da cultura (GATTI, 2013-2014, p. 35).

Nas décadas de 1970 e 1980, como visto, o Estado buscou por meio das licenciaturas curtas formar os profissionais para atender à demanda de instrução popular. Já a partir do final de década de 1990 e início dos anos 2000, para atender aos objetivos propostos pela LDB/96 quanto aos requisitos para a formação de professores em nível superior, o Governo Federal passa a fazer o investimento em suas Universidades Federais, mas, por outro lado, incentiva também a expansão das universidades particulares, principalmente em cursos de Educação à Distância (EAD) (GATTI, 2013).

Nas palavras da autora acima citada, “na sequência temporal 2001-2011 há uma visível migração dos Cursos de Licenciatura para o regime a distância, o que não ocorre na mesma proporção com outros cursos de graduação” (GATTI, 2013/2014, p. 36). Pelo exposto, podemos perceber que, apesar do esforço da LDB/96 em qualificar o trabalho docente a partir da exigência de formação em nível superior, a política de incentivo à formação docente ficou, de certo modo, aquém da qualidade esperada destes cursos, considerando que a Educação à Distância (EAD) não possibilita uma formação comparada ao nível da formação presencial oferecida pelas universidades.

A própria LDB/96, ao definir a formação de professores em nível superior, também reconheceu os cursos de Educação à Distância como espaço para essa formação, segundo Barreto (2015). Esta autora ainda chama atenção para um ponto importante, pois a “a melhoria da qualidade da Educação Básica não se modifica apenas pela nova titulação dos professores” (BARRETO, 2015, p. 681). Com essa medida, um dos objetivos da Lei era possibilitar a formação daqueles professores que estavam atuando na escola básica sem a devida formação. No entanto, o que se percebe é que os cursos de Educação à Distância tornaram-se o principal meio para a formação de professores para a Educação Básica.

Mesmo considerando este cenário de expansão dos cursos de licenciatura, incluindo nele as licenciaturas em Geografia, na modalidade EAD, principalmente em instituições privadas, houve também a partir dos anos 2000 um investimento do Governo Federal na abertura de novos cursos universitários para a formação de professores no âmbito das universidades públicas. Considerando que os grandes centros econômicos e educacionais

estavam, de certa forma, saturados, estes novos cursos foram sendo instalados pelo interior do país, possibilitando a expansão da integração nacional, assim como, suprir a demanda por novos profissionais (FIORI, 2012).

CAPÍTULO 2 - PERCURSO METODOLÓGICO

Neste capítulo, será apresentado o percurso metodológico realizado no desenvolvimento desta pesquisa. Inicialmente, no item 2.1, será apresentado o tipo de pesquisa e a abordagem metodológica utilizada a partir do objeto de estudo. Em seguida, no item 2.2, segue-se a caracterização dos sujeitos que fizeram parte desta pesquisa. Posteriormente, no item 2.3, discorreremos sobre os procedimentos metodológicos adotados na geração dos dados. E, por último, no item 2.4, será apresentada a forma como os dados foram organizados e analisados, possibilitando aos leitores reconstruir os caminhos pelos quais esta pesquisa se delineou.

2.1 Abordagem metodológica e tipo de pesquisa

As pesquisas em Ciências Humanas e Sociais pautaram-se, ao longo dos anos, em diferentes concepções teórico-metodológicas e nos paradigmas aos quais eram vinculadas, empregando, muitas das vezes, procedimentos utilizados em pesquisas de outros campos do saber. Para Gatti,

[a]ssistimos nas áreas das ciências humano-sociais, a um apego a determinados modelos que predominaram nas áreas das Ciências Físicas e Biológicas. Essa absorção foi feita sob a égide do princípio segundo o qual os procedimentos que definem uma ciência são unos, ou seja, sob a perspectiva de que a ciência é una, portanto seu método também (GATTI, 1999, p. 65).

Hoje, a abordagem qualitativa tem ganhado cada vez mais destaque nestas pesquisas em função da sua melhor adequação ao objeto de estudos dos cientistas sociais. Ao abordarem as pesquisas qualitativas, Lüdke e André (1986), fundamentando-se nas ideias de Bogdan e Biklen (1982), salientam que tais pesquisas têm o ambiente natural como principal campo para o pesquisador coletar seus dados, interagindo diretamente com o objeto de estudo. A fim de complementar o entendimento quanto às pesquisas qualitativas, Chizzotti pontua que “as pesquisas qualitativas não têm um padrão único porque admitem que a realidade seja fluente e contraditória e os processos de investigação dependem também do pesquisador - sua concepção, seus valores, seus objetivos” (CHIZZOTTI, 2013, p. 26). Diante do exposto, é possível perceber que as pesquisas realizadas pelas Ciências Humanas e Sociais necessitam de

metodologias próprias que não aquelas empregadas pelas Ciências Naturais e Exatas para dar legitimidade aos conhecimentos científicos desenvolvidos por aquelas ciências.

Desse modo, levando em consideração os objetivos propostos neste trabalho, a pesquisa a ser desenvolvida pode ser classificada como uma pesquisa qualitativa pelas características que o estudo apresenta. Como caracterizado nas linhas acima, valendo-se de Lüdke e André (1986), as pesquisas que envolvem assuntos educacionais estão inseridas no enlace entre as ciências sociais e humanas. Assim, o presente estudo buscou compreender o lugar/limites da pesquisa em ensino no Curso de Geografia da Universidade Federal de Viçosa considerando o contexto de inserção desta ciência no âmbito da Instituição.

2.2 Definição dos sujeitos participantes e contexto da pesquisa

No desenvolvimento desta pesquisa foram considerados dois grupos de sujeitos, quais sejam, professores e egressos das modalidades de licenciatura e bacharelado do Departamento de Geografia/UFV, buscando atender aos objetivos propostos por este trabalho, que podem ser verificados no quadro abaixo.

Quadro 01 - Objetivos, instrumentos de coleta de dados e fonte de informação de dados.

Objetivos Específicos	Instrumento de coleta de dados	Fonte de informação de dados
Identificar de que forma o Projeto Pedagógico do curso articula a dimensão da pesquisa como parte integrante da formação dos licenciandos.	Documentos sobre o curso de geografia.	Projeto Pedagógico do Curso de Geografia/UFV (2013). Matriz Curricular
Levantar a concepção de pesquisa que configura no imaginário de egressos da licenciatura e professores do curso de geografia.	Entrevistas; Questionários.	04 professores participantes da pesquisa; 09 egressos participantes da pesquisa.
Investigar os espaços propícios ao desenvolvimento de pesquisa sobre o ensino de geografia, considerando de que forma a existência ou falta de tais espaços podem afetar a formação do licenciando.	Documentos Entrevistas; Questionários.	Matriz Curricular do Curso de Geografia da UFV (2013); Projeto Pedagógico do Curso de Geografia da UFV (2013); 04 professores participantes da pesquisa; 09 egressos participantes da pesquisa.

Identificar os temas de maior recorrência dentre os trabalhos de monografia do Curso de Geografia/UFV.	Documentos	Monografias
		Questionários

Fonte: Dados da pesquisa

Até o ano de 2018, o Departamento de Geografia contava com 09 (nove) professores, dos quais foram selecionados 06 (seis) para participarem desta pesquisa devido ao fato de serem os professores mais antigos do Curso, fato que auxiliou no entendimento do processo de consolidação do Curso dentre outros elementos. Dos professores selecionados para este estudo, foi possível realizar a entrevista com apenas 04 (quatro), como pode ser verificado no quadro abaixo.

Quadro 2 - Número de professores e egressos participantes da pesquisa.

Sujeitos	Total referente ao curso	Total de contatados	Total de participantes	Instrumento utilizado para obter os dados
Professores	09	06	04	Entrevistas
Egressos	742	19	09	Questionários

Fonte: Análise documental, questionários e entrevistas.

No que diz respeito aos egressos, até o ano de 2018, haviam sido diplomados 742 (setecentos e quarenta e dois) estudantes, nas modalidades de licenciatura e bacharelado, dos quais 19 (dezenove) foram selecionados para compor a amostra deste estudo.

Quadro 3 - Concluintes do Curso de Geografia/UFV no período de 2006 a 2018.

Concluintes do Curso de Geografia/UFV			
Ano	Quantitativo do Bacharelado	Quantitativo da Licenciatura	Quantitativo dos sujeitos selecionados
2006	29	27	01
2007	25	32	02
2008	30	33	01
2009	30	26	02
2010	33	35	03
2011	19	30	01
2012	36	41	01
2013	25	26	00
2014	22	37	00
2015	32	16	02
2016	21	36	02

2017	16	27	02
2018	18	26	02
Total	336	406	19

Fonte: Registro Escolar/UFV. Elaborado pelo autor.

Atendendo aos objetivos propostos para este estudo, na definição dos egressos que se configuraram como sujeitos, levamos em consideração aqueles que concluíram o curso tanto na modalidade de Bacharelado, quanto na Licenciatura, levando em conta o fato de que apenas os estudantes concluintes do Bacharelado têm a obrigação de cursar a disciplina Monografia. Consideramos, também na definição dos egressos que participaram deste trabalho, aqueles que realizaram sua pesquisa de Monografia com temática referente ao ensino de Geografia, já que a pesquisa em ensino é tema central neste trabalho. O Quadro 4, a seguir, nos permite visualizar o quantitativo de monografias defendidas no Curso de Geografia no período que compreende o ano de 2006 ao ano de 2018.

Quadro 4 - Quantitativo de Monografias do Curso de Geografia/UFV no período de 2006 a 2018.

Ano	Quantitativo de monografias	Quantitativo de Monografias em ensino de Geografia
2006	27	01
2007	33	02
2008	26	01
2009	30	02
2010	30	03
2011	13	01
2012	16	01
2013	15	00
2014	23	00
2015	31	02
2016	21	02
2017	16	02
2018	19	02
Total	300	19

Fonte: Departamento de Geografia/UFV.

2.3 Procedimentos metodológicos adotados

A pesquisa, conforme o exposto, caracterizou-se como um estudo de natureza qualitativa. Desse modo, fez-se necessário em seu desenvolvimento o emprego de diferentes procedimentos metodológicos. Primeiramente, ocorreu a revisão de literatura sobre os conceitos estruturantes referentes à formação de professores em seus diferentes aspectos, principalmente no que diz respeito à pesquisa e sua relação com o trabalho docente. Dessa maneira, a partir da teorização dos principais autores que abordam tal temática, foram elaboradas algumas questões iniciais que ajudaram no delineamento da pesquisa.

Considerando o estudo realizado, inicialmente foi realizada uma análise documental para melhor compreender o contexto em que o problema foi construído. Foram considerados como documentos importantes para fins deste estudo o Projeto Pedagógico do Curso de Geografia, a respectiva Matriz Curricular e a Diretriz Curricular para os cursos de formação de professores.

Ao discorrerem sobre a análise documental, Lüdke e André (1986, p. 38) argumentam que “a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”. As autoras ainda complementam, baseando-se em Phillips, que “são considerados documentos quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano” (LÜDKE; ANDRÉ 1986 apud PHILLIPS 1984, p. 187).

Após a análise dos documentos, foi realizado o levantamento referente ao número de concluintes do Curso de Geografia no período de 2006 a 2018, e dos professores que compõem o quadro efetivo do Departamento de Geografia, utilizando-se como fonte de consulta a Pró-Reitoria de Ensino, o *site* do Registro Escolar e o *site* do Departamento de Geografia/UFV. Os dados acerca desse levantamento foram apresentados na seção anterior. O passo seguinte foi definir os instrumentos de coleta de dados que melhor se adequariam aos objetivos da pesquisa, bem como a maneira pela qual os sujeitos seriam contatados.

Desse modo, como um dos instrumentos de geração de dados, foi utilizado o questionário⁴ diante da provável impossibilidade de encontros presenciais com os egressos. O questionário é uma ferramenta de grande uso em pesquisas na área das Ciências Sociais e Humanas. Segundo Gil (2008), pode-se definir questionário como

⁴ Apêndice 2.

a técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc. (GIL, 2008, p. 121).

A partir da utilização desta ferramenta, foi possível compreender o contexto de formação do licenciando do Curso de Geografia da Universidade Federal de Viçosa, e também, o lugar que a pesquisa ocupa nesse processo formativo sob a ótica deles. O questionário possibilitou, ainda, entender a concepção de pesquisa apresentada pelos egressos, os conhecimentos destacados por eles como importantes para sua formação enquanto docente, bem como os motivos que os levaram a escolher o seu tema de trabalho de monografia. Desse modo, a construção do questionário buscou atender aos objetivos propostos pelo pesquisador, ou, nas palavras de Gil, “traduzir os objetivos da pesquisa em questões específicas” (GIL, 2008, p. 121).

Cabe ressaltar que foi uma tarefa árdua o estabelecimento de contato com os egressos do Curso de Geografia. Considerando que muitos deles encontram-se afastados do local de realização da pesquisa, o contato ficou restrito aos novos meios tecnológicos de comunicação como, por exemplo, *e-mail* e Facebook. O contato com os egressos se deu, inicialmente, por meio da Pró-Reitoria de Ensino, que encaminhou aos mesmos o *link* para que eles pudessem acessar o questionário criado pela ferramenta *Google Drive*⁵. Considerando que muitos egressos concluíram o curso há mais de 05 (cinco) anos, em alguns casos chegando a 10 (dez), não obtivemos grande êxito quanto ao retorno dos *e-mails* enviados. Desse modo, outra importante ferramenta de contato com os egressos foi a rede social Facebook, que contribuiu para a obtenção da resposta ao questionário de 09 (nove) egressos do universo composto por 19 (dezenove).

Outro instrumento de geração de dados utilizado foi a entrevista⁶. Gil pontua que, enquanto técnica de geração de dados, as entrevistas permitem aferir “informações acerca do que as pessoas sabem, crêem, esperam, sentem, ou desejam, pretendem fazer, fazem ou fizeram, bem como acerca das suas explicações ou razões a respeito das coisas precedentes” (GIL, 2008, p. 109 apud Selltitz, 1967, p. 273), o que corrobora nossa pretensão de entender o contexto de inserção do Curso de Geografia no âmbito da UFV. Desse modo, as entrevistas

⁵ O Google Drive é uma ferramenta de armazenamento de dados desenvolvida pela Google que permite além da armazenagem, a edição e manipulação de arquivos, como documentos de textos, fotos, vídeos.

⁶ Apêndice A.

foram realizadas junto aos professores do Departamento de Geografia, diante da possibilidade de encontro presenciais com tais sujeitos.

Os professores foram contatados inicialmente via *e-mail* e quase todos foram solícitos quanto ao convite para participarem como sujeitos deste trabalho. Na maioria dos casos, o agendamento da data para a realização das entrevistas foi feito por *e-mail*, e as entrevistas que não puderam ser agendadas por esse intermédio foram definidas junto aos professores em seu gabinete no Departamento de Geografia/UFV. Da mesma forma como ocorreu com o instrumento questionário, não foi possível realizar a entrevista com todos os professores. Em decorrência da incompatibilidade de horário entre entrevistador e entrevistado, somada à falta de resposta de alguns dos professores, foram realizadas apenas 04 (quatro) entrevistas, do total de 06 (seis) esperadas. Porém, os dados obtidos permitiram a análise, considerando que, apesar de ser um número reduzido de professores, eles estão dentre aqueles com maior tempo de atuação neste Departamento.

2.4 A análise dos dados

Após a geração dos dados, o passo seguinte foi a sistematização e análise dos mesmos. Novamente valendo-se das concepções de Lüdke e André, consideramos que analisar os dados “significa trabalhar todo o material obtido durante a pesquisa, ou seja, os relatos de observações, as transcrições de entrevistas, as análises de documentos” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.45), e especificamente neste caso, os dados obtidos por meio dos questionários, das entrevistas e da análise dos documentos. Como bem salientam as referidas autoras, a análise dos dados pode tornar-se uma tarefa árdua para o pesquisador iniciante, incorrendo em um problema diante da quantidade de dados a serem analisados. Neste processo de análise, o retorno à literatura utilizada no estudo torna-se crucial, visto que será ela o que possibilitará ao pesquisador construir o seu relatório final.

Desse modo, a presente pesquisa utilizou a Análise de Conteúdo como a principal técnica para a análise dos dados. Segundo Moraes, a análise de conteúdo

(...) constitui uma metodologia de pesquisa usada para descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos. Essa análise, conduzindo a descrições sistemáticas, qualitativas ou quantitativas, ajuda a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum (MORAES, 2014, p. 2).

Conforme ocorre em análises de dados que utilizam outras técnicas, na análise de conteúdo tem significativo valor a subjetividade do pesquisador. Deve-se, portanto, deixar claro que a análise diz respeito ao recorte/interpretação estabelecido pelo pesquisador, podendo haver outras interpretações.

A análise de conteúdo apresenta alguns pressupostos e o pesquisador deve se atentar a cada um deles. Segundo Franco (2005), o pesquisador deve seguir alguns passos para que seja realizada uma boa análise. Primeiramente, o pesquisador deve fazer a categorização dos dados. Ainda segundo esta autora, a categorização “é uma operação de categorização dos elementos” (FRANCO, 2005, p.57). As categorias são importantes para o agrupamento dos dados, e podem surgir tanto das teorias que fundamentam o estudo, quanto dos dados coletados. Nesse processo, antes da análise propriamente dita, o pesquisador deve fazer uma leitura inicial do texto, caracterizada como “leitura flutuante”.

O primeiro passo para a análise foi a organização dos dados. Após encerrar o recebimento das respostas dos questionários, os dados foram sendo tabulados a partir das ferramentas apresentadas pelo *Google Drive*, descrita no item 2.3. Desse modo, foi feito o agrupamento das respostas de acordo com o tema estabelecido, bem como a elaboração dos gráficos que auxiliaram na interpretação dos dados. Após a organização, sucederam-se várias leituras na busca por estabelecer correlações entre eles, a fim de nos possibilitar fazer inferências acerca das concepções dos egressos sobre os diferentes objetivos propostos para esse trabalho.

Feita a organização e análise dos dados dos questionários, o passo seguinte foi organizar e proceder à análise dos dados coletados a partir da realização das entrevistas. Cabe ressaltarmos que a transcrição das entrevistas foi uma tarefa que demandou um tempo considerável do pesquisador. Da mesma forma como realizado com os questionários, os dados obtidos por meio das entrevistas foram organizados e analisados buscando-se fazer inferências e extraindo-se das falas o que concorria para alcançar os objetivos da pesquisa.

De posse do material organizado, e trabalhando constantemente na análise, foram sendo definidos os temas, as categorias e subcategorias de análise. Tanto os temas, quanto as categorias, foram estabelecidos *a priori* a partir da literatura que fundamentou este trabalho. Contudo, as subcategorias emergiram a partir das falas dos sujeitos. Os Quadros 5 e 6, descritos a seguir, facilitam no entendimento dos temas, das categorias e subcategorias construídas a partir das entrevistas e dos questionários, respectivamente.

Quadro 5 - Síntese das categorias e subcategorias para os dados obtidos por meio das entrevistas.

Tema: Concepção dos professores sobre a pesquisa e sua importância na formação de professores	
Categoria	Subcategoria
A concepção de pesquisa que configura o imaginário dos professores do Curso de Geografia;	A importância dos procedimentos metodológicos;
	A pesquisa abarca diferentes fenômenos empregando diferentes metodologias;
A importância da pesquisa na formação de professores na ótica dos professores do Curso de Geografia/UFV	Pesquisa é pesquisa.
	A pesquisa é fundamental na formação de professores;
Os espaços destinados à formação do professor de geografia/UFV para a pesquisa na ótica dos professores do Curso de Geografia/UFV	Entraves que dificultam o desenvolvimento de pesquisa por estudantes de licenciatura e professores da Educação Básica;
	Os laboratórios são espaços destinados à realização de pesquisa;
	As disciplinas são espaços destinados à realização de pesquisa.

Fonte: Dados das entrevistas.

O Quadro 5 apresenta as categorias e subcategorias elencadas para o tema concepção dos professores acerca do conceito de pesquisa. A partir das literaturas utilizadas, foram construídas as categorias apresentadas. Por outro lado, as subcategorias emergiram da fala dos professores e o quadro facilita o entendimento destas informações. Por sua vez, o quadro 6 apresenta as categorias e subcategorias elencadas para as informações obtidas por meio das falas dos egressos. Como pode ser observado, as categorias de análise foram as mesmas tanto para o conjunto de dados relacionados às falas dos professores, quanto das falas dos egressos. Por sua vez, as subcategorias apresentam definições diferentes porque emergiram das falas dos sujeitos.

Quadro 6 - Síntese das categorias e subcategorias para os dados obtidos por meio dos questionários.

Tema: Concepção dos egressos sobre a pesquisa e sua importância na formação de professores	
Categoria	Subcategoria
A concepção de pesquisa que configura	A importância dos procedimentos metodológicos;

o imaginário dos egressos do Curso de Geografia	Pesquisa como possibilidade de construção de conhecimento novo.
A importância da pesquisa na formação de professores na ótica dos egressos do Curso de Geografia/UFV	A pesquisa possibilita o aprofundamento dos conhecimentos do professor; A pesquisa pode aproximar a Universidade da escola básica; Não, eu não me considero um pesquisador; Sim, eu me considero um pesquisador.
Os espaços destinados à formação do professor de geografia/UFV para a pesquisa na ótica dos egressos do Curso de Geografia/UFV	Os laboratórios são espaços destinados à realização de pesquisa; As disciplinas são espaços importantes para a formação do pesquisador.
Tema: As pesquisas de monografia do Curso de Geografia/UFV	
A motivação dos licenciandos para o tema de pesquisa	Repensar/melhorar a minha prática; A participação em projetos em projetos de pesquisa/ensino/extensão.
As temáticas sobre o ensino investigadas pelas monografias	Metodologias para o ensino de geografia; Currículo da formação de professores de geografia/UFV; Espaços de complementação da formação do professor de geografia/UFV.

Fonte: Dados dos questionários.

A partir de tais procedimentos, o material foi organizado buscando-se fazer inferências, anotações, questionamentos, bem como procurando estabelecer correlações entre as categorias de análise, assim como relacionando o material coletado com as teorias que fundamentam a pesquisa.

CAPÍTULO 3 - REFLETINDO A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA COMO PESQUISADOR

A partir deste momento vamos nos debruçar sobre o que os sujeitos desta pesquisa evocaram acerca de suas concepções sobre a formação docente, e do Curso de Geografia/UFV, buscando atender aos objetivos propostos. Determo-nos, também, sobre o que pode ser aferido por meio dos documentos consultados, como o Projeto Pedagógico do Curso de Geografia e sua Matriz Curricular. As informações apresentadas por esses documentos foram confrontadas com a literatura que fundamentou nossa discussão, e os resultados desta análise estão apresentados a seguir.

O item 3.1 traz a caracterização do Curso de Geografia/UFV tanto na perspectiva de seus professores, quanto na perspectiva do seu Projeto Pedagógico, apresentando a história do Curso e as características de cada uma de suas modalidades de formação.

Por sua vez, o item 3.2 apresenta o perfil dos professores e dos egressos, sujeitos desta pesquisa. Nesta caracterização, são elencadas as informações de aspectos relacionados aos processos de escolarização deles e suas motivações para a escolha do Curso de Geografia.

O item 3.3 vem apresentar a concepção dos professores do Curso de Geografia/UFV quanto ao conceito de pesquisa e sua importância na formação de professores, destacando o lugar que ela ocupa na formação do licenciando em Geografia. Já o item 3.4 apresenta as considerações acerca da concepção de pesquisa dos egressos do Curso de Geografia/UFV e a sua importância para a formação do professor de Geografia.

