



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA – UFPB
CENTRO DE CIÊNCIAS EXATAS E DA NATUREZA - CCEN
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA
MESTRADO EM GEOGRAFIA**

PEDRO WALLAS SOARES DE ARAÚJO FELIX

**CORRELAÇÃO ENTRE ENSINO E PESQUISA NO PROJETO PEDAGÓGICO DE
CURSO (PPC) E NAS MONOGRAFIAS DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA DA
UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI-URCA**

**JOÃO PESSOA, PB
Agosto - 2022**



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA – UFPB
CENTRO DE CIÊNCIAS EXATAS E DA NATUREZA - CCEN
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA
MESTRADO EM GEOGRAFIA

PEDRO WALLAS SOARES DE ARAÚJO FELIX

CORRELAÇÃO ENTRE ENSINO E PESQUISA NO PROJETO PEDAGÓGICO DE
CURSO (PPC) E NAS MONOGRAFIAS DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA DA
UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI-URCA

Dissertação apresentada em cumprimento às exigências do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal da Paraíba (PPGG – UFPB) como requisito à obtenção do grau de mestre.

Orientadora: Prof. Dra. Maria Adailza Martins de Albuquerque

Área de concentração: Território, Trabalho e Ambiente.

Linha de pesquisa: Educação Geográfica

JOÃO PESSOA-PB

Agosto – 2022

F316c Felix, Pedro Wallas Soares de Araújo.

Correlação entre ensino e pesquisa no Projeto Pedagógico de Curso (PPC) e nas monografias de licenciatura em geografia da Universidade Regional do Cariri-URC / Pedro Wallas Soares de Araújo Felix. - João Pessoa, 2022.

148 f.: il.

Orientação: Maria Adailza Martins de Albuquerque

Dissertação (Mestrado)- UFPB/CCEN.

1. Formação docente. 2. Professor pesquisador. 3. Ensino e pesquisa. 4. Geografia. I. Título.

UFPB/BC

CDU 377.8(043)

"Correlação entre Ensino e Pesquisa no Projeto Pedagógico de Curso (PPC) e nas Monografias de Licenciatura em Geografia da Universidade Regional do Cariri-Urca"

por

Pedro Wallas Soares de Araújo Felix

Dissertação de Mestrado apresentada ao Corpo Docente do Programa de Pós-graduação em Geografia do CCEN-UFPB, como requisito total para obtenção do grau de Mestre em Geografia.

Área de concentração: Território, trabalho e Ambiente.

Aprovado por:

Maria Adailza Martins de Albuquerque
Prof.^ª Dr.^ª Maria Adailza Martins de Albuquerque
Orientadora

Lenilton Francisco de Assis

Prof. Dr. Lenilton Francisco de Assis
Examinador interno

Eduardo Donizeti Giroto

Prof. Dr. Eduardo Donizeti Giroto
Examinador externo

Maria Soares da Cunha
Prof.^ª Dr.^ª Maria Soares da Cunha
Examinadora externa

Universidade Federal da Paraíba
Centro de Ciências Exatas e da Natureza
Programa de Pós-graduação em Geografia
Cursos de Mestrado e Doutorado em Geografia

Agosto/2022.

A meu amado irmão Everton Felix (in memoriam), com amor, dedico!

AGRADECIMENTOS

Com muita alegria e gratidão escrevo estas páginas de agradecimento aos que contribuíram para a realização desta pesquisa. Destacando que agradeço não apenas as pessoas que contribuíram diretamente para este trabalho, mas a todos (as) que me ajudaram de forma direta ou indireta na conquista desse sonho.

Agradecer primeiramente a Deus, por me permitir sonhar e realizar mais esse sonho na minha vida.

À minha mãe e a meu pai, por todas as contribuições, conselhos, motivações e lutas incansáveis para me proporcionar, desde o ensino infantil até agora, no mestrado, todo apoio para a concretização de todos os meus sonhos. Vocês são responsáveis diretos pelas minhas conquistas! Gratidão!

Ao meu amado irmão Everton (in memoriam), por ter sido a primeira pessoa a me aconselhar a fazer uma pós-graduação, por ter me levado para fazer os vestibulares e ter me colocado nesse “mundo universitário” e por ser o melhor irmão mais velho que eu poderia ter. Gratidão, “Tim”!

À minha amada irmã Alanna, por todo suporte, pelos conselhos e apoio que me proporcionaste durante essa caminhada. Você foi muito importante nessa jornada! Gratidão!

Agradeço também aos meus demais familiares e amigos que ajudaram nessa jornada, não vou conseguir citar todos, mas exponho meus agradecimentos a eles. Gratidão!

À professora Dadá Martins, minha orientadora. Encontrar com uma ótima professora, orientadora e conterrânea, em terras paraibanas, e poder ser orientado por ela é um privilégio que poucos têm e ainda bem que eu tive. Agradeço imensamente os conselhos, as dicas, a paciência, as orientações e todos os ensinamentos que você me proporcionou nesses anos, tudo isso foi fundamental para realizar esse sonho e também contribuiu enormemente na minha formação enquanto docente e pessoa. Gratidão pelo encontro, Dadá!

Aos professores e a professora da banca: Profa. Dra. Maria Soares da Cunha, Prof. Dr. Lenilton Francisco de Assis e Prof. Dr. Eduardo Giroto, por aceitarem avaliar e pelas contribuições a este trabalho.

À Mirelle Oliveira, pelas palavras de apoio, pelos incentivos e por todas as contribuições que me proporcionaste nesses anos. Gratidão, Mirelle Oliveira!

À minha amiga que o mestrado proporcionou, Luciene Fabrizia. Agradeço pela amizade, pelo companheirismo, pelas ideias e aprendizagens trocadas durante esses anos. Gratidão pela amizade, Luciene!

Aos professores da URCA: Profa. Maria Soares, Prof. Me. Antônio Marcos e Profa. Dra. Clesley Tavares, que me ajudaram, incentivaram e apoiaram na construção do projeto de dissertação.

Ao Prof. Dr. Altemar Bustorff, pela tradução do resumo em inglês.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo incentivo estudantil através da bolsa de estudo.

Aos funcionários, discentes e docentes do PPGG-UFPB que encontrei durante esses anos, os quais pude conviver e aprender.

Ao Departamento de Geociências (DEGEO) da URCA, por permitir a realização da pesquisa.

Aos autores das monografias, que enviaram gentilmente seus trabalhos para a análise.

Aos autores entrevistados, pelas contribuições com o presente trabalho.

Por fim, a todos e todas que contribuíram de forma direta ou indireta para elaboração desse trabalho e a concretização de um sonho. A vocês expresso minha eterna gratidão.

“Cada suspiro teu é um instante de realidade, sem cores nem laço, presente. Os instantes se convertem em momento e, em seguida, imediatamente, em passado – o irrevogável. O futuro não existe, meu bem. Cada plano teu é ilusão. Mas escreva uma carta no pensamento, conte todos os teus desejos, intitule de esperança.”

Everton Felix

RESUMO

Segundo alguns pesquisadores, a formação docente pode ser fortalecida na academia quando adota as pesquisas como orientação, nesse intuito, é importante discutir o processo que permite pensar a sua qualificação. A formação docente em Geografia pode se pautar em processos que ativem essas ações de problematização e reflexão por parte dos sujeitos. Concordando com Giroto e Mormul (2016), acreditamos que essas ações podem estimular os licenciandos a elaborarem projetos educacionais qualificados para a sociedade. Nesse contexto, o currículo do curso de Geografia, atualmente denominado Projeto Pedagógico do Curso (PPC), se constitui como norteador desse processo, pois a partir dele os docentes e discentes baseiam a organização de seus saberes pedagógicos, de conhecimentos específicos e da experiência (PIMENTA, 1999), sendo de grande relevância a reflexão sobre as proposições que estão estabelecidas nesse documento. Desse modo, o presente trabalho aborda o processo de formação do licenciando em Geografia, visando compreender o papel da pesquisa nesta. Neste sentido, partimos da análise documental e, em seguida, analisamos as instâncias onde a pesquisa é estimulada e sua relação com a formação de professores. Assim, selecionamos um documento que orienta essa formação, o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) e aqueles que têm como princípio legal nortear a sua elaboração, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e, outro grupo de documentos que expressam, ou pode expressar, o papel da pesquisa na formação dos licenciandos em Geografia, os Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC), na modalidade monografia. Além da análise documental, recorreremos as entrevistas com os formandos, visando compreender, a partir de seus depoimentos escritos, como se deu a relação entre a pesquisa e a sua formação. Nessa perspectiva, buscamos compreender a relação entre ensino e pesquisa, expressa nos documentos, e como esta é desenvolvida pelos licenciandos ao longo de sua formação. Portanto, procuramos compreender o que foi preestabelecido acerca da pesquisa, como constituinte da formação do licenciando, no currículo e nas perspectivas que os discentes, nos seus trabalhos de conclusão de curso, conseguiram incorporar em suas proposições temáticas e teórico-metodológicas.

Palavras-chave: Ensino e pesquisa. Professor pesquisador. Formação docente. Geografia.

ABSTRACT

According to some researchers, teacher education can be strengthened in academia when it adopts research as guidance. In this sense, it is important to discuss the process that allows you to think about its qualification. The teacher training in Geography can be guided by processes that activate these actions of problematization and reflection by the subjects who compose it. In agreement with Giroto and Mormul (2016), we believe that these actions can encourage undergraduates to develop qualified educational projects for society. In this context, the curriculum of the Geography course, currently called the Pedagogical Project of the Course (PPC), constitutes a guide of this process, because from it, teachers and students base the organization of their pedagogical knowledge, specific knowledge and experience (PIMENTA, 1999), and the reflection on the propositions that are established in this document is of great relevance. Thus, the present work approaches the process of training the undergraduate in Geography, aiming to understand the role of research in this discipline. In this sense, we start from the documental analysis, and then, we analyze the instances where research is stimulated and its relationship with teacher education. Thus, we select a document that guides this training, the Pedagogical Project of the Course (PPC), and those whose legal principle is to guide its elaboration, the National Curriculum Guidelines “DCN”, and another group of documents that express, or can express, the role of research in the training of graduates in Geography, the Course Completion Work (TCC), in monograph mode. In addition to the documentary analysis, we used the interviews with the trainees, aiming to understand, from their written statements, how the relationship between research and its formation took place. In this perspective, we seek to understand the relationship between teaching and research expressed in the documents, and how this is developed by the undergraduates throughout their formation. Therefore, we try to understand what was pre-established about research, as a constituent of the undergraduate's education in the curriculum, and in the perspectives that the students were able to incorporate into their thematic and theoretical-methodological.

Keywords: Teaching and research. Professor researcher. Teacher training. Geography.