Por último, o item 3.5 apresenta sobre a motivação dos licenciandos para a definição do seu tema de pesquisa para a disciplina de Monografia, bem como os temas de maior recorrência dentre estes trabalhos.

3.1 O processo de criação e consolidação do Curso de Geografia na Ufv

Nas linhas que seguem, será apresentado o histórico do Curso de Geografia/UFV a partir dos documentos oficiais e também dos relatos dos sujeitos participantes desta pesquisa.

3.1.1 Caracterização do Curso de Geografia/UFV: a ótica dos professores

Para a constituição desse item foram utilizadas informações provenientes dos depoimentos de professores que tiveram participação na origem do curso, do mesmo modo que de professores que entraram mais recentemente.

Como salientado, a partir da LDB/96 houve um aumento da demanda por novos profissionais para atuar na Educação Básica nas diversas áreas que compõem o currículo escolar. No intuito de suprir essa demanda, o Governo Federal investiu em novos cursos, tanto em universidades federais, quanto em instituições particulares⁷ e muitos dos investimentos efetuados nas universidades públicas ocasionaram a criação de Cursos de Licenciatura nas áreas interioranas dos estados (FIORI, 2012).

A partir desse contexto político criou-se o Curso de Geografia da Universidade Federal de Viçosa, que surgiu para atender a uma demanda tanto regional quanto institucional, com o propósito de formar profissionais bacharéis e licenciados em Geografia. Até o momento da sua criação e de outros na área das Ciências Humanas, como Comunicação Social, Ciências Sociais, História, dentre outros, a UFV oferecia licenciaturas voltadas para as áreas das Ciências Exatas (CCA) e Biológicas (CCB), como Matemática, Química, Física, Biologia, além do Curso de Pedagogia, um dos mais antigos Cursos de Licenciatura da instituição. A demanda regional do profissional em Geografia estava atrelada ao processo de democratização do ensino que se consolidava ao final dos anos 1990.

De acordo com o Projeto Pedagógico do Curso de Geografia (PPC, 2013), o curso foi criado no ano 2000 pela Ata do CEPE de nº 360/00, iniciando suas atividades no ano de 2001, sendo reconhecido pelo Ministério da Educação (MEC) pela Portaria de nº 554 do ano de 2005 (PPC, 2013, p.6). No processo de construção do Curso de Geografia houve a participação de professores de diferentes Departamentos da Instituição. Desde sua origem, esteve evidente o interesse em elaborar uma Matriz Curricular em uma perspectiva interdisciplinar, o que favorecia aos alunos uma formação diversificada, característica importante para uma Ciência como a Geografia, que possibilita a análise de diferentes fenômenos espaciais. Desde o início, a Matriz Curricular do Curso de Geografia foi construída de modo que pudesse atender às especificidades de cada modalidade de formação, ou seja, bacharelado e licenciatura, considerando que cada uma delas exige um profissional com diferentes habilidades e competências.

Ao iniciar o curso no primeiro semestre do ano de 2001, ainda não havia, de fato, uma estrutura para o desenvolvimento das atividades acadêmicas. Faltavam tanto espaço físico,

⁷ Nesse período, o governo federal aprovou a abertura de novos cursos de instituições privadas ampliando os convênios de oferta de bolsas de estudos nestas faculdades, principalmente na modalidade de Ensino à Distância.

quanto professores. Durante o processo de implementação do curso, a Matriz Curricular foi construída de acordo com as possibilidades que se apresentavam naquele momento. Por isso, no primeiro semestre do curso, por não ter ocorrido ainda a contratação de professores de Geografia, as disciplinas foram distribuídas entre alguns dos professores que compunham a Comissão de criação do curso, como também, pelo contato estabelecido com os Departamentos aos quais estes professores eram vinculados, fazendo aproveitamento deles. Contudo, percebe-se que, mesmo com todas as dificuldades encontradas desde o primeiro PPC do Curso, houve o cuidado em estabelecer um rol de disciplinas de cunho geral, ou seja, um núcleo de formação comum e um grupo de disciplinas que atendessem à formação específica de cada modalidade.

No contexto geral da UFV, as Licenciaturas nunca tiveram o mesmo prestígio que os cursos de bacharelado e Engenharias⁸. Recém-criados, o Curso de Geografia, assim como o Curso de História e de Comunicação Social, estes foram alocados em espaços provisórios, visto que ainda não havia o prédio destinado a eles. Por meio dos depoimentos dos professores do Departamento de Geografia/UFV é possível dizermos que, nos primeiros anos de existência do curso, houve vários problemas de diversas ordens, tanto no sentido material, quanto no sentido de recursos humanos. O quantitativo de professores sempre se configurou como um problema para o Departamento: por volta do ano de 2003, dois anos após a criação do curso, o Departamento de Geografia contava ainda apenas com três professores com formação específica em Geografia, conforme relato de alguns entrevistados.

A falta de um espaço adequado para alocação do Departamento de Geografia ocasionou a sua instalação em um prédio provisório, conforme a fala de um dos professores. Entende-se, desse modo, que os primeiros anos de existência do Curso de Geografia/UFV foram marcados por uma atitude de perseverança por parte dos profissionais que se dedicavam à tarefa docente. Percebe-se, também, a partir da fala dos entrevistados, que alguns avanços foram possíveis, ainda que conquistados com muita luta. O relato dos professores que ingressaram na UFV em anos posteriores pode corroborar esta afirmação. Alguns anos depois,

⁸ A atual Universidade Federal de Viçosa, foi fundada na década de 1920 pelo então governador do estado de Minas Gerais Arthur da Silva Bernardes como uma Escola Superior de Agricultura e Veterinária. Em certo momento passou a ser denominada de Universidade Rural do Estado de Minas Gerais, até ocorrer a sua federalização na década de 1970. Ao longo de toda a sua história, o carro chefe da instituição foi o Centro de Ciências Agrárias, sendo complementado posteriormente pelos Centros de Ciências Biológicas e da Saúde, pelo Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas e pelo Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, este último, tendo sua origem relacionada à antiga Escola Superior de Economia Doméstica. Após a federalização, a instituição teve a necessidade de expandir o número de cursos ofertados, o que possibilitou a constituição dos centros citados (RIBEIRO, 2014). Diante do fato de ter se consolidado em um período posterior à implantação da instituição, o por não ser os cursos de referência na universidade, consideramos que os cursos de Ciências Humanas não possuem o mesmo prestígio que a grande maioria dos cursos da UFV.

o Curso de Geografia passou a ocupar outro prédio, com melhor infraestrutura, mas ainda assim, o prédio era dividido entre cinco Departamentos (segundo um dos entrevistados), não atendendo, desse modo, a demanda que o curso apresentava.

Cabe considerar que a chegada de novos professores para o Curso de Geografia foi importante para a legitimação desta ciência no âmbito da instituição. Apesar dos avanços obtidos ao longo dos anos, em todas as falas o reduzido número de professores foi apresentado com um dos principais problemas enfrentado pelo mesmo. Atualmente, o Departamento de Geografia/UFV possui nove professores, o que, segundo o corpo docente, está abaixo da necessidade departamental. “Esse é o nosso grande problema (se referindo ao número de professores). O corpo docente é muito pequeno” (Professor 2). Outro entrevistado nos disse que “hoje com a aprovação da Pós-graduação, de doze a quatorze professores daria para a gente levar o curso com tranquilidade” (Professor 4).

A chegada de professores com formação específica em Geografia nos anos 2002, 2003 e 2004 possibilitou o oferecimento de disciplinas que abordavam conceitos da Ciência Geográfica, o que contribuiu para melhorar a formação dos estudantes. Este processo culminou no reconhecimento do curso pelo MEC, no ano de 2005. Ao longo dos anos, foram sendo realizadas várias modificações na estrutura do curso, como reformulação da Matriz Curricular, contratação de novos professores, dentre outras.

Mesmo com a chegada de professores com formação específica em Geografia, o curso não perdeu o seu caráter interdisciplinar, transitando por diferentes Departamentos da instituição tanto para a formação do licenciado, quanto para a formação do bacharel. Como exemplo, podemos citar os Departamentos de Solos, Arquitetura, Engenharia Florestal, que oferecem disciplinas para a modalidade do bacharelado, e os Departamentos de Educação, História e Ciências Sociais, que oferecem disciplinas para a Licenciatura em Geografia. Questionados quanto à possibilidade de os estudantes do Curso de Geografia complementarem a sua formação em outros Departamentos, os professores entrevistados a consideraram importante e benéfica, mas, por outro lado, pontuam que não resolve o problema quanto ao número de docentes disponíveis para o curso.

Para o professor entrevistado 4, a interdisciplinaridade na Geografia poderia ser benéfica “se a gente fizesse um *link* com os outros Departamentos”. Em sua concepção, ainda carece melhorar a comunicação para conseguir avançar nesse sentido. Segundo o seu relato, podemos dizer que, ao transitar em outros departamentos, os alunos do Curso de Geografia

não reconhecem ou não legitimam o papel que a Geografia possui diante do conhecimento em discussão.

Por sua vez, o professor entrevistado 3 considera que “é extremamente salutar os alunos terem essa possibilidade de utilizar outros Departamentos. Eu acho muito bom, mas isso não é o suficiente”. Por outro lado, a carência de professores lotados no Departamento de Geografia em contraste com a disponibilidade de professores de outros Departamentos que oferecerem disciplinas para os alunos do Curso de Geografia carrega consigo uma ambiguidade. A falta de professores no Departamento de Geografia pode ser suprida a partir da atuação de professores de outros Departamentos, resolvendo o problema no sentido administrativo. Mas, quando se pensa no contexto da ciência geográfica, o problema persiste, pois existem temas específicos da Geografia que não são trabalhados da maneira desejável.

Temas como a cartografia e a geomorfologia são recorrentes nas falas dos professores do Departamento de Geografia no que se refere à possibilidade de avanço nas discussões. Pelo exposto, podemos inferir que a formação oferecida a licenciados e bacharéis necessita, no entendimento dos professores, de um aprofundamento de temas primordiais à formação profissional dos estudantes de Geografia, ainda que eles sejam trabalhados em disciplinas ofertadas por outros Departamentos. Percebemos, desse modo, que apesar da interdisciplinaridade ser uma característica importante da ciência geográfica, ainda há muito a se avançar nesse debate, principalmente quando se trata da questão administrativa e curricular no âmbito da universidade.

3.1.2 O Curso de Geografia na perspectiva do seu Projeto Pedagógico

Para além dos relatos dos professores, para melhor entendimento do processo de institucionalização e consolidação do Curso de Geografia/UFV, bem como a forma como a atividade de pesquisa é inserida no currículo, foi necessário consultar o Projeto Pedagógico do Curso.

Desde a sua origem, o Curso oferece a formação para as modalidades de Licenciatura e Bacharelado. O PPC do curso do ano de 2013 relata que até o ano de 2009, ano de criação do Departamento de Geografia, as duas modalidades de formação, ou seja, bacharel e licenciado, eram contempladas pelo mesmo Projeto Pedagógico. Porém, diante das especificidades de cada modalidade de formação, o Projeto Pedagógico foi refeito, desmembrando-se em duas versões distintas, visando explicitar as competências e habilidades para cada modalidade de formação. Esta afirmação pode ser observada no quadro

comparativo a seguir, que apresenta as competências específicas para cada modalidade de formação.

Quadro 7 - Competências e habilidades previstas para egressos da Licenciatura e Bacharelado.

Formação dos Profissionais em Geografia	
Competências para o egresso da Licenciatura	Competências para o egresso do Bacharelado
<ul style="list-style-type: none"> • Atuar no ensino da geografia na Educação Básica; • Promover e avaliar o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos; • Desenvolver investigações sobre a realidade da Educação Básica; • Atuar sobre a realidade da Educação Básica subsidiando por instrumentais teóricos e metodológicos; • Participar da proposta pedagógica das instituições de Educação Básica; • Participar das atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade. 	<ul style="list-style-type: none"> • Dominar as diferentes concepções metodológicas, para a investigação e análises das relações socioespaciais; • Conhecer as diferentes concepções propostas pelas principais escolas geográficas; • Desenvolver pesquisa, a produção do conhecimento e sua difusão em todos os âmbitos: acadêmico, em Instituições de Ensino, em órgãos da sociedade civil, visando a preservação ambiental e o desenvolvimento de políticas e projetos de gestão do patrimônio natural; • Transitar pelas fronteiras entre a geografia e outras áreas do conhecimento, sendo capaz de identificar seu campo específico e qualificar o que é próprio do conhecimento geográfico; • Propor e elaborar projetos de pesquisa em diferentes áreas no âmbito da atuação da geografia; • Dominar a língua portuguesa e um idioma estrangeiro no qual seja significativa a produção e a difusão do conhecimento geográfico; • Trabalhar de maneira integrada e contributiva em equipes multidisciplinares.

Fonte: Projeto Político Pedagógico (Licenciatura e Bacharelado), 2013.

Nos cursos superiores, a formação de bacharéis e licenciados é marcada pela dicotomia entre pesquisa e ensino. Sabe-se que existem as especificidades para cada modalidade de formação, uma vez que são atividades distintas, mas certas competências são

imprescindíveis tanto para o profissional licenciado, quanto para o bacharel, como é o caso da pesquisa. Considerando o exposto, entendemos que as universidades são lugares privilegiados para o desenvolvimento de pesquisa no país em função de sua estrutura e recursos, configurando-se como o campo de produção do conhecimento científico (MARTINS, 2012) e, por esse motivo, configura-se também como o principal campo de formação de pesquisadores, sobretudo, nos Cursos de Pós-Graduação.

Nesse contexto, o processo de evolução do Curso de Geografia no âmbito da instituição ocorreu a partir das discussões entre colegiado e alunos, estes últimos representados pelo Centro Acadêmico de Geografia, o que levou à reformulação do Projeto Pedagógico, definindo uma versão para o Bacharelado e outra para a Licenciatura, cada qual com objetivos e atribuições específicas. Como dito, é possível observar no PPC (2013) que o Curso de Licenciatura em Geografia encontra-se regulamentado a partir de leis e resoluções que versam sobre a educação brasileira, como a Resolução CP/CNE nº 1, de 17 de junho de 2004, que instituiu Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana; e a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2003, que exigiu a Língua Brasileira de Sinais – Libras na formação de professores dentre outras. O curso possui carga horária de 2.940 horas, atendendo à Resolução do CNE/CP 02/2002 que instituiu a carga horária mínima de 2.800 horas para os cursos de formação em licenciatura plena para atuar na Educação Básica.

No artigo 1º da resolução do CNE/CP 02/2002⁹ podemos observar que a distribuição da carga horária dos cursos de licenciatura é prescrita da seguinte forma:

- I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;
- II - 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso;
- III - 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural;
- IV - 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais (CNE/CP 02/2002).

De acordo com o PPC (2013), do mesmo modo como ocorre no bacharelado, a formação do licenciado está pautada na visão humanista e crítica, valorizando-se à formação

⁹ Neste trabalho, não utilizamos como fonte a Resolução 02/2015 (Conselho Nacional de Educação) considerando que, como fonte de consulta, foi utilizado o Projeto Pedagógico do Curso do ano de 2013. A referida resolução instituiu como carga horária mínima de 3.200 horas. Ressaltamos também que, no período de realização desta pesquisa, o Projeto Pedagógico estava em processo de reformulação em função das novas prescrições para a organização dos Cursos de Licenciatura.

para a cidadania, com capacidade para atuar com responsabilidade e competência no meio em que vive. A Licenciatura em Geografia objetiva formar profissionais aptos a desempenharem atividades da sala de aula, aceitando o desafio de acompanhar as mudanças de paradigma da ciência geográfica, e que saibam intervir no cotidiano escolar. Para alcançar tais objetivos, o curso busca proporcionar aos alunos espaços de formação prática e teórica, que possibilitem a aplicação do conhecimento construído no decorrer das disciplinas.

O PPC (2013) coloca como desafio maior para o egresso da licenciatura acompanhar as mudanças de paradigma da Ciência Geográfica, para que estes possam atuar em sala de aula. A esse desafio pode-se acrescentar as reflexões que envolvem a realidade escolar e os currículos voltados para ela. Sendo assim, a meta do Curso de Geografia, tanto para a licenciatura quanto para o bacharelado, é formar um cidadão crítico, que tenha efetivas condições de intervir na realidade a qual está inserido. Dessa maneira, é necessário refletirmos de que modo se pode alcançar tal criticidade a partir das práticas desenvolvidas.

O PPC do Curso de Geografia estabelece como competências do professor de Geografia:

Atuar no ensino da geografia na educação básica; promover e avaliar o desenvolvimento e a aprendizagem dos seus alunos; desenvolver investigações sobre a realidade da educação básica; atuar sobre a realidade da educação básica subsidiado por instrumentais teóricos e metodológicos; participar da elaboração da proposta pedagógica das instituições de educação básica e participar das atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade (PPC/GEOGRAFIA, 2013).

Logo, podemos dizer que, a partir do documento referenciado, existe uma busca em atender tais competências por meio das disciplinas do curso, principalmente a partir dos Estágios Supervisionados, que propiciam aos licenciandos o contato com o ambiente escolar, possibilitando reflexões acerca da realidade da escola. Apesar disso, uma atenção maior deve ser dada à competência que diz respeito às investigações sobre a realidade escolar. Por meio de evidências empíricas por nós constatadas, o ensino de Geografia e a Geografia Escolar não aparecem com frequência como temas de investigação no Departamento de Geografia/UFV, como será apresentado posteriormente.

No intuito de complementar a Matriz Curricular do curso de licenciatura, o PPC considera relevante que o aluno licenciando participe de outras atividades que são relevantes para a formação como presença em palestras, cursos e eventos, em projetos de extensão, iniciações científicas (ICs), estágios extracurriculares, dentre outras. Porém, algumas dessas

atividades não contemplam todos os alunos do curso. Como exemplos, podemos citar os Projetos de Extensão e as Iniciações Científicas, que exigem uma série de requisitos para que os graduandos possam participar dessas atividades. Esse fato limita o acesso de muitos ao processo de investigação científica, principalmente para aqueles que cursam a modalidade da licenciatura. Para a maioria dos alunos dessa modalidade, o contato com essa atividade acontece apenas nas disciplinas GEO 472 - Metodologia para Pesquisa em Ensino de Geografia¹⁰ e GEO 483 - Prática de Pesquisa em Ensino de Geografia¹¹, que estão previstas na Matriz Curricular no 6º e 7º período, respectivamente (PPC/Geografia, Anexo IV). Considerando a complexidade que envolve o processo de investigação científica e levando em conta a ideia de muitos autores de que a pesquisa é um componente essencial para uma boa formação do professor, a presença de duas disciplinas na Matriz Curricular do Curso parece insuficiente para a consolidação do conhecimento necessário para o desenvolvimento das atividades de pesquisa.

Na Universidade Federal de Viçosa (UFV), o Curso de Geografia surgiu contemplando as duas modalidades de formação profissional. Em muitas universidades, os cursos de bacharelado em Geografia foram instituídos antes da modalidade de licenciatura. Nesses casos, as licenciaturas foram implantadas como um adendo ao bacharelado, e os alunos que almejavam o título de licenciado faziam uma complementação com disciplinas voltadas para a formação pedagógica. Segundo Pinheiro (2003), na constituição do Estado Nação brasileiro, os conhecimentos históricos e geográficos tornaram-se indispensáveis à construção da nacionalidade. Ainda segundo este autor, na escola o processo aconteceu da mesma forma, pois, tanto a Geografia quanto a História foram inseridas nos currículos escolares e transformadas em instrumentos para consolidar a hegemonia do Estado Nacional. A partir da argumentação do autor, podemos dizer que esta característica da formação dos profissionais da Geografia foi influenciada pelo contexto de sua inserção.

Não é de se estranhar que em muitos departamentos a modalidade do bacharelado tem maior destaque em detrimento da licenciatura, devido ao viés técnico empregado em tal modalidade. No Curso de Geografia/UFV, a formação técnica é obtida por meio das disciplinas oferecidas tanto pelo seu Departamento, quanto por outros departamentos da instituição, característica anteriormente explicitada.

¹⁰ Ementa - A pesquisa na formação de professores. A pesquisa em ensino de Geografia.

¹¹ Ementa - Desenvolvimento do projeto de pesquisa em ensino de Geografia. Seminários de apresentação dos trabalhos de pesquisa. Elaboração de oficinas pedagógicas. Composição do texto conclusivo de pesquisa em ensino de Geografia. Apresentação do texto à comunidade acadêmica.

Desse modo, por apresentar especificidades em relação às habilidades que se espera que os estudantes adquiram ao longo do curso, o PPC do bacharelado prevê uma carga horária de 2.880 horas divididas em disciplinas obrigatórias e optativas, com carga horária de 2.580 horas e 300 horas respectivamente, atendendo à exigência da Resolução CNE/CES 02/2007, que determina carga horária mínima de 2.400 horas para os cursos formadores de profissionais bacharéis em Geografia na modalidade presencial. A integralização do curso é prevista para um tempo mínimo de 4 (quatro) anos, e máximo de 7,5 (sete anos e meio).

A título de comparação com as competências do profissional licenciado em Geografia acima citadas, seguem algumas das competências do bacharel em Geografia expostas pelo PPC/Bacharel:

Avaliar a utilização de recursos naturais, bem como os impactos decorrentes de seu uso e manejo; propor, planejar, executar e coordenar projetos e programas ambientais, sociais e políticos; propor e coordenar políticas ambientais, sociais, econômicas e de âmbito regional e local; assessorar órgãos, empresas e instituições na elaboração e implementação de políticas e projetos de âmbito territorial; elaborar mapas temáticos e outras representações gráficas; delimitar e caracterizar regiões e sub-regiões geográficas naturais e zonas geoeconômicas, para fins de planejamento geral e regional e realizar estudos de estruturação ou reestruturação dos sistemas de circulação viária, de transportes e revitalização de áreas urbanas (PPC/BACHARELADO 2013, p.15).

Diante das competências apresentadas para o bacharel em Geografia, podemos entender as colocações de Pinheiro (2003), visto que as atribuições do profissional bacharel em Geografia, por meio de suas técnicas, podem servir de suporte para as ações do Estado e, por este fato, despertar maior interesse se comparado à licenciatura, devido aos vários problemas que a realidade escolar e a profissão docente apresentam.

No intuito de oferecer uma formação consistente, o curso é organizado de modo a oferecer um rol de disciplinas que são a base da formação tanto do bacharel quanto do licenciado e outro de formação específica. No que se refere ao Bacharelado, as disciplinas devem contribuir para a formação de um profissional crítico, com base teórica e metodológica para exercer a função de bacharel-pesquisador.

Ressalta-se, nesse sentido que, como observado, no PPC do Curso de Geografia da UFV, a figura do pesquisador aparece atrelada ao bacharel em Geografia. Contudo, como já apontado neste trabalho, muitos autores consideram a dimensão da pesquisa de grande importância para a formação do professor devido à necessidade de investigar sua prática e a

realidade escolar. Por vezes, os Cursos de Licenciatura não focam essa dimensão, tornando-se uma falha no processo de formação dos professores.

Pelo exposto, percebe-se que a institucionalização da Geografia enquanto ciência foi um processo relativamente recente, tanto para a formação do licenciado, quanto para a formação do bacharel. Contudo, o conhecimento geográfico se mostrou importante antes mesmo da sua sistematização na academia. Em meio a esse processo, a constituição dos cursos de Geografia nas áreas interioranas do Brasil seguiu o processo de universalização da Educação Básica, o que justifica o fato de muitos cursos serem novos no contexto das universidades nas quais estão inseridos. Essa característica nos permite dizer que ainda há muitas possibilidades de estudo quando se toma estes cursos como objetos de estudo.

3.2 Caracterização dos sujeitos da pesquisa

Nesta seção faremos uma caracterização acerca dos sujeitos participantes desta pesquisa, a fim de facilitarmos o entendimento quanto ao contexto em que cada um se encontra.

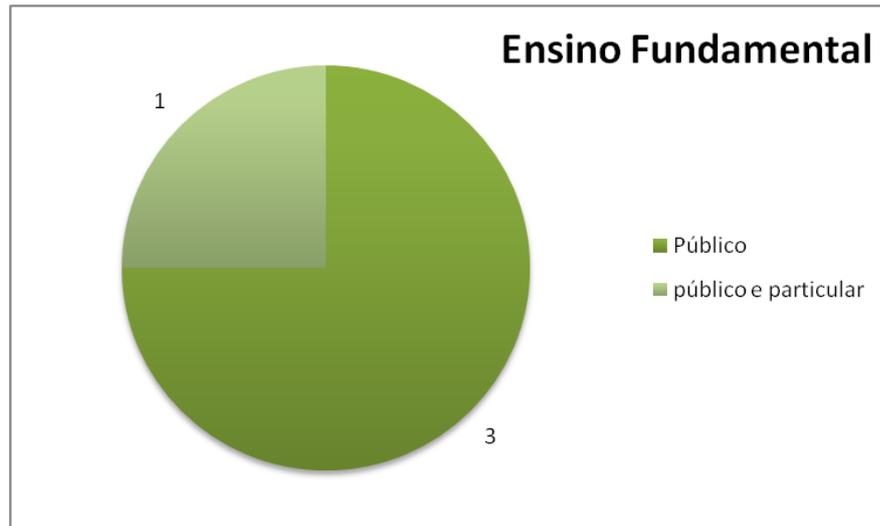
3.2.1 Os professores do Departamento de Geografia/UFV

No desenvolvimento desta pesquisa foram considerados como sujeitos alguns professores do Departamento de Geografia. Participaram dela 04 (quatro) professores do Departamento de Geografia/UFV, sendo eles, 02 (dois) do sexo masculino e 02 (duas) do sexo feminino. Seus relatos auxiliaram no entendimento do processo de criação e consolidação do curso dentro da instituição e também da construção do Projeto Pedagógico do Curso, além das práticas de pesquisas que são realizadas no âmbito do Departamento, ajudando-nos a estabelecer um comparativo entre os documentos oficiais com a concepção dos sujeitos. Como critério de seleção, foram considerados aqueles professores que estiveram presentes no Departamento de Geografia no período que caracteriza o recorte temporal desta pesquisa, a saber, o período compreendido entre os anos de 2006, ano em que se formou a primeira turma do curso, e o ano de 2018.

Foram elaboradas algumas questões no intuito de salientar a trajetória escolar dos professores do Departamento de Geografia, tanto em relação ao processo de escolarização básica, quanto no Ensino Superior. Dos quatro entrevistados, 03 (três) cursaram o Ensino Fundamental em escola pública, e um de forma mista, ou seja, de 1ª a 4ª série em escola

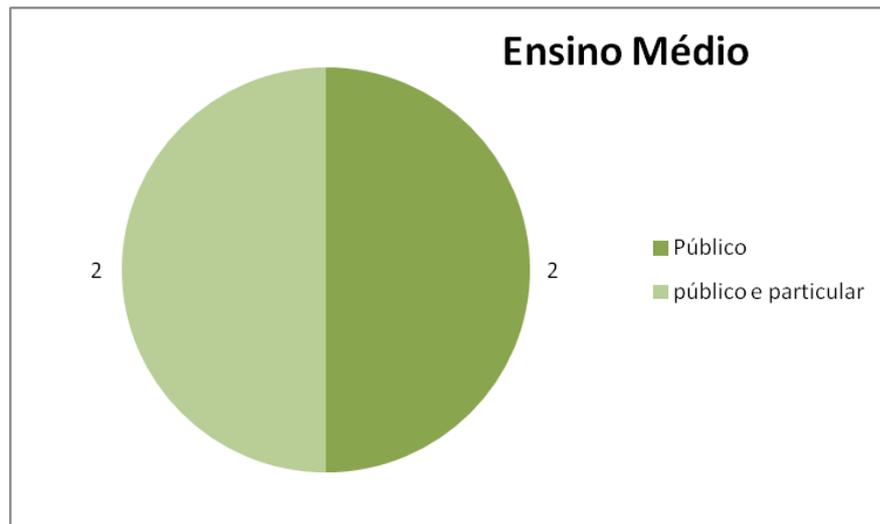
pública e de 5ª a 8ª série em escola particular. Quanto ao Ensino Médio, 02 (dois) dos entrevistados o cursaram em escola pública e dois o cursaram de forma mista. Essas informações podem ser observadas nos Gráficos 1 e 2, apresentados a seguir.

Gráfico 1 - Proporção de professores que cursaram o Ensino Fundamental em escola pública e/ou particular.



Fonte: Dados da pesquisa.

Gráfico 2 - Proporcão de professores que cursaram o Ensino Médio em escola pública e/ou particular.



Fonte: Dados da pesquisa

Ao serem questionados quanto aos motivos que os levaram a escolher o Curso Superior de Geografia, os professores relataram que o escolheram como formação devido à

afinidade adquirida com a disciplina nos níveis de Ensino Fundamental e Médio. A facilidade de aprendizagem dessa disciplina, associada aos bons professores que eles tiveram nesses níveis de ensino, foram fatores que influenciaram na decisão pelo Curso de Geografia. Alguns dos entrevistados sentiam-se tentados a prestar o vestibular para outros cursos, como o de História, por exemplo, mas acabaram por optar pela Geografia. Outros até começaram a cursar outra graduação, como o curso de Engenharia Civil, mas, neste caso, acabou por abandonar e prestar vestibular para a Geografia. Os relatos abaixo exemplificam as falas dos professores:

Isso foi simples, foi a disciplina que eu mais gostava no Ensino Médio, não tinha nenhuma informação além disso (Professor 1).

Eu não tinha definido na minha cabeça exatamente o que eu queria, e eu era boa aluna em Geografia, mas sem grandes discursos e paixões em relação à disciplina. E aí me pareceu compatível com o que na época eu acreditava que podia entrar (Professor 2).

Nossa, foi na 8ª série eu tive um professor fantástico que me inspirou, me instigou. Quando nós começamos a estudar regime socialista eu descobri o que era o mundo, que até então, o mundo era só relevo, vegetação e esse professor ele me despertou pra essa dimensão da Geografia Política, então, foi muito importante. E no Ensino Médio quando eu comecei a ver coisas que eu não tinha estudado no Fundamental que era os processos da dinâmica mesmo do planeta que pra mim também foi assim marcante (Professor 3).

Na época na verdade eu comecei em Engenharia Civil. Como o Curso não estava me proporcionando o que eu esperava, eu acabei trancando e fazendo uma prova para um novo processo seletivo, um novo vestibular. Eu acabei optando pela Geografia porque me pareceu um Curso que se aproximava daquilo que eu esperava da Engenharia, mas me dava uma visão maior, por exemplo, da sociedade que eu estava atuando (Professor 4).

Após passar por esse processo de formação inicial, todos eles buscaram complementar a sua formação, frequentando Cursos de Especialização e Pós-Graduação. Todavia, todos também se dedicaram à profissão docente na Educação Básica antes de ingressarem no Ensino Superior.

O ingresso nos cursos de graduação pode se apresentar, para muitos estudantes do Ensino Médio, como uma possibilidade de ascensão social. Estudos como os de Gatti (2013-2014, 2014) evidenciam que, para muitos jovens de classes menos abastadas, o acesso ao Ensino Superior se torna muito difícil, e quando conseguem a aprovação no vestibular, ocupam as vagas dos cursos de menor prestígio social, como é o caso das licenciaturas. Considerando estas colocações, um dos entrevistados relatou que o acesso à Educação

Superior, ainda que em um Curso de Licenciatura, poderia mudar a sua realidade, configurando-se como uma possibilidade de ascensão social, conforme o relato a seguir:

A universidade era um sonho que foi alimentado um pouco pela minha irmã, pelas necessidades que nós fomos criando na nossa família de superar uma situação de dificuldade econômica. Nós ainda não falávamos de preconceito, essa ideia não estava estruturada, mas já existia, então, a universidade era uma maneira de nós podermos enfim, nos impor e de também contrapor um pouco a realidade que nós vivenciávamos que era de uma situação financeira muito, muito, muito precária. Então eu acreditava, meus irmãos foram criados acreditando que a universidade, que a escola pública era um espaço de formação que nos possibilitaria mudar a nossa trajetória de vida, no sentido de conquistas materiais, sociais, visibilidade, então a gente acreditava era um espaço importante da gente tá ali (Professor 2).

A busca por novos horizontes na profissão docente, associada às condições de trabalho que os professores encontram na Educação Básica, motivaram alguns dos sujeitos entrevistados a vislumbrarem a docência no Ensino Superior. Podemos citar, como exemplo, a busca por uma melhor remuneração e reconhecimento profissional, a insatisfação com as condições de trabalho na Educação Básica, e a procura por melhores condições de vida como motivações que levaram estes professores a buscarem o Ensino Superior como campo de atuação. Além da Educação Básica, os professores tiveram experiência como docentes em faculdades particulares, tanto na função de professores, quanto como pesquisadores em institutos de pesquisa e, atualmente, todos têm formação em nível de doutorado.

Na atuação como docentes nas universidades, são atribuídas aos professores diferentes funções, tanto pedagógicas, quanto administrativas. Como dito, as universidades públicas federais possuem como fundamentação o tripé ensino, pesquisa e extensão e estas atividades são desenvolvidas pelos professores que, por sua vez, têm a possibilidade de em alguns casos, oferecer bolsas de iniciação tanto à pesquisa, quanto à extensão aos estudantes. Apesar de não ser o foco deste estudo, ao discutir a condição de trabalho docente nas instituições de Ensino Superior, não se pode deixar de mencionar a intensificação do trabalho gerada por esta forma de organização institucional. Além do mais, os professores precisam desenvolver concomitantemente estas funções, uma vez que subjazem ao cargo que ocupam, principalmente aqueles que fazem parte de programas de pós-graduação, nas quais essas exigências tornam-se ainda maiores.

Nesse sentido, a maior parte dos professores do Departamento de Geografia entrevistados possui grupos de pesquisa/estudos consolidados, principalmente os professores com maior tempo de serviço na instituição, que possibilitam o desenvolvimento de projetos de

pesquisa e extensão. A maioria dos grupos identificados possui mais de oito anos de existência, alguns com uma bagagem de doze anos, o que nos permite dizer que já existe uma consolidação das linhas de pesquisa nas quais eles atuam.

O número de professores do Departamento de Geografia está aquém da demanda, como salientado pelos entrevistados. Desse modo, todos os professores ministram disciplinas tanto para os alunos da licenciatura, quanto para os alunos do bacharelado, principalmente quanto ao núcleo de disciplinas comuns para as duas modalidades. Por essa razão, os laboratórios existentes oferecem a possibilidade de pesquisa tanto para alunos da licenciatura, quanto do bacharelado¹². Como relatado pelos professores, todos já orientaram, em algum momento de sua carreira, projetos de extensão, bolsas de Iniciação Científica, Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), favorecendo a formação do aluno do Curso de Geografia em suas diferentes dimensões, inclusive a pesquisa.

3.2.2 Os egressos do Curso de Geografia/UFV

Na definição dos egressos, decidimos por aqueles formados nas modalidades de licenciatura e bacharelado que, por sua vez, tiveram a temática do ensino como trabalho de conclusão de curso. Ao todo, foram contatados 19 (dezenove) sujeitos, mas, destes, apenas 09 (nove) participaram da pesquisa, sendo 05 (cinco) do sexo masculino e 04 (quatro) do sexo feminino, considerando que alguns egressos não responderam ao questionário. A escolha de tais sujeitos se deu pelo fato deles terem desenvolvido em seus trabalhos monografia¹³ pesquisas relacionadas à temática de ensino, o que não é comum no rol dos trabalhos de conclusão de curso no Departamento de Geografia/UFV.

O contato com os egressos foi feito pela mediação da Pró-Reitoria de Ensino, que encaminhou os *e-mails* com o questionário a ser respondido. No entanto, como muitos já se formaram há muito tempo, não foi possível o contato com muitos deles. Visando alcançar o maior número de egressos possível, foi utilizada também a rede social Facebook, o que propiciou o aumento do número de participantes.

Como dito, foram identificados, ao todo, 19 egressos que poderiam configurar como participantes desta pesquisa. Destes, 10 (dez) são homens e 09 (nove) são mulheres, o que corrobora a maior parte dos egressos que responderam ao questionário serem do sexo

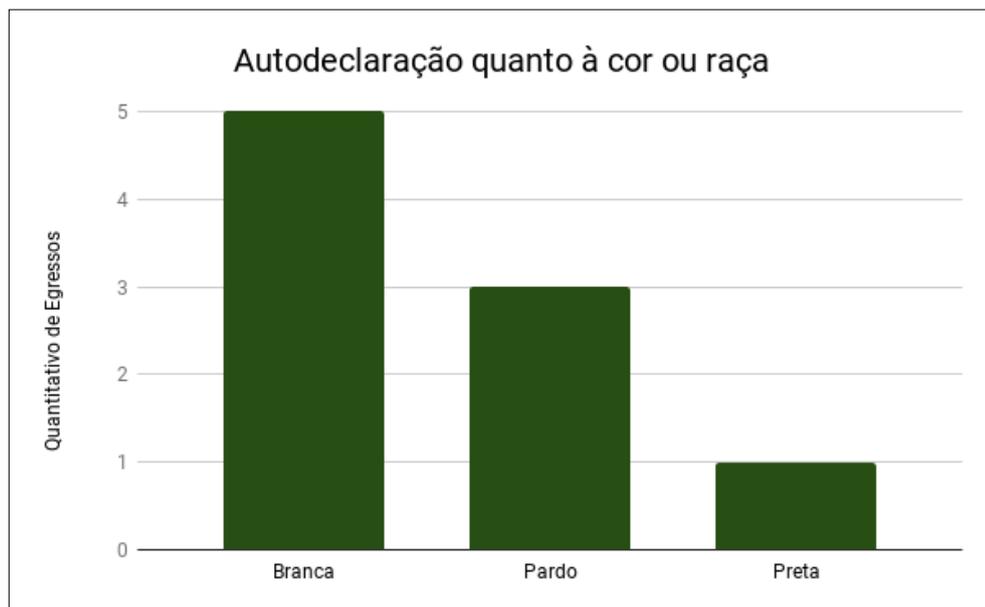
¹² Nos relatos, os professores apresentaram como fonte de financiamento das pesquisas o CNPq, a CAPES, a FAPEMIG e a FUNARBE.

¹³ No período que compreende o recorte temporal deste estudo foram defendidas de acordo com os dados encontrados no site do Departamento de Geografia 300 (trezentas) monografias, das quais apenas 19 (dezenove) estão relacionadas à temática do ensino de Geografia.

masculino. Quando se analisa o quantitativo de egressos do Curso de Geografia para as modalidades de bacharelado e licenciatura, como exposto linhas acima, podemos perceber que o quantitativo de formandos do sexo masculinos supera o quantitativo de formandos do sexo feminino¹⁴. Estes dados diferem do que comumente é observado no rol dos cursos de licenciatura, onde prevalece maior proporção do sexo feminino em relação ao sexo masculino, como apresentado no estudo de Gatti et al. (2019)¹⁵.

Quanto à autodeclaração relativa à cor/raça, identificamos que 05 (cinco) dos sujeitos se declararam brancos, 03 (três) se declararam pardos e 01 (um) se declarou negro, conforme o gráfico a seguir.

Gráfico 3 - Autodeclaração quanto à cor/raça realizada pelos egressos.



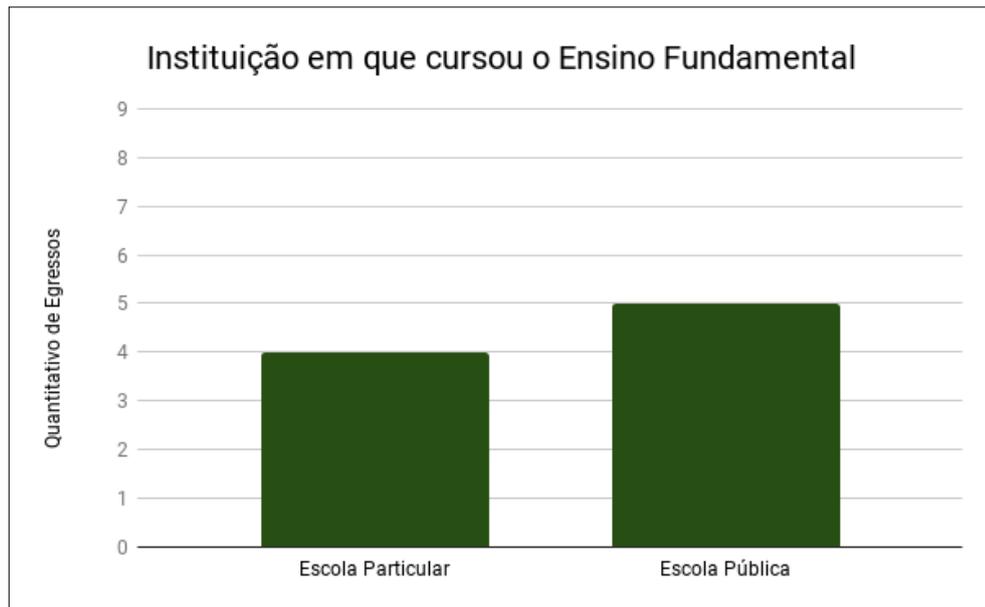
Fonte: Dados da pesquisa.

Em relação à sua escolarização básica, foi identificado que, a respeito do Ensino Fundamental, 06 (seis) dos 09 (nove) entrevistados cursaram em escola pública, e os demais cursaram em escola particular, conforme o Gráfico 4.

¹⁴ Do quantitativo de 742 (setecentos e quarenta e dois) egressos, 394 (trezentos e noventa e quatro) são do sexo masculino e 348 (trezentos e quarenta e dois) são do sexo feminino.

¹⁵ No livro “Professores do Brasil: novos cenários de formação” as autoras Bernardete Angelina Gatti, Elba Siqueira de Sá Barreto, Marli Eliza Dalmazo Afonso de André e Patrícia Cristina Albieri de Almeida dedicam um capítulo para discorrer acerca do perfil dos estudantes dos cursos de licenciatura das últimas décadas a partir de dados comparativos do questionário respondidos pelos estudantes no contexto do Exame Nacional de desempenho dos Estudantes dos anos de 2005 e 2014.

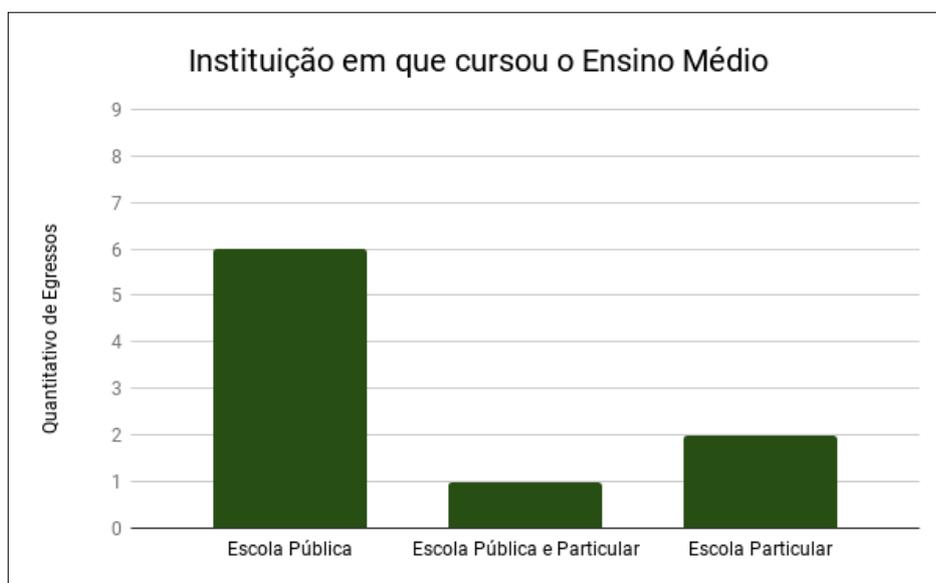
Gráfico 4 - Proporção de egressos que cursaram o Ensino Fundamental em escola pública e/ou particular.



Fonte: Dados da pesquisa.

Quanto ao Ensino Médio, 06 (seis) foram estudantes de escola pública, 02 (dois) estudantes de escola particular e 01 (um) cursou este nível de ensino de forma mista, ou seja, um período em escola pública e outro em escola particular.

Gráfico 5 - Proporção de egressos que cursaram o Ensino Médio em escola pública e/ou particular.



Fonte: Dados da pesquisa.

Percebe-se que os dados encontrados em nosso estudo em relação às instituições onde os egressos cursaram a Educação Básica vão ao encontro do que Gatti et al. (2019) encontraram em sua pesquisa. Segundo o estudo das autoras, 70,3% dos estudantes dos cursos de licenciaturas são provenientes de escolas públicas, o que demonstra que as camadas “populares” se tornaram o principal público desses cursos.

Apesar de os cursos de licenciatura não serem as escolhas preferenciais de estudantes do Ensino Médio, principalmente para aqueles de maior poder aquisitivo, para os sujeitos participantes desta pesquisa, a escolha pela licenciatura em geografia foi um processo “natural” como alguns deles nos relataram. Para a maior parte deles, a escolha pela licenciatura em Geografia está relacionada à afinidade com a disciplina ao longo do seu processo de escolarização básica. Para outros, a escolha pelo curso ocorreu a partir das relações estabelecidas com seus professores, com o contexto escolar, que também são de grande valia no processo formativo, uma vez que, antes mesmo de ingressar em um curso de formação de professores, eles já possuíam uma imagem do que vem a ser um professor. Vejamos os depoimentos dos sujeitos.

Eu sempre gostei muito de estudar as disciplinas de História e Geografia durante a Educação Básica. E sempre quis ser professora (Egresso 4).

Por ser uma disciplina que sempre tive um maior interesse no Ensino Fundamental e Médio. Principalmente a Geografia Física (Egresso 7).

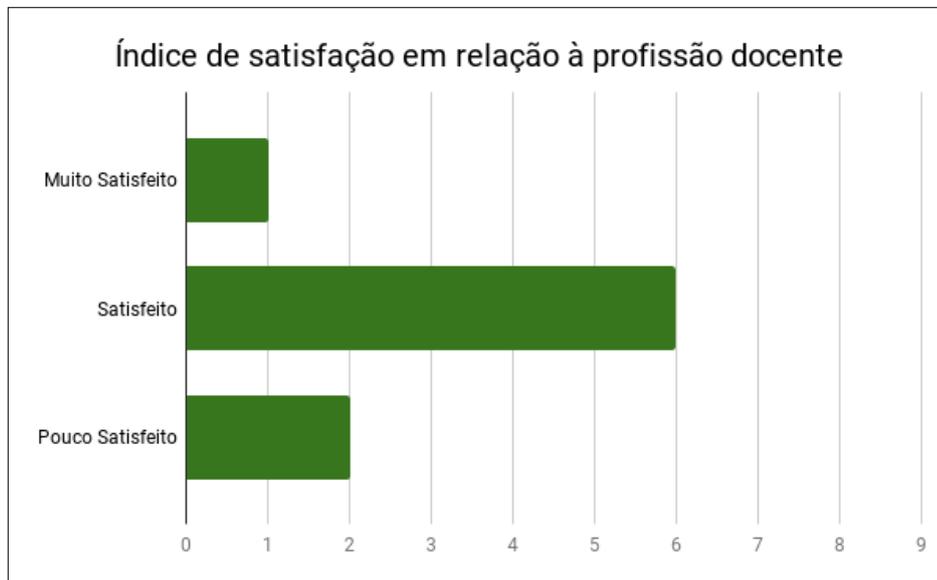
Fui influenciada pelas aulas de Geografia da Professora Eliane durante o Ensino Fundamental e Médio; é um conteúdo que eu tinha grande facilidade de aprendizagem e um grande interesse também; sou de família de professoras (mãe, tias, prima) e então desde sempre quis ser professora; a escolha pela Licenciatura também se deu pelas oportunidades de emprego em minha cidade (Egresso 9).