LISTA DE SIGLAS

ANFOPE – Associação Nacional Pela Formação dos Profissionais da Educação

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

ANPEGE – Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Geografia

BNC – Base Nacional Curricular - Formação

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNPQ – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico

CNS – Conselho Nacional de Saúde

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

DEGEO – Departamento de Geociências

DNGPB – Diretório Nacional dos Grupos de Pesquisa no Brasil

IES – Instituição de Ensino Superior

LABGEO – Laboratório de Geoprocessamento

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

PPC – Projeto Pedagógico de Curso

PPGG – Programa de Pós-Graduação em Geografia

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

UECE – Universidade Estadual do Ceará

URCA – Universidade Regional do Cariri

UFPB – Universidade Federal da Paraíba

LISTA DE MAPAS

Mapa 1 – Localização do campus central da URCA em Crato/CE

Mapa 2 – Estados abrangidos pela URCA através de sua comunidade acadêmica

Mapa 3 – Localização dos municípios trabalhados nas monografias da turma da Geografia 2019.2

Mapa 4 – Localização das escolas trabalhadas nas monografias

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Tipos de reflexividade dentro do ensino

Figura 2 – Percurso de composição dos textos oficiais referentes as DCN para ES

Figura 3 – Ementa da disciplina de Introdução ao Trabalho Científico Geográfico

Figura 4 – Ementa da disciplina de Estudos Monográficos I

Figura 5 – Ementa da disciplina de Estudos Monográficos II

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Classificação das monografias

Gráfico 2 – Os magistérios dos 5 entrevistados

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Organograma das disciplinas do curso de Geografia da URCA

Quadro 2 – Grupos de pesquisa da Geografia (URCA)

Quadro 3 – Perguntas que nortearam as análises das monografias nos quadros

Quadro 4 – Títulos das monografias trabalhadas

Quadro 5 – Grupos de pesquisa e as relações com as monografias trabalhadas

Quadro 6 – As escolas que foram trabalhadas nas monografias

Quadro 7 – As monografias dos entrevistados

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	17
1.1 O percurso da pesquisa: tornando-me um pesquisador.....	20
1.2 Caminho teórico-metodológico da pesquisa.....	22
2 A PESQUISA NA FORMAÇÃO INICIAL, CURRÍCULO E MONOGRAFIAS.....	26
2.1 Um debate acerca da pesquisa e suas contribuições para a formação inicial de professores.....	26
2.2 O currículo: orientações para uma análise.....	48
2.3 As monografias de conclusão de curso.....	55
3 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA NA URCA: O CURRÍCULO E O CURSO.....	61
3.1 O Curso de Geografia da URCA.....	61
4 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA A PARTIR DE OUTRA PERSPECTIVA: O CURRÍCULO, AS MONOGRAFIAS E O QUE DIZEM OS AUTORES DAS PESQUISAS MONOGRÁFICAS.....	68
4.1 As proposições de formação a partir do Projeto Pedagógico de Curso de Geografia da URCA.....	68
4.2 As monografias e suas correlações com a pesquisa e o ensino na formação de professores.....	87
4.3 Abordagens qualitativas: as ideias dos autores sobre a pesquisa e suas monografias.....	117
4.3.1 O que dizem os sujeitos entrevistados sobre a relação entre pesquisa e o ensino na formação de professores.....	119
4.3.2 As monografias a partir das perspectivas de seus autores.....	121
4.3.3 Resultados das monografias a partir da ótica dos seus autores.....	124
4.3.4 Análises das monografias a partir do olhar do pesquisador.....	129
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	132
REFERÊNCIAS.....	135
ANEXOS.....	141

1 INTRODUÇÃO

Segundo alguns pesquisadores, a formação docente pode ser fortalecida na academia, quando adota as pesquisas como orientação, nesse intuito, é importante discutir o processo que permite pensar a sua qualificação. Voltar-se aos aspectos do ensino e da pesquisa pode ajudar a trazer novas questões e reflexões sobre a configuração teórica e prática da formação docente.

Dessa maneira, cabe ressaltar a relevância de problematizá-la, uma vez que, na contemporaneidade, esta vem sofrendo interferências em decorrência de políticas neoliberais destinadas ao ensino superior, que implicam diretamente em mudanças estruturais no aspecto formativo dos futuros professores (MIRANDA, 2008). Nesse sentido, compete a nós professores e pesquisadores da educação, nos aprofundar nas discussões sobre o tema da pesquisa (GASPARINI, 2017).

A formação docente em Geografia pode se pautar em processos que ativem essas ações de problematização e reflexão por parte dos sujeitos que a compõe. Concordando com Giroto e Mormul (2016), acreditamos que essas ações podem estimular os licenciandos a elaborar projetos educacionais qualificados para a sociedade. Nesse contexto, o currículo do curso de Geografia, atualmente denominado Projeto Pedagógico do Curso (PPC), doravante PPC – 2014 se constitui como norteador desse processo, pois a partir dele os docentes e discentes baseiam a organização de seus saberes pedagógicos, de conhecimentos específicos e da experiência (PIMENTA, 1999), sendo de grande relevância a reflexão sobre as proposições que estão estabelecidas nesse documento.

Desse modo, o presente trabalho aborda o processo de formação do licenciando em Geografia, visando compreender o papel da pesquisa nesta formação. Neste sentido, partimos da análise documental e, em seguida, analisamos as instâncias onde a pesquisa é estimulada e sua relação com a formação de professores. Para tanto, centramos nossas análises em um corpus documental constituído de dois tipos de documentos produzidos na instituição e que visam tanto o ordenamento desta relação, quanto aqueles que resultam da prática dos formandos, e juntamos a estes, outros documentos que norteiam legalmente a elaboração do primeiro tipo. Assim, selecionamos um documento que orienta essa formação, o Projeto Pedagógico do Curso (PPC), e aqueles que têm como princípio legal nortear a sua elaboração, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e, outro grupo de documentos que expressa, ou pode expressar, o papel da pesquisa na formação dos licenciandos em Geografia, os Trabalhos

de Conclusão de Curso (TCC), na modalidade monografia. Além da análise documental, recorreremos a entrevistas com os formandos, visando compreender, a partir de seus depoimentos escritos, como se deu a inserção da pesquisa na sua formação.