Podemos notar, pelo exposto, que os sujeitos sempre tiveram ligação com a disciplina geográfica ao longo do seu processo de escolarização. Em alguns casos, essa identificação foi complementada com a vontade de ser tornar professor/professora, como foi possível ser constatado em seus relatos. As falas dos sujeitos desta pesquisa dialogam com o que Gatti et al. (2019) identificaram em seu estudo, pois, para alguns estudantes de licenciatura que participaram da pesquisa da autora, a docência era considerada como uma "vocação" levando em conta que outros membros de sua família também tinham essa formação profissional. Da mesma forma, o estudo citado também identificou que a existência de um bom professor da

disciplina de Geografia foi um importante fator que auxiliou no processo de decisão de escolher a docência como profissão.

Identificamos, também, que 08 (oito) dos 09 (nove) egressos participantes atuam como docentes na Educação Básica. Pelas suas falas, a maior parte deles está satisfeita com o trabalho docente, o que pode ser comprovado no Gráfico 6, a seguir.

Gráfico 6 - Índice de satisfação dos egressos em relação à sua atuação como docente da Educação Básica.



Fonte: Dados da pesquisa.

As falas dos egressos corroboram o percurso escolhido ao longo da graduação, cujo ensino foi um tema presente em suas inquietações/reflexões, o que os levou a se dedicarem a essa temática em seu trabalho de final de curso e, conseqüentemente, a se tornarem sujeitos desta pesquisa.

3.3 Concepções dos professores sobre a pesquisa e sua importância na formação de professores

Nesta seção, serão analisadas as concepções dos professores do Departamento de Geografia/UFV, buscando identificar o entendimento deles acerca do conceito de pesquisa e sua importância para a formação de docentes para a Educação Básica.

3.3.1 A concepção de pesquisa que configura o imaginário dos professores do Departamento de Geografia/UFV

Como dito, a pesquisa pode ser considerada um conceito polissêmico, visto que cada pesquisador a entende sob um ponto de vista, de acordo com seus objetivos e objeto de estudo. Alves-Mazzotti (2001, p. 47) explicita que “a dificuldade atual de se definir o que constitui pesquisa está diretamente vinculada às mudanças verificadas na conceituação de ciência e de método científico, resultantes da crítica ao paradigma positivista” - ideia anteriormente exposta.

Apesar de não ser consenso na literatura educacional, a tipificação das pesquisas realizadas por pesquisadores acadêmicos e professores da Educação Básica é indispensável ao trabalho docente, principalmente por se apresentar como possibilidade de refletir sobre sua prática. No entanto, como bem salienta Lüdke, para alguns futuros professores e seus formadores, a pesquisa “vem sendo considerada importante por todos eles, mas nem sempre assumida como algo imprescindível para o trabalho desse professor, sobretudo em função das condições para a sua realização e divulgação” (LÜDKE, 2009, p. 456).

A partir do exposto, percebemos que os professores dos Cursos de Licenciatura têm um importante papel no processo de formação do futuro docente enquanto pesquisador, levando-o a compreender que esta habilidade é tão importante quanto as demais exigidas ao profissional do ensino.

Desse modo, a partir das entrevistas realizadas com os professores do curso de Geografia/UFV, foi possível perceber que eles possuem uma compreensão diversificada do conceito de pesquisa. Questionados sobre o seu entendimento quanto ao conceito de pesquisa, as respostas se aproximaram do que vem sendo apresentado pelos principais autores que têm discutido este tema nas últimas décadas, ou seja, evidenciaram diferentes significações. Desse modo, a subcategoria *A importância dos procedimentos metodológicos* revela o entendimento dos professores quanto à necessidade de a pesquisa ser desenvolvida pautada em procedimentos que são característicos de trabalhos dessa natureza, conforme os depoimentos a seguir.

Pesquisa, acredito eu que, é você escolher um tema, procurar as informações, fazer correlação, gerar algum tipo de representação visual e a partir daí você discutir com a literatura, entendo que seja assim (Professor 1, grifo nosso).

Eu acho que pesquisa é sempre intercâmbio de ideias, é explosão, de perguntas, é questionamentos, e também assim, uma ideia de como perguntas e questionamentos podem se tornar um corpo de interpretação sobre um dado fenômeno [...] A partir dessas interrogações se constrói uma narrativa sobre um fenômeno social (Professor 2, grifo nosso).

Pesquisa pra mim antes de mais nada é um procedimento, é uma forma de você olhar pra um determinado fenômeno, e, a pesquisa entendida do ponto de vista do *stricto sensu* é uma reflexão que você faz a respeito de algum fenômeno, mas, que tem uma determinada organização, tem uma ordem. Ela tem uma organização que ela é muito específica, é, não é uma investigação fortuita, a ideia pode até nascer de uma forma simples, mas, ela tem que passar por um determinado procedimento (Professor 3, grifo nosso).

Na minha concepção pesquisa é: eu estou olhando para a paisagem dentro da minha área de trabalho, não é, a paisagem me chama atenção sobre um determinado aspecto dela, e eu vou tentar não é isso, conhecer mais aquele aspecto utilizando métodos, técnicas que me permitem abstrair isso (Professor 4, grifo nosso).

Cabe destacar que nas falas dos professores 1, 3 e 4 foi apresentada uma característica da pesquisa muito importante ao trabalho do pesquisador, que pode ser, em alguns casos, responsável pela legitimação e validação do trabalho de pesquisa, que é a utilização de métodos e técnicas para se estudar um determinado fenômeno. Em grande parte das falas, observa-se que o desenvolvimento de uma pesquisa deve seguir determinados “procedimentos” ou “caminhos” para se alcançar os objetivos do estudo.

Essas afirmações auxiliam no entendimento, por exemplo, de um dos problemas enfrentados pelos professores da Educação Básica quanto ao desenvolvimento de pesquisas, uma vez que, na visão de muitos autores, tais trabalhos pecam justamente na falta de rigor, que pode ser obtido por meio da utilização de procedimentos metodológicos necessários ao desenvolvimento de qualquer tipo de pesquisa, pois, como muito bem assinalou o professor 3, “a pesquisa não é uma investigação fortuita”.

Esse entendimento conversa com os achados da pesquisa de Lüdke (2009), quando a autora chama a atenção para a falta de rigor dentre os trabalhos de pesquisa que ela analisou em seu estudo, porque, na visão dos docentes universitários que comumente são os avaliadores dos trabalhos de pesquisas realizadas pelos professores da Educação Básica, um dos grandes problemas se encontra neste ponto. A autora salienta que são frequentemente identificados como problemas “a formulação do problema, passando pela proposição da amostra, dos instrumentos para a obtenção das informações, e, de modo especial, o desafio da construção dos dados, das análises efetuadas e das conclusões às quais chega o estudo” (LÜDKE, 2009, p. 464-465).

No entanto, esse rigor que é exigido das pesquisas em geral, e na pesquisa do professor da Educação Básica, não pode ser tomado como um empecilho ao desenvolvimento dessa prática. Ele deve ser entendido, entretanto, como uma forma de produzir um

conhecimento que terá validade perante a comunidade científica e acadêmica, qualificando o trabalho do professor. O professor entrevistado 4 descreve muito bem essa assertiva: “Essa sistematização, ela foi feita não para engessar o processo, mas, ela é feita pra gente ter eu diria, método naquilo que a gente vai estar fazendo”. Esta ideia também é compartilhada por André (2001, p. 58) pois, para ela, “há pontos básicos a serem observados em qualquer estudo”. Complementando este entendimento, valemo-nos da concepção de Alvez Mazzotti, pois, para a autora “tais procedimentos não são formalismos acadêmicos, são condições necessárias à cumulatividade e transferibilidade do conhecimento, assim como à formulação de teorias” (ALVEZ-MAZZOTTI, 2001, p 42).

Ainda segundo esta autora, a preocupação com o caráter teórico-metodológico deve ser constante no desenvolvimento de pesquisa, não só nas pesquisas dos professores da Educação Básica, mas também na dos estudantes dos cursos de Pós-graduação, pois, para ela, esse problema acarreta outras fragilidades para a pesquisa e que pode, em alguns casos, desqualificar o trabalho realizado pelo pesquisador. Em seu trabalho¹⁶, a Alvez-Mazzotti nos diz que “a pobreza teórico-metodológica identificada nas pesquisas pode ser, em grande parte, responsável pela sua pulverização e irrelevância, e também, pela adesão aos modismos e pela preocupação com a aplicabilidade imediata dos resultados” (ALVEZ-MAZZOTTI, 2001, p.41).

Um trabalho de pesquisa requer do pesquisador o esforço para atender aos elementos que são característicos de trabalhos desta natureza. Comungamos das concepções de André (2001), quando a autora estabelece alguns elementos que caracterizam um trabalho científico. Para André (2001, p. 57), um bom trabalho deve estar “devidamente planejado, que os dados sejam coletados mediante processos rigorosos, que a análise seja densa e fundamentada e que o relatório descreva claramente o processo seguido e os resultados alcançados”, ideia também identificada nos relatos dos entrevistados.

A partir dos dados gerados foi possível criar outra subcategoria, *A pesquisa abarca diferentes fenômenos empregando diferentes metodologias*. Por meio desta subcategoria, foi possível perceber que os sujeitos possuem o entendimento de que a pesquisa abarca a análise de diferentes fenômenos e, para tanto, exige métodos e técnicas diferenciadas. Eles entendem também que a pesquisa propicia a análise de um fenômeno ou fato a partir de um ponto de

¹⁶ Em seu trabalho "Relevância e aplicabilidade da pesquisa em educação" a autora discorre sobre as deficiências encontradas em trabalhos de pesquisa no contexto educacional, apontando caminhos que possam contribuir para qualificar os trabalhos de pesquisa na área educacional.

vista, não contemplando, desse modo, a sua totalidade. Podemos comprovar esta compreensão nas seguintes passagens:

A pesquisa pode ocorrer em diversas circunstâncias, de diversas maneiras. Então, tem muitas metodologias que podem ser responsáveis por dar conta de responder aquela questão, e também, ela pode construir várias formas de explicação de determinado fenômeno, então, a pesquisa ela não é uma coisa fechada, ela é sempre possibilidade (Professor 2).

Ela (a pesquisa) não é hermética, ela não é fechada, porque a medida que eu vou trabalhando eu posso perceber outros elementos que podem ser necessários e podem ser utilizados naquilo que eu estou trabalhando, então, eu vou desenvolvendo o conhecimento (Professor 4, grifo nosso).

O fato é que, no desenvolvimento do trabalho de pesquisa, o pesquisador opta por um recorte de tempo e de espaço que melhor se adéqua ao seu objeto de estudo. Ao realizar a escolha da dimensão do fenômeno a ser estudado, outras dimensões certamente ficarão fora de sua análise, podendo configurar-se como possibilidade de investigações futuras.

Este entendimento de que a pesquisa pode se debruçar sobre diferentes fenômenos conquistou um maior espaço no contexto educacional a partir da década de 1980. André (2001, p. 54) salienta que “nas décadas de 80 e 90, o exame de situações ‘reais’ do cotidiano e da sala de aula é que constitui uma das principais preocupações do pesquisador. Se o papel do pesquisador era sobremaneira o de um sujeito de ‘fora’, nos últimos dez anos tem havido uma grande valorização do olhar ‘de dentro’”. O entendimento desse contexto apresentado pela autora nos permite dizer que os pesquisadores da educação passaram a ter, a partir desse momento, novas ferramentas para suas pesquisas, assim como a possibilidade de desenvolver pesquisa a partir de objetos que emergiram da prática de muitos deles.

A importância dos métodos próprios para as pesquisas educacionais foi discutida anteriormente, mas foi a partir desse contexto apresentado por André (2001) que as Ciências Humanas foram conquistando seu espaço enquanto ciência, mesmo que, em alguns momentos, os trabalhos de pesquisa realizados não fossem considerados como científicos devido ao emprego de metodologias ainda não aceitas pela comunidade científica.

Nesse sentido, novamente dialogando e concordando com André (2001), observamos que a autora salienta que os pesquisadores devem ficar atentos aos “critérios” que os projetos de pesquisa devem atender para que os trabalhos produzidos tenham o reconhecimento da comunidade científica, qualificando o trabalho dos professores pesquisadores/reflexivos. Para a autora, existe “uma cobrança para que as pesquisas tenham um objeto bem definido, que os objetivos ou questões sejam claramente formulados, que a metodologia seja adequada aos

objetivos e os procedimentos metodológicos suficientemente descritos e justificados” (ANDRÉ, 2011, p. 59).

As compreensões dos sujeitos quanto ao conceito de pesquisa estão certamente fundamentadas a partir de sua formação acadêmica, vivências e experiências. A partir desse fato, elencamos outra subcategoria, *A pesquisa e seu viés acadêmico*. Como neste item estamos tratando de um contexto institucional, observamos que a visão de pesquisa presente nas falas dos professores traz as especificidades do trabalho universitário, somando-se a ela as atividades de ensino e extensão. Para o professor entrevistado 4,

é difícil você dissociar pesquisa, ensino e extensão né, eu acho que uma coisa está ligada à outra [...] A extensão vai pegar esse conhecimento que eu desenvolvi e vai transferi-lo para uma comunidade, transferi-lo para uma empresa. O ensino vai fazer com que essa experiência que eu adquiri seja passada para os estudantes para que eles ganhem essa experiência, tenham curiosidade para aprofundar isso e tentem passar isso para os diversos níveis, por exemplo, que eles tenham responsabilidade de ensinar (Professor 4).

Apesar de não exposto explicitamente como na fala do entrevistado 4, as narrativas dos outros professores entrevistados, como apresentado nas linhas acima, parecem trazer as marcas da institucionalização da atividade de pesquisa em função da utilização de procedimentos que caracterizam essa atividade, mecanismos que são construídos majoritariamente nos centros universitários de ensino e ciência configurando-se como modelo de pesquisa a ser seguido pelos docentes da Educação Básica.

Ainda dentro da discussão quanto à concepção de pesquisa, os professores do Departamento de Geografia foram questionados se consideram que existe uma pesquisa “típica do professor” e outra pesquisa que é própria do contexto das instituições de Ensino Superior. A partir desta questão, elencamos uma nova subcategoria, *Pesquisa é pesquisa*, como pode ser observado nos relatos abaixo:

Eu penso que talvez o olhar seja diferente, mas, o processo é o mesmo, as ferramentas são as mesmas, porque assim se constitui uma pesquisa. Por exemplo, você tem que pensar no seu objeto. Como é que você vai pesquisar sem pensar no seu objeto? Eu também tenho que pensar no referencial teórico. Por isso, a pesquisa é diferente de um relato de experiência. Então, você tem várias perspectivas de pesquisa, entretanto, ela tem uma organização própria que independe do ambiente em que você está (Professor 3).

Podemos perceber que, para este entrevistado, a pesquisa possui determinadas características que lhe são próprias, e que todo pesquisador precisa considerar ao desenvolver

um trabalho desta natureza. A mesma linha de pensamento pode ser identificada na fala do entrevistado 2.

Eu acho que existem questões que são diferentes, mas pesquisa é pesquisa. Eu não penso que porque você está na universidade ou porque você está no chão da escola existem duas pesquisas diferentes. Eu penso que existem conteúdos diferenciados, preocupações diferenciadas, mas, eu não acho que existe uma pesquisa tipicamente acadêmica e uma pesquisa tipicamente do professor. O espaço acadêmico ele tem infraestrutura, ele tem institucionalidade e vamos dizer também uma validade que permite que se tenha mais condições para fazer isso (Professor 2, grifo nosso).

Identifica-se também que, para os entrevistados, não há a necessidade de diferenciar a pesquisa realizada pelo professor da escola básica daquela realizada pelo professor das universidades e institutos de pesquisa. A análise ainda é complementada considerando as melhores condições de desenvolvimento desta atividade pelos professores que trabalham com o Ensino Superior, diante das características das instituições deste nível de ensino.

Lüdke (2001, p.28-29), em seu livro “O professor e a pesquisa”, discorre que “ainda prevalece no meio educacional brasileiro, o uso do termo ‘pesquisa educacional’ como referente prioritariamente aos conhecimentos desenvolvidos por pesquisadores vinculados às universidades, aos programas de Pós-Graduação e aos Institutos de Pesquisa”. Pelo que se pode observar na fala do professor entrevistado 2, não deveria haver essa diferenciação, uma vez que a pesquisa pode ocorrer em diversas instâncias. Concordamos com este professor uma vez que os professores da escola básica devem buscar condições de produzir conhecimento nos moldes das pesquisas aceitas no meio acadêmico. Caso esse cenário não seja modificado, permaneceremos com o quadro em que os professores da Educação Básica continuarão sendo “investigado” e não “investigadores”, como bem salienta Lüdke (2001).

Diferente do que foi identificado nas falas dos entrevistados da nossa pesquisa, o texto de Lüdke revela a existência da diferenciação entre a pesquisa dos professores universitários e a dos professores da Educação Básica. Contudo, não consideramos que essa diferenciação deva ocorrer na prática, sob a pena de desqualificar as investigações desenvolvidas pelos professores da Educação Básica. As pesquisas, independente do ambiente em que ocorrem, devem se pautar pelo rigor metodológico, o que poderá lhes garantir a legitimidade, embora não se devam hierarquizar tais práticas como comumente observamos.

3.3.2 A importância da pesquisa na formação docente na ótica dos professores do Curso de Geografia/UFV

Dentre as várias questões que compuseram o roteiro de entrevistas, uma buscava a reflexão dos sujeitos quanto à importância da pesquisa na formação de professores. As respostas nos levaram à elaboração da subcategoria *A pesquisa é fundamental na formação de professores*, como pode ser verificado nos relatos abaixo:

Eu acho fundamental a dimensão da pesquisa porque, acho que é todo o problema da educação, da formação do professor que é essa necessidade que a gente sabe que tem que ter, que é assim, o professor ele tem que produzir materiais ou pelo menos, investigar materiais, ter tempo de investigar vários materiais, vários conteúdos e que a gente sabe que infelizmente a maior parte não tem (Professor 2).

Com certeza, isso é essencial. Inclusive, a proposta do currículo né, é de ter metodologia de pesquisa em ensino e prática de pesquisa em ensino exatamente pra reforçar essa ideia de que professor também pesquisa, porque durante muito tempo, teve-se a falsa ideia de quem pesquisa é o bacharel, o professor dá aula (Professor 3).

A partir das falas podemos apreender que estes professores têm a compreensão da importância da pesquisa como prática cotidiana no trabalho docente. Como exemplo de entendimento de que a pesquisa é importante na formação de professores, tomemos as afirmações do professor entrevistado 2, que a compreende como possibilidade de produção de conhecimento, ou, pelo menos, como forma de avaliar aqueles que são produzidos por terceiros, que é também uma compreensão que Pedro Demo tem quanto às diversas possibilidades que a pesquisa apresenta. Para este autor, “[p]redomina entre nós a atitude do imitador, que copia, reproduz e faz prova. Deveria impor-se a atitude de aprender pela elaboração própria, substituindo a curiosidade de escutar pela de produzir” (DEMO, 2006, p. 10) - característica que pode ser superada à medida que o professor incorpore a reflexão à sua prática.

A prática do professor mediada pela pesquisa tem a possibilidade de qualificar o seu trabalho e aprimorar os seus conhecimentos. Para corroborar a nossa afirmação, nos apoiamos nas colocações de Lenoir (2006), quando o autor discorre que “a pesquisa científica possui uma função operatória a fim de garantir um maior domínio e uma maior eficiência da intervenção educativa do professor, tanto no plano da formação inicial quanto no da continuada” (LENOIR, 2006, p. 1316).

Mediada pela reflexão, o professor pode produzir conhecimentos sobre a sua prática, sobre a realidade na qual está inserido. A partir da mobilização dos saberes advindos da sua experiência, o professor pode modificar sua prática, tendo como possibilidade a produção de relatórios como forma de produzir conhecimento sobre ela, sem, contudo, abdicar dos mecanismos necessários à realização de trabalhos desta natureza (ZIBETTI e SOUZA, 2007).

A partir das falas dos sujeitos, entendemos que as pesquisas desenvolvidas pelos professores da Educação Básica podem evidenciar a realidade encontrada no ambiente escolar, muitas vezes pesquisada por professores externos a esse ambiente. Gatti (2006) salienta que as pesquisas sobre o ambiente escolar são de grande valia no contexto das pesquisas educacionais. Ao tratar sobre as pesquisas em educação no contexto atual, a autora corrobora as nossas ideias, uma vez que entende que, ao pesquisar sobre o seu ambiente de trabalho o professor da escola básica pode explicitar que seu cotidiano é um ambiente marcado por complexidades que merecem ser divulgadas (GATTI, 2006).

Mesmo sendo considerada importante para os professores, a pesquisa ainda não se configura como uma realidade para muitos estudantes dos cursos de formação de professores, assim como para os professores da Educação Básica. A partir dos relatos, foi possível estabelecer uma nova subcategoria, qual seja, *Entraves que dificultam o desenvolvimento de pesquisa por estudantes de licenciatura e professores da Educação Básica*. Nesta subcategoria, os relatos apresentam diferentes entraves que podem dificultar a formação de alunos dos cursos de licenciatura e professores da Educação Básica enquanto pesquisadores, como pode ser verificado nos relatos abaixo:

Olha, é, ainda na cabeça do licenciando é meio complicado (ser pesquisador), na cabeça do bacharelando não. Então, eu coordenei o Pibid, quando a gente solicitava a elaboração de um trabalho para participar de um evento, até mesmo pra eles darem um retorno, existia uma grande dificuldade, eles alegavam que não sabiam, que não tinham experiência em pesquisa [...] O licenciando ele vê o seu trabalho apenas a prática dele, e não a reflexão como parte da prática. É isso que eu tive experiência no Pibid (Professor 1).

Bom, nem todo mundo quer ser pesquisador, nem todo mundo quer ser extensionista, nem todo mundo quer ser professor né, então a gente tem que respeitar isso (Professor 4).

Podemos notar, a partir das falas que, para estes professores, os alunos dos cursos de licenciatura não têm se identificado com a atividade de pesquisa, que consideramos possuir grande relevância para o trabalho dos professores. Há que se pensar quais são os fatores que

concorrem para que esse problema ainda persista nos cursos de formação de professores, inclusive no Curso de Geografia/UFV. Dentre outros aspectos, podemos supor que o desprestígio das licenciaturas no âmbito institucional, a precariedade das condições de trabalho do professor no contexto atual e a falta de tempo para se dedicar à atividade de pesquisa são elementos que podem colaborar para que os professores não tenham a determinação de assumir a condição de pesquisador.

3.3.3 Os espaços destinados à formação do professor de Geografia/UFV para a pesquisa na ótica dos professores do curso de Geografia/UFV

Como exposto anteriormente, para os professores, a pesquisa pode assumir diferentes concepções a partir dos objetivos propostos pelo pesquisador. Eles também consideram importante esta dimensão para a formação de professores em geral, e, de modo especial, para os professores de Geografia. Interrogados quantos aos espaços propícios para que o licenciando se forme enquanto um pesquisador, as respostas apresentadas pelos professores nos mostraram algumas possibilidades que, em conjunto, apresentam uma avaliação positiva no tocante à formação desses profissionais. A partir dos relatos, foi possível definir duas subcategorias, a saber: *Os laboratórios quando utilizados, são espaços destinados à realização de pesquisa e As disciplinas são espaços destinados à realização de pesquisa.*

Para a primeira subcategoria, obtivemos as seguintes respostas:

É o laboratório de ensino né. O prédio tem espaços para serem utilizados, existem laboratórios, mas os alunos que participam nos laboratórios muitas vezes são vinculados aos projetos de pesquisa dos laboratórios, como a licenciatura ainda não tem uma linha de pesquisa própria, é, muitos alunos ainda não se sentem inseridos (Professor 1).

Pela fala desse professor, podemos entender que, apesar dos laboratórios serem um importante espaço para a formação do pesquisador, os alunos encontram o entrave de não haver ainda uma linha de pesquisa consistente no tocante às questões do ensino, ainda que eles possam desenvolver algum trabalho sobre este tema nos demais laboratórios. Avançando nos depoimentos, temos outro professor que considera os laboratórios como um importante espaço de formação:

Eu acho que nos laboratórios, ele (o estudante) deveria participar mais, fazer um rodízio. Por exemplo, eu gosto mais da área física, você, por exemplo, poderia gostar de uma área mais humana. Então, se você está trabalhando, por exemplo, a geografia agrária, você trabalha com ele, mas depois, também venha trabalhar comigo por exemplo, a cartografia, que você faça

um rodízio, que você sinta as diferentes áreas né, pra você ver as dificuldades, pra você tentar entender como isso pode ser útil no seu dia a dia (Professor 4).

Pelas falas, ambos consideram os laboratórios importantes na formação do estudante para a realização da pesquisa. Na fala do professor 1 houve a consideração específica quanto à falta de uma linha de pesquisa propriamente para o ensino, e esse fato se configura como um entrave para a inserção dos licenciandos no processo de pesquisa. Por outro lado, o professor 4 enxerga nesses espaços uma possibilidade de experimentação para o licenciando, uma possibilidade de transitar pelos diferentes temas de estudo da Geografia, o que permitiria o contato, por exemplo, com diferentes métodos e técnicas de pesquisa, considerando o caráter interdisciplinar que caracteriza a ciência Geográfica, sem se referir propriamente às pesquisas relacionadas ao ensino.

Mas, como dito, a falta de infraestrutura nos primeiros anos de existência do curso, tão clara nos depoimentos dos professores, acarretaram em perdas para a formação de muitos licenciandos. Entretanto, diferente do que ocorreu com os estudantes das primeiras turmas do curso, os egressos que foram alunos em um período mais recente puderam contar com uma infraestrutura um pouco melhor, se comparado com períodos anteriores, por meio dos esforços realizados tanto pelos professores, quanto pelos estudantes. Como visto, na constituição do Departamento de Geografia, a conquista de um prédio em conjunto com o Departamento de História proporcionou aos professores e estudantes melhores condições de trabalho e estudo.

A outra subcategoria, *As disciplinas são espaços destinados à realização de pesquisa*, também emergiu das falas dos sujeitos. O professor entrevistado 3 considera que o curso:

Tem duas disciplinas, que agora vai se transformar em uma só, que aí é uma forma mais diretiva, tem os projetos de pesquisa, os projetos de extensão, os projetos de ensino, são todas essas possibilidades que você pode desenvolver e mesmo no interior das disciplinas, porque as vezes tem disciplinas que permitem isso (Professor 2).

Na mesma linha de raciocínio, temos a seguinte opinião sobre as disciplinas:

Acho que são espaços para isso. As disciplinas para a licenciatura propiciam o espaço para isso da mesma maneira que a gente tem o espaço no bacharel pra isso [...] Quando essas disciplinas foram pensadas era essa a concepção que a gente tinha, de pensar o estudante não apenas como uma pessoa que vai reproduzir, mas, como um agente capaz de produzir um projeto, criar um

projeto e um projeto significa investigação, então a ideia é essa (Professor 3).

Percebemos, a partir das falas, que os espaços para a formação do pesquisador são plurais, o que permite ao licenciando a possibilidade de adquirir essa formação em diferentes espaços, podendo até se utilizar-se de mais de um deles ao longo da sua graduação. As ideias apresentadas pelos entrevistados nos permitem fazer associações com outros trabalhos que também investigaram a formação inicial de professores. No seu texto “Desafios para a pesquisa em formação de professores”, Menga Lüdke (2012) adverte que, entre os professores formadores, não há um consenso quanto aos espaços destinados para a formação do futuro professor para a pesquisa, o que nos permite inferir que nossa pesquisa dialoga com o que a literatura especializada tem dito em relação a alguns pontos dessa formação. Pelo que diz a autora, para seus entrevistados, as disciplinas podem ser um importante espaço de formação, desde que desenvolvidas com seriedade. Ao se referir sobre a monografia, por exemplo, a autora diz que, na visão de alguns professores, ela pode ser uma “boa introdução às habilidades básicas para a atividade de pesquisa, de modo especial a de escrever adequadamente. Para outros, ela não passa de um artifício de ‘corte e colagem’ de textos já publicados de outros autores” (LÜDKE, 2012, p. 638), não contribuindo de fato para a formação do pesquisador.

Observamos que diferentes espaços são considerados importantes na formação do pesquisador no Curso de Geografia/UFV. Consideramos, também, que essa variedade de elementos apresentados garante, ainda que de forma parcial, que o estudante da Licenciatura tenha contato com algum desses espaços, levando em conta que nenhum curso de graduação poderá oferecer ao seu estudante uma formação plena em todos os aspectos porque, como bem salienta o professor entrevistado 3, “a formação obviamente, ela vai se dá no próprio campo de interesse do estudante e na sua formação profissional”.

A possibilidade de experimentação que os estudantes de licenciatura podem ter a partir dos espaços mencionados tem o mérito de fazê-los conhecer as pesquisas desenvolvidas no âmbito do curso em que estão inseridos, bem como as temáticas que mais lhes chamam a atenção, podendo, a partir daí, despertar o interesse pela pesquisa mediante os diferentes conteúdos abordados pela Geografia, inclusive, a questão do ensino.

Considerando as disciplinas como espaços para a formação do licenciando enquanto pesquisador, podemos dizer que identificamos no curso de Geografia as seguintes propostas: Metodologia da Pesquisa no Ensino de Geografia (GEO 472) e Prática de Pesquisa no Ensino

de Geografia (GEO 483). No entanto, uma disciplina que tem causado grandes debates é a Monografia, que não aparece na Matriz Curricular de muitas licenciaturas, incluindo na do curso em questão. As colocações de Menga Lüdke expostas anteriormente nos permitem afirmar que, para muitos professores, a monografia não possui grande relevância. Vejamos o que nos dizem os entrevistados sobre esse tema.

Acredito eu que, o entendimento da maioria seja de que como os alunos da licenciatura são obrigados agora a ter o estágio de 400 horas para se preparar para a sala de aula, isso é o requisito que define o que é o licenciado, e no bacharel, o que define é o estágio e a monografia (Professor 1).

O que a gente colocou como requisito para a licenciatura é o que a gente vem fazendo é, você deve ter feito... o Portfólio, que é a sistematização de uma reflexão sobre a relação que vocês têm na escola e as atividades que você desenvolver na área de ensino. Então no debate que a gente fez, a gente considera que esse instrumento é comparável a uma monografia, mas, isso não quer dizer que o aluno, por exemplo, não possa fazer no bacharelado a monografia na área de ensino (Professor 2).

Bom, tem a questão do tamanho da Matriz, porque tem um tamanho, você não pode fazer um curso com 5 anos, ninguém vem fazer né. É, tem que caber ali todas as orientações que são colocadas do ponto de vista da legislação, então tem que ter 400 horas de estágio, tem que ter 400 horas prática de ensino, e aí diante disso, como que a gente amarra as outras é, os outros componentes, que também tem que estar ali. Porque tem disciplinas que são da geografia que tem que tá lá, todo professor que estuda de norte ao sul do Brasil [...] Temos também as duas disciplinas de instrumentação de pesquisa em ensino e prática de pesquisa em ensino, a ideia é que, então, você constrói o projeto na instrumentação e fecha na prática, isso seria uma monografia na área de ensino, a ideia era essa (risos) não tem o nome de monografia mas, é pesquisa (Professor 3).

Eu acho que é uma opção que o curso fez. Pelas condições que a gente tinha preferiu não criar mais essa demanda. Pode ser que hoje até isso venha a ser discutido, mas, eu também percebi que o pessoal da licenciatura acha que a monografia pode ser um empecilho à obtenção do seu diploma (Professor 4).

Diante do exposto, percebe-se nas falas dos entrevistados que não há um consenso quanto à importância da disciplina de Monografia na Matriz Curricular do curso de Licenciatura em Geografia. Corroborando o entendimento muito criticado por vários autores, inclusive por Pedro Demo, anteriormente citado, em alguns casos a Monografia não aparece como fundamento da formação do licenciado, sendo exigida apenas para bacharéis, como ocorre no Curso de Geografia/UFV. A fala do professor 1 nos permite dizer que, no referido curso, a disciplina de Monografia, que exige uma pesquisa sistematizada do estudante, não é entendida como um fundamento para a formação do licenciando, uma vez que a prática

exigida a esse estudante fica restrita à disciplina de Estágio Supervisionado, com característica totalmente distinta - embora a reflexão ocorra também nesta disciplina, ainda que de outro modo.

Por sua vez, para o professor 2, cuja opinião vai, de certa forma, ao encontro do que discorre o professor 1, o que caracteriza a formação do licenciando são os relatórios de estágio, denominados na Licenciatura em Geografia de Portfólio. Eles são compostos de reflexões desenvolvidas pelos licenciandos a partir dos vários temas propostos para discussão, ao longo das quatro disciplinas de Estágios Supervisionado que o estudante precisa cumprir durante sua formação. Cabe ressaltar que, apesar de importantes, os estágios e práticas de ensino são apenas uma dimensão da formação do futuro professor, o que não substitui as reflexões sistematizadas de um projeto de pesquisa como o desenvolvido na disciplina Monografia.

O professor 3 ressalta, em sua observação, o aspecto relacionado à legislação que regulamenta os cursos de licenciatura, que vai estabelecer os conteúdos que devem ser abordados na formação dos licenciandos. Sua fala chama a atenção ao fato de que os cursos possuem uma determinada extensão, e que existem outras disciplinas que podem contribuir para a formação do professor pesquisador, além de que a disciplina de Monografia não é o único espaço que pode possibilitar essa formação.

Considerando a análise realizada pelo professor 3, podemos citar como exemplo as disciplinas de Metodologia da Pesquisa no Ensino de Geografia (GEO 472) e Prática de Pesquisa no Ensino de Geografia (GEO 483), que são destinadas à formação do licenciando enquanto pesquisador. Ao serem indagados quanto à importância destas disciplinas para a formação do professor de Geografia, foram atribuídos a elas diferentes significações, como pode ser observado no relato que segue:

Na verdade, as disciplinas de Prática de Ensino não são levadas tão a sério pelos alunos, eu vejo na verdade, um trabalho de escola um pouquinho melhorado. Acredito eu que os alunos tenham preparo (para a pesquisa), mas eles se preparam de maneira distinta que os alunos do bacharel (Professor 1).

Para este professor, as disciplinas em questão poderiam ser melhor aproveitadas pelos alunos da licenciatura. No entanto, evidências empíricas nos permitem dizer que, em alguns momentos do curso, a forma como foram conduzidas as atividades nessas disciplinas em função do afastamento de alguns professores, como mencionado, não propiciaram à construção do projeto de pesquisa e seu posterior desenvolvimento.

Por outro lado, para outros professores, as disciplinas são consideradas como possibilidade para a formação do professor pesquisador, embora não possam assumir, sozinhas, esse processo de formação. Passemos às suas narrativas:

Um ano de disciplinas para discutir isso (a formação do professor enquanto pesquisador) eu acho muito forte, no sentido de um compromisso do curso com essa ideia de pensar que você é também pesquisador (Professor 2).

Acho que elas como todas as disciplinas da graduação não dão conta de tudo, mas elas são importantes porque elas apontam. Elas não dão conta de formar o pesquisador porque isso é um processo. O pesquisador vai se formando. Então eu acho que o papel delas é apontar caminhos (Professor 3).

Podemos notar pelas falas que a argumentação realizada pelos professores do Departamento de Geografia/UFV dialoga com o que a literatura tem apresentando quanto aos espaços destinados à formação do professor enquanto pesquisador. Inclusive, para um dos entrevistados, o tempo destinado às práticas das disciplinas voltadas para a formação do pesquisador está bastante próximo ao tempo destinado para a formação em nível de Pós-graduação, como pode ser verificado no relato abaixo:

A experiência tem nos mostrado que a gente está praticamente oferecendo a esses meninos o mesmo tempo que um cidadão tem para desenvolver uma dissertação de mestrado para eles perceberem a importância da pesquisa para a licenciatura e o bacharelado, e quando chega na disciplina de seminário por exemplo, parece que eles não fizeram as disciplinas anteriores (Professor 4).

Quando analisamos a Matriz Curricular do Curso de Geografia/UFV, verificamos que, para a licenciatura, são destinados dois semestres para que o aluno possa construir o seu projeto de pesquisa na disciplina Metodologia da Pesquisa no Ensino de Geografia (GEO 472) e desenvolvê-lo na disciplina de Prática de Pesquisa no Ensino de Geografia (GEO 483), o que configura praticamente 50% do tempo que um aluno matriculado tem para produzir a sua dissertação de mestrado. Quanto ao aluno do bacharelado, para que ele conclua a sua Monografia, são disponibilizados três semestres, o que corresponderia a quase 75% do tempo destinado à defesa de uma dissertação de mestrado – corroborando a fala do professor entrevistado 4. Porém, como observado por um dos nossos entrevistados, na graduação, o aluno não está totalmente imerso no seu projeto de pesquisa porque existem outros afazeres que estão sendo desenvolvidos concomitantemente a essa atividade.

Considerando as concepções dos professores e a proposta curricular do Curso de Geografia/UFV, entendemos que ele contempla as exigências legais e a proposta de formação

profissional estabelecida a partir do Projeto Pedagógico. Todavia, consideramos que, para além das disciplinas de Metodologia da Pesquisa no Ensino de Geografia (GEO 472) e Prática de Pesquisa no Ensino de Geografia (GEO 483), seria salutar haver para a licenciatura a exigência da disciplina de Monografia, para que os alunos pudessem passar pelo processo de avaliação nos moldes dos trabalhos de pesquisa aceito pela comunidade acadêmica como possibilidade de construção de conhecimento, como será destacado na concepção de pesquisa dos egressos na seção seguinte. Dessa forma, nosso entendimento dialoga com Lüdke (2012), pois, no seu estudo, ao considerar a opinião de professores formadores de professores, a autora chega à conclusão de que, para muitos deles, a disciplina de Monografia pode ser considerada como “uma boa introdução às habilidades básicas de pesquisa, de modo especial a de escrever adequadamente” (LÜDKE, 2012, p. 638).

Dito isto, entendemos que os cursos de graduação têm um importante papel na formação dos profissionais. Corroborando nossa afirmação, Lüdke (2012, p. 635) discorre que, para o desenvolvimento da pesquisa pelos professores da Educação Básica, “uma condição preliminar seria a própria formação destes professores, que deveriam ter passado pelos cursos de licenciatura, nos quais o componente de pesquisa entra obrigatoriamente na composição curricular”. Contudo, para além da formação inicial, os professores devem buscar novas possibilidades para se qualificarem nos diferentes conhecimentos necessários à sua prática. No tocante à pesquisa, os cursos de Pós-Graduação configuram-se como possibilidades de qualificação para aqueles que desejam investir na carreira de pesquisador, complementando, assim, a formação que receberam na graduação. Todavia, sabemos que a proporção de estudantes que conseguem chegar a esse nível de formação é relativamente pequena quanto se considera o quantitativo de profissionais da categoria docente.

3.4 Concepções dos egressos sobre a pesquisa e sua importância na formação de professores

Feita a análise dos dados referente à fala dos professores do Departamento de Geografia/UFV, passaremos, nesse momento, a relatar as informações apresentadas pelos egressos do Curso de Geografia/UFV.

3.4.1A concepção de pesquisa que configura o imaginário dos egressos do curso de Geografia/UFV

Pelas falas podemos afirmar que o conhecimento produzido no âmbito das universidades possui um reconhecimento social, principalmente pelos professores que estão inseridos no contexto da Educação Básica. Nesse sentido, a formação/preparação dos futuros professores desse nível de ensino para exercerem o trabalho de pesquisa é fundamental para avançarmos no sentido de qualificar o trabalho dos docentes da Educação Básica enquanto pesquisadores.

Da mesma forma que os professores, os egressos também foram questionados quanto ao seu entendimento em relação ao conceito de pesquisa. Também de igual modo as falas apresentaram um entendimento plural. Como foram identificadas concepções similares, a primeira subcategoria estabelecida foi a mesma utilizada na concepção de pesquisa dos professores do curso de Geografia/UFV, ou seja, *A importância dos procedimentos metodológicos*. As falas, a seguir, evidenciam esta subcategoria:

Pesquisa é um conjunto de atividades sistematizadas, que podem ser capazes de aproximar a universidade e a comunidade ao entorno (Egresso 4).

A construção de um objeto de investigação a partir de inquietações colocadas pela realidade (Egresso 6).

A pesquisa é investigação, utilizando métodos organizados a partir de um objeto de estudo (Egresso 8).

Pelas falas podemos perceber dizer que os egressos também têm o entendimento da importância do rigor metodológico como fundamento de um trabalho de pesquisa. Ao se tratar desse conceito, independente do fenômeno a ser estudado, o pesquisador deve ter em mente que o estudo precisa ser viável e ter relevância, tanto no sentido social, quanto acadêmico, para que não seja um estudo apenas para atender aos anseios do pesquisador.

Somando-se ao que foi dito quanto à importância do rigor científico a partir das falas dos professores e sua convergência com a literatura, acrescentamos, a partir da fala dos egressos, outras informações quanto a esse tema. Segundo Slongo et al. (2012), o método, assim como os demais elementos que constituem uma investigação científica, é o que vai demonstrar a qualidade do conhecimento produzido. Concordamos com os autores, pois, para que o conhecimento seja considerado como válido, haverá a necessidade de passar pela avaliação de seus pares, que irão validar ou não o trabalho produzido.

Por mérito e esforço de muitos pesquisadores, sobretudo, a partir do final dos anos de 1980 e início dos anos de 1990, as pesquisas no campo da educação foram construindo abordagens mais pertinentes aos seus objetos. Se hoje podemos contar com métodos e técnicas próprias ao objeto de estudo nas pesquisas no contexto das Ciências Humanas, devemos então reportar a esse período. Desse modo, ao se apropriar destas técnicas, os pesquisadores devem considerar que a “qualidade” e a “qualificação” são imprescindíveis para o reconhecimento do trabalho, de acordo com Lüdke (2003), e, como bem adverte esta autora: “qualitativo em pesquisa não é dispensa de rigor e consistência” (LÜDKE, 2003, p. 388).

A fala da autora nos remete ao que André (2001) salienta em relação ao rigor científico das pesquisas. Ao abordar o rigor e a qualidade no contexto das pesquisas educacionais, a autora salienta que o surgimento dos métodos de pesquisa das Ciências Humanas e Sociais levou “a novos critérios de julgamentos, alguns contrapondo aos já conhecidos e respeitados, outros se referindo aos aspectos específicos dos novos tipos de estudo” (ANDRÉ, 2001, p. 58). Os critérios de julgamento destacados pela autora estão relacionados à forma de construção do objeto, aos procedimentos adotados para a obtenção de dados, à forma de organização e à análise deles, dentre outros aspectos que devem ser considerados independentemente do objeto de pesquisa.

Foi possível também estabelecer outra subcategoria, a saber, *Pesquisa como possibilidade de construção de conhecimento novo*, como pode ser observado nas linhas a seguir:

A pesquisa é o viés para a descobertas de novos conhecimentos de qualquer área (Egresso 3).

Uma ação de investigação e aprofundamento de conhecimentos sobre determinado fato-contexto (Egresso 4).

A pesquisa para mim é a investigação daquilo que se quer descobrir, ou aquilo que se quer desvendar, lapidar de certa forma (Egresso 5).

É estar à procura de algo novo que venha a somar para a sociedade (Egresso 7).

A pesquisa é uma fonte de conhecimento, que tem por objetivo enriquecer e dar base aos conteúdos lecionados em sala e fora dela (Egresso 9).

Pesquisa se refere às ações que levam à descoberta e ao desenvolvimento de novos conhecimentos sobre uma determinada área do conhecimento (Egresso 10).

Pelas falas, percebemos que estes sujeitos entendem a pesquisa como uma possibilidade de aprimorar/aprofundar os conhecimentos que eles possuem, ou mesmo, de construir um novo conhecimento. Estas concepções vão ao encontro do que a literatura especializada nos diz sobre o conceito de pesquisa como dito anteriormente, ou seja, dá a oportunidade para que os professores possam se qualificar por meio da reflexão sobre a sua realidade.

Dialogando com outros trabalhos que também buscaram identificar o entendimento de pesquisa de professores, percebemos que este conceito também foi associado à produção de conhecimento novo. Em seu estudo, Slongo et al. (2012). identificaram que, assim como os egressos do nosso estudo, que os professores universitários investigados em seu trabalho também relacionaram a pesquisa à produção de novos conhecimentos. Segundo os autores, o conhecimento produzido está pautado no modelo da “pesquisa acadêmica”, o que nos permite dizer que, apesar de estarem inseridos em diferentes contextos, professores do Ensino Superior e da Educação Básica possuem concepções que convergem. Do mesmo modo, Martins et al. consideram a pesquisa como “possibilidade de produzir conhecimentos, por meio da coleta rigorosa (metódica) de dados, que devem ser analisados e/ou interpretados à luz de fundamentos teóricos” (MARTINS et al., 2012, p. 651).

Os achados dos trabalhos citados dialogam com as falas dos egressos, uma vez que eles trazem a dimensão da pesquisa enquanto possibilidade de produção e/ou aprofundamento de conhecimentos, o que nos permite dizer que o entendimento dos sujeitos vai ao encontro do que a literatura educacional tem apontado.

Mas, diferentemente do que às vezes ocorre no ambiente universitário, na escola, muitas vezes os professores carecem de pesquisar visando desvendar um determinado fenômeno, a fim de encontrarem uma solução para um problema prático, o que pode causar um sentimento de frustração caso o objetivo do pesquisador não seja alcançado. Novamente dialogando com Slongo et al. (2012, p.723), notamos que, para estes autores, “a pesquisa não pode estar a serviço da solução de pequenos impasses do cotidiano”. Porém, muitos problemas de pesquisa emergem da prática, o que pode contribuir para que os professores, inclusive os da Educação Básica, possam pesquisar a partir de problemas bem formulados oriundos de sua vivência - o que tem o potencial de os tornar protagonistas em um cenário em que tem sido atribuído a eles o papel de coadjuvantes.