Nessa perspectiva, buscamos compreender a relação entre ensino e pesquisa, expressa nos documentos, e como esta é desenvolvida pelos licenciandos ao longo de sua formação. Assim, procuramos compreender o que foi preestabelecido acerca da pesquisa, como constituinte da formação do licenciando, no currículo e nas perspectivas que os discentes, nos seus trabalhos de conclusão de curso, conseguiram incorporar em suas proposições temáticas e teórico-metodológicas, nas monografias, articulando teorias e ações estabelecidas na prescrição curricular ao chegarem ao final de sua formação, quando devem apresentar a sua principal pesquisa de conclusão de curso, a monografia.

Desse modo, tivemos como objeto de pesquisa o Curso de Licenciatura em Geografia, da Universidade Regional do Cariri - URCA, no Ceará, e como sujeitos, a primeira turma formada pelo currículo estabelecido a partir do ano de 2015.

A justificativa desse trabalho reside na importância de analisar quais métodos, estratégias e perspectivas os futuros professores constroem para desenvolver o principal trabalho do curso, o qual poderá servir de base teórica para aprofundamento reflexivo de seu papel enquanto docente de Geografia, e, assim, contribuir para uma análise do curso em tela, visando a reformulação (acomodações, enfrentamentos, resistências, permanências e mudanças) do mesmo, estabelecida pela legislação vigente, BNC – Formação (BRASIL, 2019), ou por outra adotada em substituição a esta, tendo em vista as diversas manifestações que solicitam a revogação deste documento, difundidas pelas associações nacionais representativas do campo educacional (ANPEGE, ANFOPE, ANPED), entre tantas outras.

O ensino, quando é articulado à pesquisa, contribui para arrefecer as reproduções que, muitas vezes, compõem as práticas mnemônicas e tradicionais da Geografia escolar, superando o que vem sendo criticado há muitos anos (ALBUQUERQUE, 2011). Nesse contexto, permite aos alunos, seja na academia ou na escola, enxergar sua profissão e seu papel de pesquisador enquanto docente no futuro. Educar pela pesquisa se faz necessário no processo de diálogo com a sociedade, contribuindo para explicar a realidade. O nosso trabalho poderá ajudar a perceber quais as relações que esses sujeitos construíram para aprimorar o ensino de Geografia “costurado” pela pesquisa.

O Projeto Pedagógico de Curso de Licenciatura em Geografia da URCA, publicado em 2014, foi escolhido como documento de investigação por ser norteador dos processos que ocorrem no referido curso, além de estabelecer as ações dos sujeitos que compõe o mesmo, ou

seja, coordenadores, funcionários, professores e alunos. O segundo documento foi composto por um grupo de monografias elaboradas pelos licenciandos no ano de 2019, como atividade de conclusão do curso, da primeira turma que seguiu o PPC supracitado. Esse grupo foi selecionado por dois motivos que se relacionam, é obrigatória aos concluintes, portanto, comum a todos os formandos, e porque é a principal pesquisa realizada na graduação, na qual o licenciando tem a oportunidade de se debruçar sobre sua formação docente, sendo este o momento que pode possibilitar a junção da teoria/empíria, através da elaboração de sua monografia, além de ser a primeira turma do curso que foi obrigada a apresentar na conclusão do mesmo, a modalidade de monografia.

A dissertação, está organizada em 4 capítulos. No primeiro, que é a introdução do trabalho, discorreremos inicialmente sobre o percurso da pesquisa, ou seja, como chegamos às questões que hoje nos movem para compreender uma dada realidade. Trataremos ainda, visando demonstrar este caminho, da nossa formação como pesquisador, dos estímulos aguçados a partir do nosso lugar de origem de formação, ou seja, o curso de Licenciatura em Geografia da URCA, com dois destaques: nossa participação e aprendizado no grupo de pesquisa “Educação Holística” e nosso envolvimento com a pesquisa, a partir da experiência com a monografia. Em seguida, apresentaremos a pesquisa, as questões centrais, o objeto, os sujeitos envolvidos, os objetivos deste trabalho, a metodologia adotada e a justificativa.

No segundo capítulo, apresentaremos um debate sobre os conceitos estruturantes da dissertação e suas relações com o objeto de análise, este nos serviu de suporte para observar a realidade. Abordamos a formação de professor e a pesquisa como suporte para ela; as diferentes perspectivas sobre o currículo e suas implicações na legislação, que norteou a elaboração do PPC do curso e que constituiu o nosso arquivo documental; para fechar o capítulo, discutimos o trabalho final de um curso superior, nas suas diferentes tipologias, buscando compreender a monografia, modelo adotado pelo Curso de Geografia da URCA e que constituiu o nosso arquivo documental da pesquisa. Os autores a que recorreremos têm como propósito orientar, tanto a perspectiva teórica, quanto a metodológica da nossa pesquisa. Entre estes, destacamos André (2001), Ludke (2001), Pimenta (2006), Demo (2015), Beillerot (2006), Libâneo (2006), Marconi e Lakatos (2003), Freire (1996), Goodson (1997), Santos (2001), Sacristán(2001), Suertegaray (2002) e outros (as) que nos proporcionaram o suporte para a realização dessa investigação científica.

No terceiro capítulo da dissertação, iniciamos por apresentar um histórico do Curso de Geografia da URCA, visando compreender historicamente esta instituição, para analisá-la no

contexto atual, a partir de sua atuação e importância para a formação de professores na região e nos estados vizinhos, além de apresentarmos a área de estudo trabalhada nesta pesquisa.

No quarto e último capítulo, fizemos uma análise do PPC da instituição (URCA, 2014), procurando demonstrar a importância do currículo na constituição dos discentes/docentes, e no norteamento das ações na graduação. Nesse mesmo capítulo, trazemos as análises dos trabalhos monográficos a luz dos debates desenvolvidos anteriormente e em conjunto com as respostas obtidas nas entrevistas. Discutimos, tanto nas monografias, quanto nas entrevistas com os autores, as temáticas abordadas nas monografias defendidas pelos alunos das turmas diurna e noturna, e suas relações com o ensino dessa disciplina na escola básica, observando os recortes espaciais e suas relações com as localidades e/ou escolas onde as pesquisas foram desenvolvidas. Como tópico final, buscamos trazer considerações acerca das questões formuladas nesta investigação, evidenciando a concepção da pesquisa na formação dos professores, para isto, retomamos ao currículo e as análises realizadas nas entrevistas. Nos próximos subtópicos, delinearemos os motivos da pesquisa e seu caminho metodológico.

1.1 O percurso da pesquisa: tornando-me um pesquisador

Ser pesquisador se configura como uma tarefa árdua, dentro das possibilidades que nos são postas no cenário político educacional brasileiro. Contudo, nos encontramos imersos no grande universo da pesquisa, enfrentando os obstáculos e procurando as soluções para os problemas da sociedade, através de nossos estudos. Se pensarmos no momento quando nos tornamos pesquisadores, poderemos rememorar situações expressivas, vividas na universidade, tais como os primeiros passos para entender os procedimentos metodológicos de um trabalho, ainda na graduação.

Entretanto, o fazer pesquisa pode vir antes da universidade, sem regulamentações ou normas, por meio da inquietude em busca do conhecimento. Como enfatiza Freire (1996, p.15) “A curiosidade ingênua, de que resulta indiscutivelmente um certo saber, não importa que metodicamente desrigoroso, é a que caracteriza o senso comum. O saber de pura experiência feito [...]”. Dessa forma, podemos ver do ponto de vista do pesquisador, ou melhor, do professor pesquisador, o início do processo de pesquisa a partir do senso comum, como enfatiza o referido autor “[...] pensar certo, do ponto de vista do professor, tanto implica o respeito ao senso comum no processo de sua necessária superação quanto o respeito e o estímulo à capacidade criadora do educando.” (1996, p.15). Assim, a pesquisa pode ser

iniciada na Escola Básica, ou mesmo em outras instituições não educacionais, mas ela surge da necessidade de respostas à determinadas questões do cotidiano. Além disso, têm características distintas nos diversos níveis educacionais, mas também em outros lugares que não têm como objetivo a educação formal.

A graduação pode nos encaminhar a desenvolvermo-nos como um “ser pesquisador”. Desse modo, continuamos com a essência da pesquisa, com as inquietações por responder perguntas, mas agora incorporando o rigor epistemológico. O pensar na pesquisa tende a ser cotidiano na realidade do graduando, quando passamos a fazer pesquisa com as regulamentações e normas colocadas rotineiramente, junto com as obrigações acadêmicas. Nesse momento, podemos nos aprofundar no universo da pesquisa e deleitarmos com as ideias e possibilidades que ela assegura. Nessa perspectiva, a formação inicial torna-se primordial para qualificar o conhecimento dos indivíduos, aprimorar sua percepção sobre a realidade a que está inserido, através da investigação científica. A inquietude de pesquisador pode surgir antes, mas a percepção de o “ser pesquisador” pode ser evidenciada, de forma clara, na formação inicial.

Na graduação, as disciplinas podem contribuir para o pensar e fazer a pesquisa. Além das disciplinas, outros aspectos contribuem na percepção de pesquisador, como, por exemplo, a monitoria de ensino. O meu “ser pesquisador”, começou a se constituir na monitoria da disciplina de Pesquisa Geográfica, visto que esta possibilitou grandes referências teóricas e metodológicas sobre a pesquisa na licenciatura, modificando a ideia retrógrada sobre a não correlação da pesquisa com a formação inicial, especialmente a docente.

Dessa forma, cabe ressaltar a importância das bolsas existentes na graduação, para o desenvolvimento intelectual dos discentes, porquanto iniciam por outra vertente acadêmica o processo de aproximação do conhecimento com os sujeitos principiantes. Nesse contexto, além da monitoria citada, a bolsa de estágio extracurricular que obtive no Laboratório de Geoprocessamento (LABGEO) me trouxe a grande interação que faltava com a ciência geográfica, demonstrando metas pertinentes para o futuro na Geografia, ou seja, acabou proporcionando um norteamento formativo ao longo do curso e o fazer pesquisa na área instrumental, além de demonstrar a interligação existente entre as faces da referida ciência.

Nesse contexto, consegui maior engajamento no curso e, conseqüentemente, ingressei no grupo de estudos “Educação Holística”, sendo este uma grande soma na constituição do meu ser pesquisador, visto que o grupo proporcionou um arcabouço teórico e uma visão humanista no ato de lecionar Geografia, numa perspectiva freireana. Desse modo, no ano de 2018, surgiram muitas discussões acerca do que seria a pesquisa para o professor de

Geografia, isso provocou várias indagações que, juntamente com as referências textuais, serviram para aguçar a curiosidade sobre a importância da pesquisa na formação inicial.