3.4.2 A importância da pesquisa na formação docente na ótica dos egressos do Curso de Geografia/UFV

Da mesma forma que os docentes do Curso de Geografia/UFV responderam ao serem questionados quanto à importância da pesquisa na formação de professores, todos os egressos a consideram como fundamental na formação e na prática docente. A partir de suas falas, construímos a subcategoria *A pesquisa possibilita o aprofundamento dos conhecimentos do professor*. Os relatos abaixo exemplificam esta categoria de análise.

Sem dúvidas, com a pesquisa o professor sempre está exercitando o aprendizado e avançando seus conhecimentos (Egresso 2).

Sim. É preciso estar em constante atualização a respeito dos conteúdos a serem ministrados e aos assuntos do cotidiano para que as competências e habilidades sejam desenvolvidos pelos alunos. Além disso, é importante considerar que o mundo contemporâneo exige isso do professor de qualquer área de ensino, principalmente, quando consideramos as novas tecnologias e o acesso à *internet* por parte dos educandos (Egresso 10).

Sim, pois o professor em exercício deveria estar o tempo todo em contato com a pesquisa, para melhorar a sua didática e enriquecer o seu conteúdo (Egresso 9).

A partir das falas, pode-se constatar que os egressos consideram a pesquisa importante por diferentes motivos. Dentre eles, observa-se a pesquisa como possibilidade de proporcionar aos professores a formação continuada e o aprofundamento do conteúdo que foi aprendido ao longo da formação inicial, como nas falas dos egressos 2, 9 e 10.

Martins et al. também consideram que a pesquisa é importante na formação e na prática do professor. Para eles, “a articulação entre o trabalho do professor e o do pesquisador é promissora tanto para a capacitação à docência, quanto ao processo de produção de conhecimento na área da educação” (MARTINS et al., 2012, p.649). Contudo, o trabalho do professor e do pesquisador guarda especificidades, o que não impede que o mesmo sujeito exerça as duas atividades, mas que ele tenha consciência de que estas atividades exigem habilidades distintas.

Este mesmo autor ainda salienta que “dominando os instrumentos e processos da pesquisa científica, os professores poderão, por exemplo, sistematizar melhor suas experiências educativas exitosas e, assim, socializá-las nos veículos que são próprios das comunidades acadêmico-científicas da área da educação” (MARTINS et. al., 2012, p. 669). Sabemos, no entanto, que na prática são poucas as condições para que os docentes da Educação Básica possam desenvolver esta ideia.

Outra subcategoria estabelecida a partir do entendimento de que a pesquisa é importante na formação foi *A pesquisa pode aproximar a Universidade da escola básica*. As falas abaixo corroboram a construção dessa categoria:

Sim! O gatilho para pesquisa é a sala de aula. O problema que vejo que na prática ocorre o contrário. O pensador (pesquisador em educação) muitas vezes nunca pisou em uma sala do ensino básico (Egresso 1).

Sim. As práticas de pesquisa ao serem desenvolvidas ao longo do curso propiciam um maior contato com o ambiente escolar, possibilitando a aproximação entre escola básica e universidade, através de uma ação-reflexão das práticas docentes (Egresso 4).

Esta utilidade atribuída à pesquisa apresentada pelos sujeitos diz respeito à possibilidade de integração entre o ambiente institucional da universidade e a escola básica, como observado nas falas dos egressos 1 e 4. Pimenta (1998), em seu texto “Professor reflexivo: construindo uma crítica”, faz uma análise que se aproxima do que os egressos acreditam ser uma das possibilidades da inserção da pesquisa na formação e na prática do professor. Argumenta a autora que “[a] partir da valorização da pesquisa e da prática no processo de formação de professores, propõe-se que esta se configure como um projeto de formação inicial e contínua articulado entre as instâncias formadoras (Universidades e escolas)” (PIMENTA, 1998, p. 22).

Este entendimento é corroborado pela literatura educacional, porque, muitas vezes, os problemas educacionais são pesquisados por sujeitos que estão muito distantes da realidade escolar. John Elliott faz uma crítica pertinente a esse fato, a qual, para ele, “as atividades de pesquisa de especialistas acadêmicos na escola podem ser justificadas desde que estas sejam capazes de habilitar os professores a tornarem-se parceiros ativos na geração e disseminação de conhecimentos [...]” (ELLIOTT, 1998, p. 142).

Este fato leva também a outra questão que merece reflexão, uma vez que tem despertado críticas aos trabalhos de pesquisa desenvolvidos pelos professores da Educação Básica. Por vezes, estes professores são criticados pelo fato de seus problemas de pesquisa estarem voltados para atender a um fim específico, cujo resultado deveria ser aplicado a uma situação problema.

Gatti tece uma crítica a esse respeito, discorrendo que “uma tendência que parece clara em muitos dos trabalhos é a do imediatismo quanto à escolha dos problemas de pesquisa” (GATTI, 2002, p. 384). Contudo, não se pode considerar que os problemas de pesquisa oriundos da prática dos professores são inapropriados, uma vez que a reflexão sobre a prática

pode gerar questionamentos que podem se converter em futuras pesquisas. Não se pode esquecer que, independente do problema de pesquisa e dos objetivos propostos, existem “procedimentos metodológicos” a serem seguidos, que são característicos de todo trabalho de pesquisa como dito anteriormente.

É comum que os professores das universidades se ocupem em pesquisar questões diretamente relacionadas ao dia a dia das escolas de nível Fundamental e Médio. Nesse sentido, Martins et al. (2012, p.672) advertem que “guiados por orientações científicas, (os pesquisadores) aproximam-se das escolas para coletar os dados necessários às suas investigações, cujos problemas foram formal e abstratamente formulados”. Nesse caso, a crítica recai sobre o fato de os pesquisadores estarem distantes dos problemas a serem pesquisados. Então, a integração dos docentes da Educação Básica aos modelos de pesquisas dos professores universitários, principalmente se desenvolvidas em um processo colaborativo, pode auxiliar na diminuição do distanciamento existente entre universidade e escola básica, como destacado pelos sujeitos.

Mesmo os egressos considerando a pesquisa como importante na formação e na prática de professores, ao serem questionados se são pesquisadores em sua prática docente, nem todos disseram que se consideram pesquisadores. Esse fato nos levou a estabelecer as subcategorias *Não, eu não me considero um pesquisador* e *Sim, eu me considero um pesquisador*.

Se nas falas dos egressos verificamos que a pesquisa é uma atividade desejável na realização do trabalho do professor, veremos que na prática a sua realização não é consenso entre os mesmos. Na subcategoria *Não, eu não me considero um pesquisador*, os egressos apresentam algumas dificuldades para o desenvolvimento dessa atividade. Os relatos abaixo exemplificam o conteúdo desta subcategoria:

Não, pela indisponibilidade de tempo (Egresso 3).

Infelizmente não, o sistema não incentiva o professor de escola pública a ser um pesquisador (Egresso 5).

Não, pois atualmente não trabalho na área de licenciatura, mas quando fiz o mestrado tive que ser um pesquisador durante dois anos (Egresso 7).

Não, o trabalho do professor exige muito tempo e dedicação, sobrando pouco tempo para a produção de conhecimento (Egresso 8).

Pelas falas, os entrevistados não consideram que são pesquisadores e atribuem este fato às condições do trabalho docente. Como foi apresentado anteriormente, a realidade

encontrada pelo professor no ambiente escolar não lhe possibilita a consolidação da sua formação para a pesquisa pelos diferentes entraves que se apresenta. Corroborando nossa fala, Diniz Pereira (2007, p. 24) apresenta o mesmo entendimento ao falar sobre a possibilidade de os professores complementarem a sua formação profissional, explicitando que “a dificuldade de participação em cursos de especialização e aperfeiçoamento dá-se em função da falta de incentivo, apoio, interesse e, mesmo, ‘tempo’ para isso”. Considerando essas afirmações, entendemos que tanto os professores, quanto os egressos compreendem o valor e a importância da pesquisa ao longo da formação inicial, como também no campo de atuação profissional, mesmo diante dos entraves encontrados pelos professores no ambiente escolar.

Da mesma maneira que os professores, alguns dos egressos também consideraram que existem fatores que concorrem para dificultar o trabalho do professor da Educação Básica em se desenvolver enquanto pesquisador. Além das dificuldades citadas, os egressos apresentaram outras quando indagados quanto aos principais entraves encontrados quando se almeja desenvolver um trabalho de pesquisa no âmbito da Educação Básica. Esse relatos estão descritos a seguir:

Sim. A grande maioria dos professores acumulam dois cargos, fato que prejudica o desenvolvimento de pesquisas e leituras (Egresso4).

Sim, diversos. Sou professora da rede estadual há três anos e foi muito difícil conciliar meus estudos nesse tempo. A escola consome muito a gente e de certa forma, desestimula aos estudos acadêmicos (Egresso 6).

Sim. A escola básica, principalmente a pública, não valoriza os professores. Eles já entram em uma rotina de trabalho imposta pela escola e além do trabalho em sala de aula, ainda leva trabalho para a casa. Essa rotina inviabiliza o trabalho de pesquisa (Egresso 7).

O entendimento dos egressos quanto às dificuldades encontradas para o desenvolvimento da pesquisa pelos professores vai ao encontro do que Lüdke identificou em seu estudo, pois, segundo a autora, “as condições concretas de trabalho docente no Brasil tornam extremamente improváveis as possibilidades de a pesquisa vir, a curto ou médio prazo, a ser inserida no perfil profissional dos professores de ensino fundamental e médio” (LÜDKE, 2001, p. 30). Concordamos com a autora, pois, passadas quase duas décadas desde a publicação do seu trabalho, as pesquisas desenvolvidas pelos professores da Educação Básica ainda são encontradas em números reduzidos, seja pela não existência, ou pela dificuldade de divulgação/socialização delas.

Na outra subcategoria estabelecida, *Sim, eu me considero um pesquisador*, mesmo diante dos entraves apresentados pelos sujeitos, outros egressos se consideraram pesquisadores, como pode ser observado nas seguintes falas:

Sim. Antes de me considerar um pesquisador enquanto professor, eu sou pesquisador por profissão, atualmente faço mestrado em Ciências Humanas pela UFVJM, então, todos os dias estou nessa batalha (Egresso 3).

Sim. No tocante à pesquisa de conteúdo e métodos de ensino-aprendizagem considero que acabo por realizar mais. Sinto que peço na pesquisa enquanto instrumento de reflexão sobre minha prática docente e o cotidiano escolar (Egresso 4).

Sim. A geografia é muito desafiadora, assim como o espaço escolar. A todo tempo estamos buscando resposta às questões (Egresso 6).

Sim. Pois o estudo e a pesquisa é condição do trabalho docente (Egresso 8).

Claro, o professor trabalha com jovens que estão em um momento de descoberta do mundo, com os mais diversos questionamentos. E muitas vezes não temos todas as melhores respostas para tais questionamentos, recorrendo desta forma as diversas formas de pesquisas (Egresso 9).

Ao discorrer sobre a pesquisa em sua prática, os sujeitos demonstraram que elas são desenvolvidas para atender a diversas finalidades. Para alguns, a pesquisa aparece como possibilidade de construção/elaboração de material didático, como possibilidade de oferecer aos alunos um conhecimento atualizado/aprofundado, como na fala do egresso 9. Para outros, a pesquisa possibilita a busca por novas metodologias, novas ferramentas que podem favorecer o processo de ensino-aprendizagem como, por exemplo, na fala do egresso 4. Também Lüdke, nos achados de sua pesquisa, identificou concepções semelhantes a estas apresentadas pelos egressos da nossa pesquisa. Segundo a autora, dentre os professores entrevistados em seu estudo, “a maior parte desenvolve pesquisa visando à elaboração de material didático, como, por exemplo, cadernos de atividades, apostilas, recursos audiovisuais e etc.” (LÜDKE, 2001, p.8 6).

É importante destacar que o egresso 4, para além da busca de novas metodologias para o ensino, entende a pesquisa como possibilidade de reflexão sobre a sua prática, característica que a literatura educacional vem apontando como importante na realização do trabalho docente. Entendendo a pesquisa como possibilidade de formação continuada, o egresso 1 traz em sua fala um importante contexto de formação do professor enquanto pesquisador, que são os cursos de Pós-Graduação. Apesar da difícil realidade encontrada no campo de trabalho do

professor da escola básica, aqueles que conseguem chegar a esses cursos têm a possibilidade de aprimorar a sua formação para a pesquisa iniciada na graduação.

Martins et al. (2012) asseguram que os professores da escola básica não necessariamente desenvolvem pesquisas nos moldes dos pesquisadores acadêmicos. De fato, os professores da Educação Básica estão constantemente fazendo pesquisas, principalmente no intuito de organizar os materiais didáticos utilizados em suas aulas. No entanto, esse tipo de pesquisa a que o autor se refere não possui as características das pesquisas corriqueiramente aceitas pela comunidade científica.

Concordamos com os autores quando dizem que, em determinados momentos, os professores realizam pesquisas que não têm o objetivo de produzir um conhecimento novo, pautado pelo rigor metodológico. Entretanto, ao considerarmos a pesquisa como um fundamento importante ao trabalho docente, devemos pensá-la dentro dos padrões aceitos pela comunidade científica, o que poderá qualificar e legitimar os estudos realizados por estes profissionais.

3.4.3 Os espaços destinados à formação do professor de Geografia/UFV para a pesquisa na ótica dos egressos do Curso de Geografia/UFV

A análise dos dados obtidos nos permitiu inferir que, nas falas de professores e egressos, aparecem elementos que convergem para pontos comuns, como, por exemplo, no que se refere aos espaços destinados à formação do professor enquanto pesquisador.

Ao serem questionados a respeito da importância dos laboratórios na formação do professor para a pesquisa, principalmente o laboratório de ensino, as respostas dos entrevistados foram afirmativas quanto à sua importância, mas também demonstraram a falta desses espaços em alguns momentos do Curso de Geografia/UFV. Desse modo, definimos a subcategoria *Os laboratórios são espaços destinados à realização de pesquisa, mas, não havia laboratório de ensino na minha época*. Apesar de importante, no entendimento de alguns dos sujeitos, a falta de infraestrutura do curso em vários momentos inviabilizou a utilização deste espaço, principalmente para aqueles que foram estudantes das primeiras turmas do curso. Vejamos:

Não me recordo da existência de laboratórios de pesquisa (Egresso 1).

O Departamento na minha época não apresentava laboratório de educação. Então, não havia muitos materiais e instrumentos necessários para o desenvolvimento destas atividades (Egresso 3).

Quando estava no Departamento de Geografia ainda não existia os laboratórios de pesquisa em ensino de geografia. Na época que eu fiz a licenciatura não tinha laboratório. Isso fez muita falta para a minha formação profissional (Egresso 9).

Podemos perceber, desse modo, que em alguns momentos a falta de infraestrutura adequada dificultou a formação dos licenciandos no tocante à pesquisa, principalmente no que se refere a laboratórios, especialmente, do laboratório de ensino, fato que pode ser identificado também nas falas dos professores em seção anterior. A partir dos laboratórios, os professores têm a possibilidade de criar uma linha de pesquisa, o que poderá propiciar o oferecimento, por exemplo, de bolsas de iniciação científica - projetos que por sua natureza auxiliam no processo de formação de licenciandos para a pesquisa.

Outra subcategoria construída que veio ao encontro da fala dos professores entrevistados foi *As disciplinas são espaços importantes para a formação do pesquisador*. Questionados quanto à importância das disciplinas de Metodologia para Pesquisa em Ensino de Geografia (GEO 472) e Prática de Pesquisa em Ensino de Geografia (GEO 483) para a sua formação, os egressos consideraram que são importantes, apesar das limitações que apresentam. Para a maior parte deles, as disciplinas acima citadas possuem um grande potencial para formar o professor enquanto pesquisador, como pode ser verificado a seguir:

Com certeza, são disciplinas fundamentais para a formação do professor (Egresso2).

Estas disciplinas possibilitaram o desenvolvimento do tema abordado na minha monografia do bacharelado. Como abordei o papel do estágio supervisionado na formação de professores de geografia foi importante por orientar meu olhar enquanto estagiária. Foram importantes para fortalecer a compreensão do professor da Educação Básica enquanto pesquisador (Egresso 4).

Foram ótimas. Principalmente pela grande professora que tive (Egresso 6).

Outros egressos, mesmo considerando estas disciplinas como importantes para a formação do professor enquanto pesquisador, apresentaram uma reflexão que vai ao encontro daquela evidenciada pelo professor 3, qual seja, a de que essas disciplinas são importantes para iniciar a formação do pesquisador, mas que essa formação ocorre ao longo da prática, sobretudo, nessa última.

Estas disciplinas são importantes, porém, elas estão em um estágio embrionário para o aprendizado necessário (Egresso 1).

O que é importante ressaltar nas duas disciplinas é que elas permitem a construção de uma pesquisa, com base em questionamentos e dúvidas sobre o ensino e a efetivação desta pesquisa. Acredito que é uma ótima forma de aprendizagem, porém, não supre com todas as necessidades, uma vez que, tais necessidades são identificadas somente na prática da docência e com a experiência (Egresso 8).

Esses depoimentos demonstram que as disciplinas oferecidas pelo curso são importantes para a formação, no entanto, não suprem todas as necessidades. Mais uma vez, para os egressos que foram estudantes das primeiras turmas, as dificuldades encontradas foram ainda maiores. “Não me lembro de ter tido uma disciplina específica para a pesquisa em ensino durante a minha formação. Como sou da turma de 2001, só me lembro da disciplina de pesquisa, que era mais voltada para o bacharelado” (Egresso 9). Esta fala apresenta o contexto da primeira Matriz Curricular do Curso, elaborada no ano de sua criação. Ela contemplava as duas modalidades de formação, característica comum a muitos cursos de Geografia encontrados pelo país.

Para os egressos, a disciplina de Monografia é de grande importância na formação do professor, apesar da Matriz Curricular do Curso de Geografia/UFV não trazê-la como obrigatória para a Licenciatura. Para o egresso 9, o fato de não haver a monografia como trabalho de conclusão de curso da Licenciatura “é uma triste realidade, uma vez que a nossa educação necessita de estudos e de incentivo para melhorar a sua qualidade” (Egresso 9). Do mesmo modo, o egresso 2 considera que deveria haver a monografia para a licenciatura, pois ela “incentiva a pesquisa e a escrita do professor” (Egresso 2).

Outras justificativas foram apresentadas no sentido de afirmar a importância dessa disciplina para a licenciatura. “Não haver monografia para a licenciatura deixa parecer que a pesquisa na geografia compete apenas ao bacharel” (Egresso 4). Vimos que existem outras disciplinas que possibilitam a formação do professor enquanto pesquisador, mas a monografia poderia ser um espaço que permite ao estudante agregar mais conhecimento à sua formação. O egresso 6 apresenta uma reflexão acerca da importância da monografia na formação. Na sua concepção, a monografia pode ser considerada como um “estímulo para a continuidade dos estudos de pós-graduação”, principalmente se considerarmos que após iniciar sua prática na Educação Básica, diante da realidade encontrada, os professores em grande medida não têm incentivo para investir em sua formação continuada.

Desse modo, entendemos que as disciplinas e os laboratórios são importantes espaços para a formação básica para a pesquisa. Contudo, diante dos entraves encontrados, mostra-se importante que os estudantes busquem outros espaços que possam contribuir para a sua

formação enquanto pesquisadores, principalmente como forma de suprir as demandas causadas por aspectos institucionais, como a falta de infraestrutura salientada nos depoimentos.

3.5 As pesquisas de monografias do Curso de Geografia/UFV: o ensino em questão

Nesta seção serão apresentados os trabalhos de Monografia desenvolvidos pelos egressos. Serão apresentados os temas pesquisados, bem como as motivações que fundamentaram a escolha do ensino como tema de pesquisa, considerando que esta temática não aparece com frequência no rol destes trabalhos.

3.5.1 A motivação dos egressos para o tema de pesquisa

A pesquisa, como visto, é um conceito que abarca várias definições considerando o contexto de inserção do pesquisador. A pesquisa em ensino de Geografia no âmbito do Departamento de Geografia/UFV ocorre principalmente na esfera das disciplinas, sobretudo, na Metodologia da Pesquisa no Ensino de Geografia (GEO 472) e na Prática de Pesquisa no Ensino de Geografia (GEO 483). Como exposto, para a licenciatura não há a exigência da disciplina de Monografia como atividade de conclusão de curso; no entanto, alguns alunos, ao cursarem o bacharelado, desenvolveram seu trabalho retratando a temática do ensino de Geografia, fato não comum no rol dos trabalhos de conclusão de curso deste Departamento.

Os trabalhos abordam temas como a prática do professor em sala de aula, novas tecnologias aplicadas ao ensino de Geografia, saber docente, metodologias para o ensino de Geografia, o lúdico no processo de ensino-aprendizagem, dentre outros. Como todo tema de pesquisa, estas refletem as inquietações destes sujeitos ao longo do seu processo formativo, e mesmo cursando o bacharelado, estes estudantes trouxeram o ensino como tema para seu trabalho de monografia. Como ocorre em muitos casos, o tema de pesquisa de alguns dos sujeitos foi uma consequência de reflexões iniciadas anteriormente em Projetos de Extensão e bolsas de Iniciação à Docência e Científica.

Ao serem questionados quanto à motivação para a escolha da temática do ensino para o trabalho de conclusão de curso, as respostas dos estudantes evidenciam diferentes motivações. Novamente, a partir das falas dos sujeitos, estabelecemos as subcategorias *Repensar/melhorar a minha prática* e *A participação em projetos de pesquisa/ensino/extensão*.

Para a subcategoria *Repensar/melhorar a minha prática*, destacamos as falas dos egressos 1, 2, e 4, descritas a seguir:

Repensar e constantemente modificar a prática do professor em sala de aula (Egresso 1).

O trabalho de educador e poder trabalhar com o processo de ensino e aprendizagem (Egresso 2).

No intuito refletir a importância da pesquisa no ensino de Geografia. Para discutir o processo de formação de professor de Geografia na UFV (Egresso 4).

As falas nos permitem inferir que os sujeitos entendem que a pesquisa traz como possibilidade a reflexão sobre a prática, característica amplamente discutida pela literatura educacional. A fala do egresso 1 dialoga diretamente com as afirmações de Pereira (2006, p. 166), quando a autora diz que “a pesquisa-ação aperfeiçoa a prática mediante o desenvolvimento das capacidades de discriminação e de juízo profissional em situações concretas, complexas e humanas”. Concordamos com esta autora visto que entendemos que os problemas relacionados à prática podem ser melhor investigados pelos sujeitos que estão ali presentes cotidianamente, e o relato dos egressos pode ser considerado como o de um problema de pesquisa que emergiu a partir de sua prática.

A subcategoria *A participação em projetos de pesquisa/ensino/extensão* demonstra o quanto é importante a vivência dos estudantes em outros espaços para além da sala de aula. Nesse sentido, o egresso 3 relatou que sua motivação “foi um projeto desenvolvido no Pibid que apresentou resultados satisfatórios” (Egresso 3). O egresso 5 também relatou que sua motivação surgiu “a partir dos projetos e dos Estágios Supervisionados” (Egresso 5). Já para o egresso 6, foi importante na definição do seu tema de pesquisa o seu “envolvimento como professora no cursinho popular do DCE/UFV” (Egresso 6). Da mesma forma, o egresso 7 identificou que sua motivação foi “estar envolvido com o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) no final do curso” (Egresso 7).