Dessa forma, na oportunidade de realizar um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), na modalidade de monografia, optamos por trabalhar com a importância e o papel da pesquisa na formação docente, sendo fundamental para compreendermos muitos aspectos da investigação científica e para continuarmos trabalhando com a temática.

Portanto, os percursos cumpridos na graduação, nos possibilitaram uma prática efetiva da pesquisa e a reflexão sobre o ato de educar pela pesquisa, proporcionando um grande interesse, a ponto de continuarmos trabalhando com esta temática após a conclusão da graduação e ingresso no mestrado. Nessa perspectiva, é que me percebi como professor, e diria, com base em Freire, como professor pesquisador (1996).

1.2 Caminho teórico-metodológico da pesquisa

O presente texto tem a pretensão de explicar os caminhos metodológicos que compõe a pesquisa ora apresentada. Para a realização de investigação científica, torna-se necessário assumir métodos e procedimentos baseados em escolhas constituídas do ponto de vista teórico e técnico-instrumentais e políticas. Ao escolher a estrutura metodológica, analisamos que essa abordagem tem potencial e rigor qualificado para sustentar as hipóteses e análises postas através dos objetivos, com isso, buscamos alcançar, por meio dos métodos propostos, os resultados das metas colocadas *a priori* (SILVEIRA, 2013).

Com a tarefa de estudar a correlação entre o ensino e a pesquisa na formação inicial de professores de Geografia, a partir do documento que norteia as ações do curso de Geografia, bem como das monografias dos discentes e das entrevistas realizadas com estes, esse trabalho apresenta uma natureza qualitativa, tendo como instrumentos principais a pesquisa documental, bibliográfica e a entrevista com os formandos. Desse modo, procuramos embasar os resultados de nossas hipóteses levantadas, pelas referências estudadas e pelo suporte proporcionado na análise documental, além das entrevistas feitas com os autores das monografias da turma de 2019. Tivemos como objetivo, a realização das entrevistas como forma de coletar as análises dos autores sobre a relação ensino e a pesquisa durante a formação inicial de Geografia, verificando como foi moldada essa visão durante a graduação. Posteriormente, para uma melhor explanação do percurso metodológico, foram delineados os procedimentos metodológicos do trabalho.

O nosso recorte espacial foram as instituições de ensino trabalhadas pelos autores em suas monografias, ou seja, os lugares de vivência desses sujeitos e de suas temáticas de pesquisa. Assim, estabelecemos este recorte de acordo com os lugares que os alunos trabalharam em suas monografias no ano de 2019.

Após esse momento, trabalhamos com as monografias dos discentes do Curso de Geografia da URCA. Aqui, visamos demonstrar como essa relação se evidencia nesses trabalhos que, a princípio, deveria resultar de pesquisas.

Nessa perspectiva, além dos aspectos mencionados anteriormente, nos propomos a investigar os grupos de pesquisa que compõe o Departamento de Geociências (DEGEO), porquanto iremos analisar as temáticas abordadas em suas pesquisas e a relação destas com a educação geográfica, no seu sentido mais amplo, ou seja, o ensino escolar e outras formas de educação que levem em consideração a Geografia; a influência das pesquisas aí desenvolvidas na seleção das temáticas e a elaboração dos trabalhos monográficos dos discentes, visando compreender a contribuição dos grupos de pesquisas para a formação e a interação dos alunos com a pesquisa. Desse modo, buscaremos tais grupos e suas pesquisas, no banco de dados de Grupos de Pesquisa do CNPq, nos Currículos Lattes dos professores coordenadores e dos formandos de 2019 participantes desses grupos, visando compreender o papel deles na formação docente estabelecida no PPC (2014).

Para uma compreensão aprofundada a respeito da questão central que pretendemos investigar, entendemos ser necessário iniciar nossas proposições por um debate teórico-metodológico sobre os conceitos centrais discutindo essa relação, ou seja, o que compreendemos por ensino e pesquisa como processos que contribuem para a formação de professores. Dessa forma, como primeiro procedimento metodológico, trabalhamos com uma pesquisa bibliográfica e buscamos discutir o ensino e a pesquisa, nos apoiando teoricamente em autores que abordaram o tema, do ponto de vista específico, como o faz André (2001) e Ludke (2001). Procuramos, com isso, ter um embasamento teórico qualificado para aprofundar a temática do projeto, encontrando outros trabalhos que discutiam a formação de professores nos cursos de Geografia.

No segundo procedimento metodológico, trabalhamos com as análises de documentos. Para tanto, selecionamos deles as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN de 2002, que normatizaram, à época, a elaboração dos currículos do Ensino Superior no Brasil, mais especificamente aquela destinada aos Cursos de Licenciatura em Geografia. A luz desses documentos, analisamos o Projeto Pedagógico do Curso - PPC do Curso de Licenciatura em Geografia da URCA, que ainda se encontra em vigência. A análise desses dois documentos

teve como finalidade compreender as proposições estabelecidas por eles acerca da relação entre ensino e pesquisa para a formação inicial de professores. Desse modo, buscamos compreender como esta relação foi estabelecida nos escritos do PPC (2014), demonstrando como o curso enxergava essa correlação entre ensino e pesquisa a partir de sua proposta de formação. Em um segundo momento, analisamos um terceiro conjunto de documentos, as monografias dos discentes do curso de Geografia da URCA.

Seguindo uma análise comparativa dos documentos citados, buscamos relacionar o que está posto no PPC (2014), com o que foi incorporado às proposições de pesquisas dos licenciandos que estão postas nas suas monografias. Para desenvolver os procedimentos de análises desses documentos, discutimos com autores que já trataram dessa questão, para então estruturar a análise documental: André (2001), Ludke (2001), Pimenta (2006), Demo (2015), Beillerot (2006), Libâneo (2006), Marconi e Lakatos (2003), Freire (1996), Goodson (1997), Santos (2001), Suertegaray (2002). Destaca-se que esta etapa foi relevante para compreensão no PPC da concepção de ensino e pesquisa na Geografia, e as propostas de execução dessas perspectivas na implementação desse currículo.

Para dar continuidade a esse procedimento metodológico, analisamos as monografias dos discentes, sendo 18 monografias da primeira turma, no intuito de compreender se e como a concepção de pesquisa foi apresentada na elaboração das monografias de conclusão do curso de Geografia da URCA. Ainda nesse procedimento, realizamos quadros analíticos a partir de uma proposta de Jardim *apud* Rocha (2010), para analisarmos os aspectos das monografias, facilitando a compreensão desses trabalhos. Com este procedimento, buscamos apresentar a relevância dessa discussão para os processos que estão propostos nas monografias, que podem nortear o ensino e a pesquisa desses futuros professores em sala de aula, e para o processo de ensino e aprendizagem em Geografia em escolas e outras instituições onde os professores podem atuar no Cariri cearense.

Dando continuidade, no terceiro procedimento metodológico, realizamos entrevistas com os autores de 5 monografias, visando compreender a concepção de pesquisa a que recorreram os autores pesquisados em seus trabalhos. Desse modo, realizamos entrevistas com este número de ex-alunos da turma do curso de Licenciatura em Geografia de 2019, contabilizando cerca de 28% dos autores das monografias analisadas.

Para realizamos as entrevistas, recorreremos às nossas relações de estudante, pois fui aluno da mesma turma que hoje estudamos suas monografias, desse modo, temos seus contatos de e-mail desde a conclusão do curso, o que nos possibilitou acessar os colegas de então. Neste sentido, foi enviada uma mensagem eletrônica, solicitando a participação desses

5 ex-colegas nas entrevistas. Após o aceite deste número de participantes, acordamos os procedimentos seguintes: assinatura do Termo de Consentimento Livre (TCLE), envio do roteiro de entrevista por e-mail, confirmação do período para o retorno da entrevista respondida e posterior recebimento deste material.

Esses 5 autores foram pré-selecionados em função de sua inserção ou não no mundo da pesquisa, ainda na graduação. Ou seja, selecionamos 3 alunos que foram bolsistas em diferentes projetos de pesquisa, e 2, sem vínculo com bolsas de estudo e a pesquisa durante a graduação. Esta escolha foi possível em função de conhecermos suas trajetórias e também por acessamos seus currículos Lattes e os grupos de pesquisa, conforme já declaramos. Esta seleção nos possibilitou equilibrar as nossas análises, pois se a escolha recaísse somente entre aqueles que fizeram pesquisa, ou exclusivamente sobre os que nunca o fizeram, esta poderia escamotear nossos resultados.

Assim, explicitamos que as entrevistas foram realizadas por escrito, em meio virtual, respondidas a partir de um roteiro de perguntas, enviado por e-mail, e respondido de forma assíncrona. O roteiro enviado abordou questões acerca de suas pesquisas realizadas para a conclusão do curso e a escrita da monografia, nessa ocasião, os mesmos responderam acerca da relação entre pesquisa e ensino no curso e nos seus respectivos trabalhos, deixando claro para eles, antes da realização das entrevistas, que o material, apesar de ser gravado em meio virtual, seria feito download dos dados coletados para um dispositivo eletrônico local, apagando todo e qualquer registro de qualquer plataforma virtual, ambiente compartilhado ou "nuvem", sendo o material de acesso exclusivo da equipe de pesquisa, para assegurar o sigilo e a confidencialidade das informações do participante da pesquisa, conforme prevê o Ofício Circular 2 24, fev. 2022 do CNS. Também foi explicado aos participantes que eles poderiam, a qualquer momento, se recusar a responder alguma pergunta ou questionário, ou mesmo dar entrevista sem sofrer nenhum constrangimento.

Como último procedimento metodológico, procuramos explicar a correlação do ensino e da pesquisa nas monografias dos discentes, no projeto PPC de licenciatura em Geografia (2013-2014) e nas entrevistas realizadas. Esta avaliação foi baseada nos resultados da verificação do PPC do curso de Geografia, comparando a correlação do ensino com a pesquisa posta nas monografias dos licenciandos e nas respostas obtidas nas entrevistas realizadas. Isso trouxe a percepção de como está alinhado o ensino de Geografia com a pesquisa no curso de Geografia da URCA.

2 A PESQUISA NA FORMAÇÃO INICIAL, CURRÍCULO E MONOGRAFIAS

Nesse capítulo, serão discutidos os seguintes conceitos: pesquisa, currículo e monografia como forma de orientar a análise do nosso objeto, do ponto de vista teórico. Desse modo, propomos um diálogo com os autores para realizarmos as referidas análises que contribuirão para os resultados da pesquisa.

2.1 Um debate acerca da pesquisa e suas contribuições para a formação inicial de professores

Neste tópico, pretendemos discutir a relevância da pesquisa para a formação inicial docente em Geografia, fazendo uma análise da abrangência e da pertinência da investigação científica na formação de futuros professores. Dessa maneira, realizamos um diálogo com os autores que podem nos orientar teoricamente nessa discussão e, conseqüentemente, em nossas análises.