Fica evidente, a partir das falas, a importância da participação dos estudantes em outros espaços, para além da sala de aula, na sua formação acadêmica. Nos relatos, identificamos como o Programa de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) foi importante para alguns licenciandos, despertando neles inquietações que culminaram em um desenvolvimento de pesquisa. Por outro lado, percebe-se também que a participação em Projetos de Extensão, como o Eursinho Popular do DCE/UFV, pode contribuir para a formação do professor,

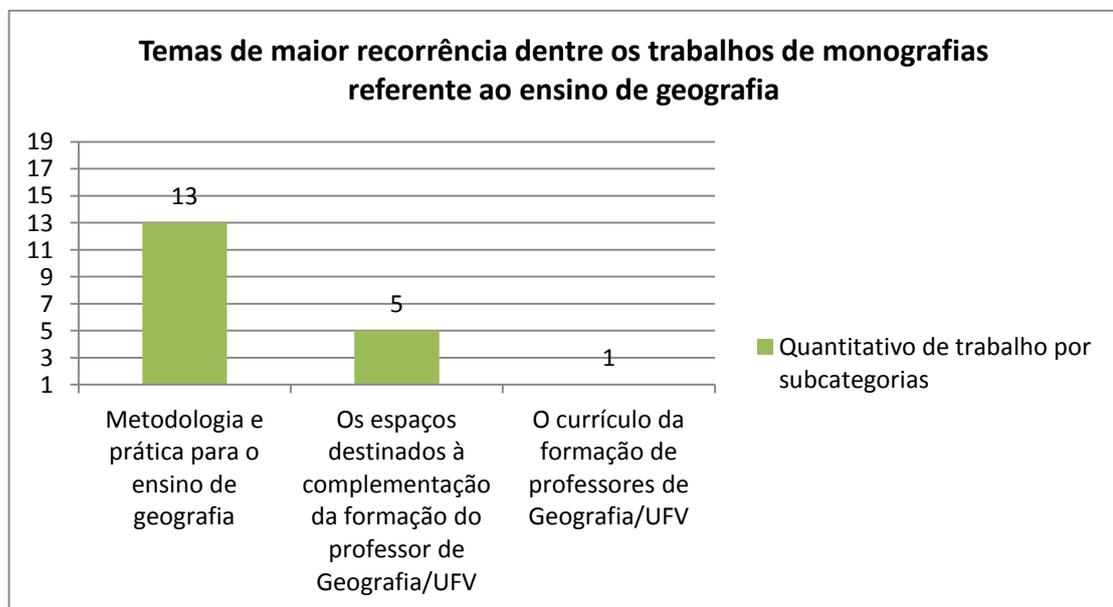
possibilitando aos estudantes a repensarem sua prática e a aprimorar a sua atuação profissional.

Para outro entrevistado, o trabalho de monografia resumiu o seu percurso de formação: “A minha graduação inteira foi totalmente voltada para o ensino, os projetos, as bolsas de iniciação. Acredito que não haveria como a minha monografia não falar da minha formação” (Egresso 8). Pelo exposto, percebe-se que os temas de pesquisa são reflexos dos caminhos percorridos pelos sujeitos ao longo do seu processo de formação, refletindo seus anseios e inquietações.

3.5.2 As temáticas sobre o ensino de Geografia investigadas pelos egressos

As monografias identificadas que discorreram sobre o ensino de Geografia abordaram temáticas diferenciadas, o que nos levou à definição de 03 (três) subcategorias: *Metodologia para o ensino de geografia*, *O currículo da formação do professor de geografia/UFV* e *Os espaços destinados à complementação da formação do professor de Geografia/UFV*, descritas no gráfico 7.

Gráfico 7 - Temas de maior recorrência dentre os trabalhos de Monografias referentes à temática ensino de Geografia.



Fonte: Departamento de Geografia/UFV (Organizado pelo autor).

A subcategoria *Metodologia para o ensino de Geografia* foi aquela que apresentou o maior número de pesquisas, totalizando 13 (treze) trabalhos dentre os 19 (dezenove)

identificados. Muitos dos temas abordados nesta subcategoria estão diretamente relacionados à prática docente, discorrendo sobre diferentes ferramentas que podem ser empregadas no processo de ensino e aprendizagem. São exemplos dessa subcategoria as pesquisas “Refletindo a Educação Ambiental: Percepções e Práticas dos Professores de Geografia em Escolas Públicas do Município de Viçosa – MG”, desenvolvida por Bernardes (2016); “Novos tempos, novos recursos: A presença das tecnologias da informação e da comunicação nas escolas estaduais de Osasco – SP e o seu uso pelos professores de Geografia”, elaborada por Sarante (2009); “As potencialidades do jogo de computador Simcity 4 como material instrumental para o ensino de geografia junto ao ensino médio”, desenvolvida por Valente (2010), para citar alguns trabalhos.

As pesquisas citadas, assim como as demais agrupadas nesta subcategoria, versam sobre a importância de o professor estar sempre (re)pensando a sua prática, buscando novas possibilidades de discutir os conteúdos disciplinares, podendo, desse modo, proporcionar aos estudantes da Educação Básica um ambiente de aprendizagem mais dinâmico, o que pode favorecer ao melhor entendimento do conteúdo abordado pelo professor.

Por sua vez, a segunda subcategoria elaborada para a temática relacionada às pesquisas em ensino de Geografia, qual seja, *Os espaços destinados à complementação da formação do professor de Geografia*, aborda, a partir das pesquisas dos egressos, os espaços encontrados no âmbito da universidade que têm o potencial de complementar a formação expressa pelo Projeto Pedagógico do Curso.

Siqueira (2008), em seu trabalho “Cursinhos populares em movimento: articular e (re)conhecer contradições”, discute a importância dos cursinhos populares como uma forma de articular a educação e os movimentos sociais, um trabalho que consideramos importante pois permite ao futuro professor compreender como as contradições que estão presentes no contexto social, principalmente a inserção delas no contexto educacional. Moraes (2009), no trabalho intitulado “O Museu de Ciências da Terra Alexis Dorofeef e suas visitas: Um Processo de ensino-aprendizagem” discorre sobre a importância que este espaço possui para tanto os professores, quanto para os alunos que os visitam, auxiliando no entendimento de conceitos que muitas vezes são abstratos para alunos da Educação Básica.

Por sua vez, Ilkiu (2010) e Teixeira (2015) abordam a importância que o trabalho de campo possui no processo de ensino e aprendizagem de alunos da Educação Básica, discorrendo que esta ferramenta, apesar de importante, ainda encontra muitos entraves quanto ao seu desenvolvimento na Educação Básica.

Para a terceira subcategoria da temática da pesquisa em ensino, definimos *O currículo da formação de professores de geografia/UFV*. Nela foi identificado um trabalho. Em sua pesquisa “Estágio e formação docente: um estudo de caso do Estágio Curricular Supervisionado do curso de licenciatura em Geografia da UFV”, Milagre (2016) discute a importância dessa disciplina como espaços de articulação entre teoria e prática destacando a importância do papel que estudantes, professores universitários e professores da escola básica possuem nesse processo.

Observamos que, dentre os temas relacionados ao ensino de Geografia, os trabalhos que tratam sobre metodologias para o ensino de Geografia são os de maior destaque, seguidos pelos temas relacionados aos espaços de complementação da formação inicial e, por último, o tema relacionado ao currículo do Curso de Geografia. Contudo, se considerarmos as 300 (trezentas) monografias defendidas no período que compreende o recorte temporal deste estudo, podemos dizer que há poucos trabalhos relacionados à temática do ensino de Geografia, totalizando 19 (dezenove) trabalhos sobre essa temática.

Identificamos, desse modo, que as pesquisas relacionadas ao ensino de Geografia têm despertado pouco interesse da parte de estudantes do curso de Geografia/UFV. Esse entendimento também foi explicitado em estudo realizado por Shimizu (2016). Esta autora analisou as pesquisas relacionadas à história da Geografia no âmbito do Programa de Pós-graduação da UNESP em seus *campi* de Rio Claro e Presidente Prudente. Assim como na nossa pesquisa, a autora chega à conclusão que a temática relacionada à história de Geografia escolar, foco de sua pesquisa, bem como a questão do ensino de Geografia, foco do nosso trabalho, não aparecem com lugar de destaque no rol das pesquisas desenvolvidas no contexto dos cursos de Geografia, seja na graduação ou na pós-graduação.

Shimizu (2016) identificou que nos Programas de Pós-graduação em Geografia dos *campi* de Rio Claro e Presidente Prudente, no período de 2000 a 2010, foram produzidas 641 (seiscentas e quarenta e uma) pesquisas de Mestrado e Doutorado, dentre as quais, 6 (seis) pesquisas estavam relacionadas à temática da história da Geografia ou escolar e ensino de Geografia, o que corrobora a nossa afirmativa de que os trabalhos relacionados ao ensino de Geografia ainda carecem de maior espaço no âmbito da ciência geográfica. O fato de Shimizu (2016) identificar poucas pesquisas relacionadas à história da Geografia escolar e ensino de Geografia é um alerta, considerando que o estado de São Paulo é pioneiro tanto referente à instituição de Cursos Superiores de Geografia, quanto a Programas de Pós-Graduação para este mesmo curso (PINHEIRO, 2003).

Dialogando com Pinheiro (2003), concordamos que as pesquisas em ensino de Geografia precisam alcançar maior legitimidade no âmbito das instituições nas quais estão inseridas. Ao discutir em sua tese de doutoramento “Trajetória da pesquisa acadêmica sobre o ensino de Geografia no Brasil 1972-2000”, o autor apresenta os trabalhos de pesquisa desenvolvidos em nível de Mestrado e Doutorado no país. Para este autor, uma possibilidade para a ampliação do debate acerca das pesquisas relacionadas ao ensino de Geografia perpassa, dentre outros fatores, pela expansão das linhas de pesquisa específicas para o ensino na Pós-graduação. Podemos estabelecer um paralelo a partir dessa afirmação para os cursos de graduação, considerando que o ensino de Geografia também nesse nível de formação ainda carece de maior espaço como identificamos nos trabalhos de monografia do curso de Geografia/UFV.

Do estudo de Pinheiro (2003), entendemos que a maior parte das pesquisas encontradas está voltada para a análise do conteúdo abordado na escola básica e a prática dos professores desse nível de ensino. Dentre os 197 estudos identificados pelo autor, 127 (cento e vinte e sete) abordam temáticas relacionadas à Educação Básica, 38 (trinta e oito) discorrem sobre o Ensino Superior e 18 sobre temáticas gerais. Dentre os temas, estes estudos investigaram a prática de professores de Geografia, o emprego de diferentes recursos metodológicos no ensino de Geografia, a formação inicial de professores dessa disciplina, dentre outros. No nosso estudo, identificamos também que, nas pesquisas de monografias desenvolvidas no Departamento de Geografia, os autores pesquisaram tanto o contexto da Educação Básica, quanto o Ensino Superior. Dentre as 19 (dezenove) monografias encontradas, 14 (quatorze) abordam temas relacionados a esses níveis de ensino, sobretudo o emprego de diferentes metodologias no processo de ensino e aprendizagem. Os outros 05 (cinco) trabalhos versam sobre o Ensino Superior, discorrendo sobre os espaços que contribuem para a consolidação da formação inicial do professor de Geografia e o Currículo do Curso de Geografia.

Pelo exposto, consideramos que as pesquisas relacionadas ao ensino de Geografia ainda carecem de mais atenção, o que poderá contribuir tanto para o fortalecimento das questões relacionadas ao tema, quanto para a visibilidade das licenciaturas em Geografia no âmbito das instituições nas quais estão inseridos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho buscou investigar o processo de formação inicial de professores do curso de Geografia/UFV, principalmente no tocante à formação para a pesquisa. À luz de diferentes concepções teóricas, referentes aos saberes necessários à realização do trabalho docente (TARDIF, 1991, 2011; PIMENTA, 2010), bem como, da importância da pesquisa na formação e na prática de professores (ANDRÉ, 2001; GATTI 2010, 2014; LÜDKE, 2001, 2002, 2013), foi traçado um paralelo entre o que estes autores consideram importante no processo de formação desses profissionais para a pesquisa com os dados gerados pelo nosso estudo. Como contribuição teórica, dialogamos também com os principais autores que discorrem sobre a formação de professores de Geografia e a história dos cursos de Geografia no contexto brasileiro (PONTUSCHKA, 2002; SUERTEGARAY, 2002; PINHEIRO, 2003; LOPES, 2010).

Identificamos que o curso de Geografia/UFV apresenta uma Matriz Curricular com disciplinas que contemplam os diferentes conhecimentos e habilidades que são esperados para um curso de formação de professores, apresentando disciplinas voltadas para os conteúdos específicos da ciência geográfica, e também os conhecimentos técnicos necessários para cada modalidade de formação. Esta afirmação pode ser identificada tanto por meio da análise da Matriz Curricular, quanto pela fala dos sujeitos.

Mesmo apresentando uma Matriz Curricular abrangente, há uma importante consideração a ser realizada: a fala dos professores do Departamento de Geografia é muito clara quanto à necessidade de aumentar o número de docentes do Departamento. Atualmente, o Curso de Geografia conta com 09 (nove) professores, fato que provoca uma intensificação do trabalho docente, pois, além das disciplinas, existem as tarefas burocráticas que também ficam a cargo deles. No intuito de atender à proposta da Matriz Curricular, o curso traz, desde a sua institucionalização, a interdisciplinaridade como fundamento. Muitas das disciplinas que compõem a grade do curso, principalmente as de caráter optativo, são oferecidas por outros departamentos da instituição, o que garante aos estudantes do curso o trânsito em diferentes departamentos, característica que se mantém desde sua criação do curso - fato que consideramos importante para uma ciência como a Geografia, que trata de diferentes fenômenos.

Outra conclusão a que chegamos com o nosso estudo é a de que professores e egressos possuem o entendimento de que a pesquisa é um conceito plural. Este entendimento vai ao

encontro do que importantes literaturas educacionais versam sobre este tema (ANDRÉ, 2001; LÜDKE, 2002; DEMO, 2006). Conseguimos identificar que, em vários pontos da análise, as falas convergiam para o mesmo entendimento, fato que pode ser observado nas categorias de análise, uma vez que muitas delas foram utilizadas tanto para as falas dos egressos, quanto para a fala dos professores. Em relação ao entendimento dos sujeitos quanto à compreensão do conceito de pesquisa, destacamos as definições que a considera como um processo de “produção de conhecimento novo”, pautado pelo rigor metodológico, a partir da utilização de determinados “procedimentos metodológicos” imprescindíveis para qualquer trabalho de pesquisa, fato amplamente destacado pela literatura especializada.

É importante ponderar também que os entrevistados têm a devida compreensão/dimensão da importância que a pesquisa possui tanto para a formação inicial, quanto para a realização do trabalho docente, sem, contudo, desconsiderarem os desafios e entraves encontrados por aqueles professores que almejam se dedicar a essa atividade no contexto da Educação Básica, sabendo que eles não dispõem das mesmas condições encontradas pelos professores das universidades públicas, que institui a pesquisa como fundamento de sua prática.

Aproveitamos o ensejo a partir das falas dos sujeitos para tecer uma breve argumentação acerca da nossa compreensão em relação ao conceito de pesquisa. Sabemos que discorrer sobre tal conceito carece de um grande esforço de reflexão, considerando que o tema tem sido amplamente discutido nas últimas décadas por importantes autores, como citado ao longo do texto. Entendemos, da mesma maneira que os entrevistados, que não há uma única definição para o conceito de pesquisa. Compreendemos, também, que a pesquisa pode ser entendida de maneira diferente para professores do Ensino Superior e da Educação Básica.

Muitos autores consideram que existe uma pesquisa própria do professor da escola básica, uma pesquisa associada à organização de materiais didáticos, à preparação de aulas, sem, no entanto, seguir os procedimentos característicos de uma pesquisa sistematizada, como ocorre nos centros acadêmicos. Entendemos, bem como os professores investigados neste estudo, que não se deve fazer distinção quanto a uma pesquisa realizada pelo professor da escola básica e uma pesquisa realizada pelo professor universitário.

Acreditamos que, desde sua formação inicial, os estudantes das licenciaturas, futuros professores devam ter o contato com os modelos de pesquisa de cunho científico, pautados pelo rigor metodológico, com construção sólida do problema de pesquisa, com metodologias

adequadas ao seu objeto de estudo, pois só assim poderemos possibilitar aos professores da Educação Básica o reconhecimento de que também são produtores de conhecimento.

Tão importante quanto identificar o entendimento de professores e egressos quanto ao conceito de pesquisa, é compreender como esta competência foi adquirida ao longo do processo de formação dos estudantes do curso de Geografia/UFV. Constatamos que são espaços destinados à formação do licenciando enquanto pesquisador as disciplinas oferecidas pelo curso, assim como os laboratórios de pesquisa coordenados pelos professores do Departamento tanto no entendimento dos professores, quanto no entendimento dos egressos. Mas, diante das dificuldades enfrentadas pelo curso no contexto da instituição, como a falta de infraestrutura adequada, em alguns momentos o uso dos laboratórios foi inviável pelo fato deles não existirem, sobretudo, para as primeiras turmas do curso.

No entanto, as disciplinas oferecidas contribuem para uma formação básica para a pesquisa. Para além destas vicissitudes, sabemos que a formação inicial não garante a formação profissional em todas as suas dimensões, sendo necessário o professor buscar sua complementação/aprofundamento na formação continuada. No tocante à formação do pesquisador, os cursos de Pós-Graduação são apontados como os principais meios para consolidar esta dimensão profissional. Não obstante, sabemos que o acesso a esse nível de formação ainda contempla um número reduzido de profissionais, o que pode inviabilizar a consolidação da formação do professor pesquisador.

Diante do entendimento de professores e egressos quanto ao conceito de pesquisa, sua importância para a formação e trabalho docente, e também dos espaços que possibilitam essa formação no curso de Geografia/UFV, perquirimos também descobrir, dentre os egressos, quais motivos os fizeram pesquisar a temática de ensino na disciplina de monografia e os temas de maior recorrência. Como resultado, percebemos que a escolha pela temática do ensino de Geografia como tema para os trabalhos de monografias estava atrelada às vivências dos sujeitos, por meio de sua participação em projetos de ensino/extensão, buscando melhorar a sua prática. Esse fato exemplifica que a vivência dos licenciandos em diferentes espaços de formação é de grande valia para a formação inicial, ressaltando a formação para a pesquisa.

Aferimos também que, no rol de trabalhos desenvolvidos, aqueles que discutem o emprego de diferentes metodologias para o ensino de Geografia são os que apresentaram maior recorrência, seguido pela análise referente aos diferentes espaços de complementação da formação dos licenciandos e finalizando com o tema do currículo do curso de Geografia, por meio da análise da disciplina de Estágio Supervisionado.

A partir desta pesquisa, portanto, compreendemos que o curso de Geografia/UFV possibilita a formação básica no professor de Geografia do tocante à pesquisa. Contudo, ressaltamos que seria fundamental para que essa formação se tornasse mais consistente a inserção da disciplina de Monografia para a modalidade da licenciatura, complementando as disciplinas já oferecidas. Consideramos que esta disciplina poderá contribuir para ampliar o debate quanto à importância da pesquisa na formação dos professores de Geografia. A inserção dela poderá também oferecer maior visibilidade para os estudantes da modalidade de licenciatura, podendo contribuir para expandir o seu prestígio no contexto da instituição, considerando que o trabalho do pesquisador (bacharel) tem mais destaque no contexto institucional.

Acreditamos que algumas de nossas questões iniciais foram respondidas ao longo deste trabalho. No entanto, esta análise não esgota as possibilidades de investigação em relação à formação do professor de Geografia, sendo necessárias mais investigações futuras. Nos debruçamos sobre o currículo do curso por meio de seu Projeto Pedagógico e da sua Matriz Curricular, analisando as concepções de professores e egressos quanto à formação oferecida, mas ainda há muito o que refletir.

Desse modo, apontamos como possibilidade de reflexões futuras: Qual a natureza/tipo de pesquisa desenvolvida pelos licenciandos do Curso de Geografia/UFV? As pesquisas atendem aos quesitos de um trabalho científico? A implantação do Mestrado em Geografia/UFV terá impacto na formação do licenciando enquanto pesquisador? As pesquisas relacionadas ao ensino de Geografia terão espaço dentro da pós-graduação no âmbito do Departamento de Geografia/UFV? São questões sobre as quais podemos nos dedicar em estudos posteriores no intuito de aprofundar o debate acerca da formação dos professores do Curso de Geografia/UFV.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVEZ-MAZZOTTI, A. J. Relevância e aplicabilidade da pesquisa em educação. **Cadernos de pesquisa**, n. 113, p. 39-50, julho/2001.

ANDRÉ, Marli (org). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas – São Paulo: Papyrus, 2001. (Série Prática Pedagógica).

_____. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. **Cadernos de pesquisa**, n. 113, p. 51-64, julho/2001.

BARRETO, Elba Siqueira Sá. Políticas de formação docente para a Educação Básica no Brasil: embates contemporâneos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 62, p. 679-701, 2015.

_____. Trabalho docente e modelos de formação: velhos e novos embates e representações. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 140, p. 427-443, maio/ago. 2010.

BERNARDES, Aline Melo. **Refletindo a educação ambiental: percepções e Práticas dos professores de geografia em escolas Públicas do município de Viçosa - MG**. Viçosa-MG: Biblioteca Central da UFV, 2006.

BERNARDI, Guilherme Bardemaker; NETO, Vicente Molina. Implicações da proletarização do trabalho docente na educação física escolar. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 09, n. 02, abrl./jun. 2016.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 6ª ed. Petrópolis – Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. Tradução de Sandra Trabuco Valenzuela; revisão técnica, apresentação e notas à edição brasileira Selma Garrido Pimenta. São Paulo: Cortez, 2002.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. Campinas, SP.: Autores Associados, 2015 (Coleção educação contemporânea).

_____. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2006. (Biblioteca da educação. Serie 1. Escola; v. 14).

DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA. **Projeto Pedagógico do Curso**. Universidade Federal de Viçosa, Viçosa-MG, 2013.

ELLIOTT, John. Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar de origem. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia (Org.). **Cartografias do trabalho docente: professor(a) pesquisador(a)**. 2ª ed. Campinas: Mercado das Letras, 2011, 3 p. 137 - 152.

FIORI, Vivian. **As condições dos cursos de licenciatura em Geografia no Brasil: uma análise territorial e de situação**. São Paulo: Biblioteca Digital da USP, 2012.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de Conteúdo**. 2ª ed. Brasília: Líder Livro Editora, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43 ed. São Paulo> Paz e Terra, 2011.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010.

_____. A formação inicial de professores para a Educação Básica: as licenciaturas. **Revista USP**, n.100, p.33-46, dez/jan/fev. 2013-2014.

_____. Formação de professores, pesquisa e problemas metodológicos. **Contrapontos**, Itajaí, v.3, n.3, p. 381-392, set./dez. 2003.

GERALDI, Corinta Maria Grisolia (Org.). **Cartografias do trabalho docente: professor(a) pesquisador(a)**. 2ª ed. Campinas: Mercado das Letras, 2011, 335 p.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª ed., São Paulo: Atlas, 2008.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. Ed. São Paulo: Atlas 2003.

ILKIU, Everton Carvalho. **A importância do trabalho de campo no ensino da geografia: um olhar sobre o município de Viçosa-MG**. Viçosa-MG: Biblioteca Central da UFV, 2010.

LENOIR, Yves. Pesquisar e formar: repensar o lugar e a função da prática de ensino. **Educ. Soc.**, Campinas, v.27, n.97, p. 1299-1325, set./dez. 2006.

LIMA, Paulo Gomes. Ciência e epistemologia: reflexões necessárias à pesquisa educacional. **Quaestio**, Sorocaba, SP, v. 12, p. 109-138, nov. 2010.

LOPES, Claudivan Sanches. O professor de geografia e os saberes profissionais: o processo formativo e o desenvolvimento da profissionalidade. São Paulo: **Biblioteca Digital da USP**, 2010.

LÜDKE, Menga (Org). **O professor e a pesquisa**. Campinas - São Paulo: Papyrus, 2001. (Série Prática Pedagógica).

_____. O professor, seu saber e a sua pesquisa. **Educação & Sociedade**, ano XXII, n.74, abril/2001.

_____. O professor e sua formação para a pesquisa. EccoS. **Revista Científica**, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 333-349, jul./dez. 2005.

_____. Desafios para a pesquisa em formação de professores. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 12, n. 37, p. 629-646, set./dez. 2012.

LÜDKE, Menga. ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2ª edição. São Paulo: EPU, 2013.

LÜDKE, Menga; CRUZ, Gisele Barreto da; BOING, Luiz Alberto. A pesquisa do professor da educação básica em questão. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14 n. 42, p. 455-602, set./dez. 2009.

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Sísifo. Revista de Ciências da Educação**, nº. 8, p. 7-22, jan/abr 2009.

MARTINS, Carmem de Almeida; BRAÚNA, Rita de Cássia de Alcântara; SARAIVA, Ana Cláudia Lopes Chequer; FERENC, Alvanizae Valente Fernandes. Licenciaturas da Universidade Federal de Viçosa: um olhar de professores em exercício sobre seu processo de formação inicial. **Revista de C. Humanas**, Viçosa, v. 12, n. 1, p. 235-250, jan./jun. 2012.

MARTINS, Marcos Francisco; VARANI, Adriana. Professor e pesquisador: considerações sobre a problemática relação entre ensino e pesquisa. **Rev. Diálogo Edu.**, Curitiba, v.12, n. 37, p.647-680, set/dez. 2012.

MENDES, Rosana Maria.; MISKULIN, Rosana Giaretta Sguerra. A análise de conteúdo como metodologia. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 165, p. 1044-1066, jul./set., 2017.

MILAGRE, Bruna Tavares. Estágio e formação docente: um estudo de caso do estágio curricular supervisionado do curso de licenciatura em Geografia da UFV. Viçosa – MG: Biblioteca Central da UFV, 2016.

MIRANDA, Marília Gouveia de. O professor pesquisador e sua pretensão de resolver a relação entre a teoria e a prática na formação de professores. In: ANDRÉ, Marli (org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. São Paulo: Papyrus, 2008. p. 129 - 143.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. **Revista Educação**, Universidade Federal de Santa Maria, v. 29, n. 02, p. 1-12, 2004.

MORAIS, Eduardo Henrique de Modesto. O museu de ciências da terra Alexis Dorofeef e suas visitas: um processo de Ensino-aprendizagem. Viçosa-MG: **Biblioteca Central da UFV**, 2009.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 1999. p. 15 a 34.

PIMENTA, Selma Garrido.; GHEDIN, Evandro (orgs.) **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PINHEIRO, Antônio Carlos. **Trajetória da pesquisa acadêmica sobre ensino de geografia no Brasil - 1972-2000**. São Paulo: Biblioteca Digital da UNICAMP, 2003.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib.; OLIVEIRA, Ariovaldo Umerlindo de (org.). **Geografia em perspectiva: ensino e pesquisa**. São Paulo: Contexto, 2002.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib.; PAGANELLI, Tomoko Iyda.; CACETE, Núria Hanglei. **Para ensinar e aprender geografia**. 3ª ed., São Paulo: Cortez, 2009.

RIBEIRO, Maria das Graças M. A constituição das Ciências Humanas em uma Universidade Rural. **Revista Aleph**, [S.I], Julho, 2014.

ROSA, Chaiane de Medeiros; LOPES, Nataliza Francisca Mezzari; CARBELLO, Sandra Regina Cassol. Expansão, democratização e a qualidade da educação básica no Brasil. **Póiesis Pedagógica**, Catalão-GO, v.13, n.1, p.162-179, jan/jun de 2015.

SANTOS, Lucíola L. C. P. Dilemas e perspectivas na relação entre ensino e pesquisa. In: ANDRÉ, Marli. (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas (SP): Papirus, 2001. (Série prática pedagógica). p. 11- p. 26.

SARANTE, Adré Luiz. **Novos tempos, novos recursos: a presença das Tecnologias da informação e da comunicação Nas escolas estaduais de Osasco – SP e o seu uso pelos professores de Geografia**. Viçosa-MG: Biblioteca Central da UFV, 2009.

SAVIANI, Dermeval. História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos. **Educação**, Santa Maria, v.30, n.02, p. 11-26, 2005.

_____. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v.14, n.40, jan./abr. 2009.

SILVA, Carlos Augusto Barbosa da.; MELO, Josandra Araújo Barreto de. A formação inicial em geografia e o papel do Programa Institucional de Iniciação à Docência. **Congresso Internacional de Educação e Inclusão (CINTEDI) - Práticas Pedagógicas, Direitos Humanos e Interculturalidade**, dez, 2014.

SIQUEIRA, Camila Zucon Ramos de. **Cursinhos Populares em movimento: Articular e (Re)conhecer contradições**. Viçosa-MG: Biblioteca Central da UFV, 2008.

SHIMIZU, Rita de Cássia Gromoni; CURY, Iara Leme Russo; PEZZATO, João Pedro. História das disciplinas escolares: análise das pesquisas desenvolvidas nos Programas de Pós-Graduação em Geografia da UNESP (2000-2010). **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 6, n. 11, p.272-287, jan./jun., 2016.

SLONGO, Iône Inês Pinsson; VIELLA, Maria dos Anjos Lopes; DELIZOICOV, Nadir Castilho; BERTICELLI, Ireno Antônio. Pesquisa e formação de professores: um intrincado e instigante desafio. **Diálogo. Educ.**, Curitiba, v. 12, n. 37, p. 719-741, set./dez. 2012.

SUERTEGARAY, Dirce Maria Antunes. **Pesquisa e Educação de professores**. In: PONTUSCHKA, Nídia Nacib.; OLIVEIRA, Ariovaldo Umberlindo de. (org.) - Geografia em perspectiva: ensino e pesquisa. Contexto, São Paulo, 2002. p. 109 – 114.

SHULMAN, Lee S. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Cadernos cenpec**, São Paulo, v.4, n.2, p.196-229, dez. 2014.

TARDIF, Maurice, LESSARD, Claude, LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n.04, p. 215-233, 1991.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 12^a ed. Petrópolis - Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

TEIXEIRA, Angélica Ladeira. A importância do trabalho de campo para o processo de ensino-aprendizagem de geografia: desafios e lacunas. Viçosa-MG: **Biblioteca Central da UFV**, 2015.

VALENTE, Graciéla Aquino. Gostar ou não de geografia, eis a questão: reflexões a Partir de relatos de alunos das séries finais do ensino Fundamental da escola estadual professor Samuel João de Deus do município de Paula cândido (MG). Viçosa-MG: **Biblioteca Central da UFV**, setembro, 2009.

ZEICHNER, Kenneth. Uma análise crítica sobre a "Reflexão" como conceito estruturante na formação docente. **Edu. Soc.**, Campinas, v. 29, n.103, p.535-554, mai/ago. 2008.

_____. **Políticas de formação de professores nos Estados Unidos**: Como e por que elas afetam vários países do mundo. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

ZIBETTI, Maria Lúcia Tonatto; SOUZA, Marilene Proença Rebello de. Apropriação e mobilização de saberes na prática pedagógica: contribuição para a formação de professores. **Educ. Pesqui.** vol.33 no.2 São Paulo May/Aug. 2007.

APÊNDICES

APÊNDICES A

ROTEIRO DE ENTREVISTAS

1. Qual a sua cor/raça?
2. O seu ensino fundamental foi cursado em escola pública ou particular?
3. O seu ensino médio foi cursado em escola pública ou particular?
4. O primeiro ponto que gostaria de conversar com você diz respeito à sua formação inicial. Gostaria de saber qual(is) o(s) motivo(s) o(a) levaram a escolher um curso de geografia?
5. De forma resumida, qual(is) o(s) caminho(s) que você trilhou após a sua formação inicial até chegar ao ensino superior? (Atuou na Educação Básica, buscou a pós-graduação logo em seguida, trabalhou por um período depois procurou a pós-graduação).
6. O que motivou a trabalhar com o ensino superior?
7. Em que ano você iniciou suas atividades como docente no Curso de Geografia/UFV?
8. Como você avalia a estrutura do Departamento de Geografia no momento de sua chegada à UFV? (Espaço físico, laboratórios, corpo docente, espaço na instituição frente a outros departamentos).
9. Quantos professores tinham no departamento quando você chegou?
10. Quantos professores você considera ideal para o bom funcionamento do departamento?
11. A geografia é uma disciplina que tem trânsito em outros Departamentos, você não considera que a falta de professores pode ser suprida com esses departamentos que temos contato?
12. Você possui grupo de estudo/pesquisa no Departamento de Geografia/UFV? Caso sim, há quanto tempo? Quais são os seus principais temas de estudo?
13. Além do seu laboratório de pesquisa você de alguma forma leva suas pesquisas para as disciplinas que você trabalha ou ficam restritas ao grupo de pesquisa? E como que isso ocorre, o levar as pesquisas para as disciplinas?
14. O fato de levar as pesquisas para o contexto da disciplina tem despertado o interesse dos alunos em participar do grupo, o interesse pela pesquisa?

15. Na literatura referente à pesquisa educacional existem divergências entre os autores quanto a definição do conceito de pesquisa como por exemplo, a necessidade de caracterizar uma pesquisa acadêmica e uma pesquisa própria do professor. Nesse sentido, qual é a sua concepção de pesquisa?
16. Vários autores(as) como André (2001), Lüdke (2001, 2005, 2009), Demo (2006), Pimenta (2010) discutem a importância da pesquisa na formação e na prática dos professores. Você considera importante esta dimensão na formação do professor de geografia? Porque?
17. Você considera que existe uma pesquisa própria do professor mais específica para o contexto educacional e uma pesquisa mais acadêmica?
18. Qual(is) são os espaços oferecidos aos estudantes do curso de geografia para que eles possam desenvolver as habilidades necessárias ao trabalho de pesquisador?
19. Tem sido muito discutido o (des)prestígio das licenciaturas no âmbito institucional frente aos cursos de bacharelado. Você tem conhecimento de editais para projetos de pesquisa em ensino nesta instituição? Caso não exista editais específicos, os editais de bolsas de pesquisa existentes contemplam os cursos de licenciatura?
20. Você considera que o licenciando ela tem uma identificação de se considerar um pesquisador em formação?
21. Quando se analisa os históricos dos cursos de ensino superior percebe-se que a modalidade do bacharelado se sobressai à licenciatura no que se refere à formação do pesquisador. Considerando as disciplinas oferecidas aos licenciandos visando a formação do pesquisador, você considera que elas possibilitam uma formação consistente para esta dimensão?
22. Através de observações empíricas, pude perceber em alguns momentos do curso a dificuldade de alguns alunos quanto ao encadeamento ou sequência nas disciplinas de projeto e instrumentação para pesquisa em ensino e Prática de Pesquisa em Ensino de Geografia devido às trocas de professores. Esta questão de certo modo está relacionada a estrutura do departamento, considerando que tais disciplinas foram ministradas em alguns casos por professores substitutos sem uma bagagem de pesquisador. No seu entendimento, qual seria o peso na formação de um licenciando onde um professor(a) sem experiência com pesquisa assume as disciplina de Metodologia para Pesquisa em Ensino de Geografia (GEO 472) e Prática de Pesquisa em Ensino de Geografia (GEO 483)?

23. A que você atribui o fato de não haver monografia para a licenciatura?
24. Dentre as monografias desenvolvidas no curso, apenas 17 estão relacionadas ao ensino de geografia, ou seja, um número reduzido. Você considera que a estrutura do departamento, como por exemplo, falta de professores para orientar os trabalhos pode ser um fator que contribui com esse quadro?
25. Você considera que existe a falta de identidade de alguns professores do departamento de geografia com a licenciatura?

APÊNDICE B**QUESTIONÁRIO**

01. Sexo: () Masculino () Feminino

02. Idade: _____

03. Cor ou raça?

() Branca () Indígena () Negra () Parda () Não quero declarar.

04. Você cursou o ensino fundamental em:

() Escola Pública () Escola Particular () Escola Pública e Particular

05. Você cursou o ensino médio em:

() Escola Pública () Escola Particular () Escola Pública e Particular

06. Qual a sua atuação profissional na atualidade?

Sobre sua formação inicial.

07. Qual(is) motivo(s) o levaram a escolher o curso de licenciatura em geografia?

08. As disciplinas oferecidas pelo curso contemplam os requisitos para uma boa formação profissional? Justifique.

09. A pesquisa deve ser parte integrante dos currículos dos cursos de formação de professores? Justifique sua resposta.

10. Qual é a sua concepção de pesquisa?

11. Enquanto professor, você se considera um pesquisador?

No que se refere à formação para a pesquisa:

12. As disciplinas Metodologia para pesquisa em ensino de Geografia (GEO 472), prática de pesquisa em ensino de geografia (GEO 483) proporcionaram o aprendizado necessário para a consolidação da dimensão da pesquisa em sua formação? Justifique sua resposta.

13. Ao cursar as disciplinas Metodologia para Pesquisa em Ensino de Geografia (GEO 472) e Prática de Pesquisa em Ensino de Geografia (GEO 483) houve uma sequência nas atividades, ou seja, o projeto construído na disciplina GEO 472 foi realmente aplicado na disciplina GEO 483? Justifique.

Sim () Não Porque?

Quanto a estrutura do departamento:

14. Os laboratórios possibilitavam o desenvolvimento de pesquisas sobre o ensino de geografia? Justifique sua resposta.

Quanto aos programas/políticas públicas voltadas para a formação docente:

15. Durante o seu processo de formação havia algum programa de incentivo à formação docente?

() Sim () Não. Caso sim, qual era o programa? _____

16. Durante o seu processo de formação havia projetos de iniciação científica voltados para o ensino?

() Sim () Não. Caso sim, qual(is) professores eram os orientadores?

17. Você foi bolsista de iniciação científica?

() Sim () Não. Caso sim, qual área da geografia estava relacionado seu tema de pesquisa (geografia agrária, geografia urbana, climatologia)?

18. Como você avalia o fato de não haver monografia para a modalidade de licenciatura em geografia?

19. O que o motivou na escolha do tema de pesquisa para a monografia?

Sobre sua atuação como docente:

20. Você trabalha ou trabalhou como professor depois de formado? () Sim () Não. Caso sim, continue respondendo a sequência, caso não, passe para a questão 12.

21. Qual o seu grau de satisfação quanto à profissão docente

() Insatisfeito () Pouco Satisfeito () Satisfeito () Muito Satisfeito () Indiferente

22. Durante o exercício do magistério houve a possibilidade de desenvolver alguma pesquisa para a produção de conhecimento sobre o trabalho como professor?

- () Sim Qual foi?
() Não Qual foi/foram os entraves?

23. Você considera que existe(m) entrave(s) quanto ao desenvolvimento de pesquisa pelos professores da escola básica? Justifique.

OBRIGADO PELA PARTICIPAÇÃO!

ANEXOS

ANEXO A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA ENTREVISTAS

O Sr.(a) está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a), do projeto de pesquisa intitulado "PESQUISA EM ENSINO: LIMITES E POSSIBILIDADES NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA". Nesta pesquisa, pretendemos verificar qual(is) foram os motivos que contribuíram para que os alunos do curso de geografia da Universidade Federal de Viçosa realizassem pesquisa sobre o ensino de geografia como trabalho de conclusão de curso. É de nosso interesse também, identificar a qualidade da formação que os egressos da licenciatura em geografia receberam no que tange à atividade de pesquisa.

Para esta pesquisa serão adotados como procedimentos metodológicos o questionário e a entrevista. Deste modo, sua colaboração consistirá em participar da entrevista, uma atividade de aproximadamente uma hora e trinta minutos. A entrevista será gravada se você permitir, em dia, local e horário a ser definido por você.

A pesquisa pode causar riscos no que diz respeito ao constrangimento que os participantes da pesquisa podem sentir ao responder as questões postas ao questionário e na realização da entrevista. Além destes riscos, existem também o risco do colaborador ser identificado. Para controlar estes riscos, lhes apresentamos e entregamos este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), no qual consta que sua participação não é obrigatória; que pode desistir de responder qualquer questão que considerar impertinente; que poderá desistir de participar da pesquisa a qualquer momento e que a sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora, com a Universidade Federal de Viçosa ou com a sua instituição de trabalho. Os dados serão divulgados de forma a não possibilitar a sua identificação, pois em nenhum momento será divulgado o seu nome em qualquer fase do estudo. Quando for necessário exemplificar determinada situação, sua privacidade será assegurada, uma vez que seu nome não aparecerá.

Para participar deste estudo o Sr.(a) não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, caso sejam identificados. O Sr.(a) tem a garantia plena da liberdade de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem necessidade de comunicado prévio. A sua participação é voluntária e a recusa

em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que o Sr.(a) é atendido pela pesquisadora. Os resultados da pesquisa estarão a sua disposição depois de finalizada. Seu nome ou o material que indique a sua participação não serão liberados sem a sua participação.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável, no Departamento de Educação da Universidade Federal de Viçosa, e a outra será fornecida ao Sr.(a). Os dados e os instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 05(cinco) anos após o término da pesquisa, e depois desse tempo, serão destruídos. Os pesquisadores tratarão sua identidade com padrões profissionais de sigilo e confidencialidade, atendendo a legislação brasileira, em especial, a Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, e utilizarão as informações somente para fins acadêmicos e científicos.

Eu _____,
 contatado _____, fui informado(a) dos objetivos da pesquisa "PESQUISA EM ENSINO: LIMITES E POSSIBILIDADES NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA", de maneira clara e detalhada, e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento posso solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar. Declaro que concordo em participar. Recebi uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer minhas dúvidas.

Viçosa, _____ de _____ de 2018.

 Assinatura do Participante

 Assinatura do Pesquisador

Nome do pesquisador responsável: Rita de Cássia de Alcântara Braúna

Endereço: Av. P.H. Rolfs, s/n, Departamento de Educação/UFV, Viçosa-MG.

Telefone: (31) 3899 1647

e-mail: rbrauna@ufv.br

Em caso de discordância ou irregularidades sob os aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:

CEP/UFV - Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos

Universidade Federal de Viçosa

Edifício Arthur Bernardes, piso inferior

Av. P.H. Rolfs, s/n - Campus Universitário

ANEXO B

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA O QUESTIONÁRIO

O Sr.(a) está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a), do projeto de pesquisa intitulado "PESQUISA EM ENSINO: LIMITES E POSSIBILIDADES NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA". Nesta pesquisa, pretendemos verificar qual(is) foram os motivos que contribuíram para que os alunos do curso de geografia da Universidade Federal de Viçosa realizassem pesquisa sobre o ensino de geografia como trabalho de conclusão de curso. É de nosso interesse também, identificar a qualidade da formação que os egressos da licenciatura em geografia receberam no que tange à atividade de pesquisa.

Para esta pesquisa serão adotados como procedimentos metodológicos o questionário e a entrevista. Deste modo, sua colaboração consistirá em responder ao questionário composto de questões abertas e fechadas, uma atividade de aproximadamente uma hora.

A pesquisa pode causar riscos no que diz respeito ao constrangimento que os participantes da pesquisa podem sentir ao responder as questões postas ao questionário e na realização da entrevista. Além destes riscos, existem também o risco do colaborador ser identificado. Para controlar estes riscos, lhes apresentamos e entregamos este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), no qual consta que sua participação não é obrigatória; que pode desistir de responder qualquer questão que considerar impertinente; que poderá desistir de participar da pesquisa a qualquer momento e que a sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora, com a Universidade Federal de Viçosa ou com a sua instituição de trabalho. Os dados serão divulgados de forma a não possibilitar a sua identificação, pois em nenhum momento será divulgado o seu nome em qualquer fase do estudo. Quando for necessário exemplificar determinada situação, sua privacidade será assegurada, uma vez que seu nome não aparecerá.

Para participar deste estudo o Sr.(a) não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, caso sejam identificados. O Sr.(a) tem a garantia plena da liberdade de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem necessidade de comunicado prévio. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que o Sr.(a) é atendido pela pesquisadora. Os resultados da pesquisa estarão a sua disposição depois de

finalizada. Seu nome ou o material que indique a sua participação não serão liberados sem a sua participação.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável, no Departamento de Educação da Universidade Federal de Viçosa, e a outra será fornecida ao Sr.(a). Os dados e os instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 05(cinco) anos após o término da pesquisa, e depois desse tempo, serão destruídos. Os pesquisadores tratarão sua identidade com padrões profissionais de sigilo e confidencialidade, atendendo a legislação brasileira, em especial, a Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, e utilizarão as informações somente para fins acadêmicos e científicos.

Eu _____,
contatado _____, fui informado(a) dos objetivos da pesquisa "PESQUISA EM ENSINO: LIMITES E POSSIBILIDADES NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA", de maneira clara e detalhada, e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento posso solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar. Declaro que concordo em participar. Recebi uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer minhas dúvidas.

Viçosa, _____ de _____ de 2018.

Assinatura do Participante

Assinatura do Pesquisador

Nome do pesquisador responsável: Rita de Cássia de Alcântara Braúna
Endereço: Av. P.H. Rolfs, s/n, Departamento de Educação/UFV, Viçosa-MG.
Telefone: (31) 3899 1647
e-mail: rbrauna@ufv.br

Em caso de discordância ou irregularidades sob os aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:

CEP/UFV - Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos
Universidade Federal de Viçosa
Edifício Arthur Bernardes, piso inferior
Av. P.H. Rolfs, s/n - Campus Universitário

ANEXO C**AUTORIZAÇÃO PARA ACESSO AOS DADOS DOS EGRESSOS DO CURSO DE
GEOGRAFIA/UFV**

Viçosa, 29 de agosto de 2018

À professora Rita de Cássia de Alcântara Braúna
Mestrando Edilson Junior Celestino
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Viçosa

Prezados pesquisadores

Eu, Edson Martinho Ramos, Diretor do Registro Escolar, autorizo o acesso aos dados dos egressos do Curso de Geografia da UFV, no período de 2006 a 2017, os quais serão usados, exclusivamente, para realização da pesquisa intitulada: “Pesquisa em ensino: limites e possibilidades na formação do professor de geografia”.

Atenciosamente,

Edson Martinho Ramos
Diretor do Registro Escolar

ANEXO D**AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA**

Eu, Leonardo Civale, Chefe de Departamento do Curso de Geografia da Universidade Federal de Viçosa (UFV), localizada na cidade de Viçosa – MG, autorizo a realização da pesquisa intitulada “Pesquisa em Ensino: limites e possibilidades na formação do professor de geografia” a ser conduzida sob a responsabilidade da pesquisadora Rita de Cássia de Alcântara Braúna e seu orientando, Edilson Junior Celestino, e declaro que esta Instituição possui infraestrutura necessária à realização da referida pesquisa. Esta autorização só é válida no caso de haver parecer favorável do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Viçosa para a referida pesquisa.

Declaro que os objetivos do projeto foram devidamente esclarecidos e autorizo sua execução no âmbito do Departamento de Geografia da UFV, com a participação voluntária e previamente consentida dos participantes.

Viçosa, 31 de agosto de 2018. .

Leonardo Civale
Chefe de Departamento do Curso de Geografia - UFV