Há algum tempo se discute sobre a articulação entre ensino e pesquisa na formação inicial de professores como dimensões indissociáveis do processo de construção de aprendizagem (GATTI, 2002). Existe uma espécie de “acordo” na literatura educacional, de que a pesquisa é um elemento fundamental na formação de professores, partindo da ideia de que os docentes devem participar de pesquisas para atuarem enquanto professores (ANDRÉ, 2001). Entretanto, nesta mesma publicação evidencia-se diversas posições e as polêmicas sobre o tema.

Desse modo, observamos que a pesquisa sobre a formação docente tem sido pauta de diversos trabalhos, e que estas têm trazido contribuições importantes para o tema a que nos dedicamos nesta dissertação. Na referida publicação, Menga (2001) demonstra haver uma relação estreita entre autores internacionais e as pesquisas desenvolvidas por ela, demonstrando assim, uma conexão entre os trabalhos realizados, especialmente na Europa e Estados Unidos, e aqueles que foram realizados aqui no Brasil. Esta mesma influência pode ser observada em outros autores que tratam do tema.

Para melhor orientar nossas análises, daremos destaque a alguns desses autores, na perspectiva de compreender sua influência nas obras que nos servirão de base, assim como também para buscar suas contribuições para as nossas análises.

Iniciamos com a obra de Lawrence Stenhouse, educador inglês de Manchester, que trabalhou em sua obra com a temática do professor pesquisador, contribuindo para a compreensão da pesquisa na formação inicial. Stenhouse tinha uma concepção de um

currículo emancipador, que estimulasse argumentos provenientes do pensamento do aluno. Além disso, propunha que o professor manifestasse seu lado experimentador no desenvolvimento de seu trabalho, tornando a sala de aula um laboratório. Sendo assim, o profissional da educação deveria utilizar de estratégias variadas até obter as melhores soluções para garantir a aprendizagem dos alunos, não estando no papel de especialista e sabedor de todo conteúdo, mas de um aprendiz, assim como os alunos, ele colocava-se em defesa do professor como produtor de conhecimento sobre as situações vividas em sua prática docente. Dessa forma, a obra do referido autor é precursora dessa temática na Inglaterra e em outros países, a qual contribuiu para trazer luz na necessidade da investigação científica como um recurso didático e ainda serviu de inspiração e base para outros autores trabalharem com a relação do ensino e a pesquisa (ELLIOT, 2003).

Outro autor, utilizado como referência nos estudos sobre a temática do ensino reflexivo, foi o professor Kenneth M. Zeichner. Esse estadunidense trabalha com a expressão “professor reflexivo” como base de suas investigações, visto que, no pensamento desse autor, os professores desempenham papéis importantes nas modificações educativas e na produção do conhecimento sobre o ensino. Nesse contexto, o então professor critica os processos de formação docente, dizendo que são formações mecânicas, onde não há uma recorrente e aprofundada reflexão. A sua obra tornou-se uma referência teórica para outros autores que trabalham com a mesma temática (CHAVIER, 2006).

Nesse sentido, cabe ressaltar um terceiro autor, que trabalha com a pesquisa correlacionada ao ensino, que seria o professor de Biologia, John Elliot. Esse educador inglês teve como inspiração o autor Stenhouse para escrever a sua obra. Elliot discutiu a temática do professor pesquisador e da pesquisa ação. De acordo com Elliot, essa pesquisa ação seria o início do professor enquanto pesquisador, visto que na sua época, os próprios professores das escolas inovadoras foram colocados a “colaborar com especialistas em currículo das instituições educacionais superiores para analisar os problemas e os efeitos da implementação das mudanças propostas” (ELLIOT, 1998, p.138). Elliott aborda que essas referidas colaborações entre professores e especialistas no desenvolvimento desses projetos, caracterizaram a forma inicial do que mais tarde se deu a conhecer como pesquisa-ação. Desse modo, tanto o princípio do conceito de professor como pesquisador, quanto o de pesquisa-ação no âmbito da educação, começou partindo das modificações nos currículos escolares, esse autor tornou-se também uma grande referência para os demais autores que pesquisam sobre a temática (FAGUNDES, 2016).

Como se pode observar, os autores citados desenvolveram trabalhos pioneiros sobre a temática e trouxeram importantes contribuições para os debates acerca da formação de professores e, mais especificamente, para as análises que inserem a relação entre ensino e pesquisa, como referência para esta formação.

Nesse contexto, para delinear o percurso teórico das pesquisas sobre o tema em tela em âmbito nacional, visto que não conseguiremos abarcar a totalidade desses trabalhos, buscamos, a partir dos trabalhos de André (2001) e Ludke (2001), destacar as principais contribuições e aprofundamentos acerca dessa temática no Brasil.

Destacamos, primeiramente, o trabalho de Pedro Demo (1996), tendo em vista ter sido este um dos pioneiros no país a se debruçar sobre o tema. Assim, parte da pesquisa como princípio científico e educativo. Mais recentemente, Demo (2015) lançou o livro “Educar pela pesquisa”, no qual discute a educação como processo de formação da competência humana, com qualidade formal e política, juntamente com o conhecimento inovador proporcionado pela pesquisa.

Dando sequência ao trabalho deste autor, mas caminhando em outra direção, as análises da própria Ludke (1993), apontam a importância da pesquisa na formação e na prática educativa; além deste, o trabalho de Marli André (2001) trouxe contribuições para a compreensão do papel didático da pesquisa na correlação entre prática e saber docente. Esta última, acompanhando o desenvolvimento das pesquisas acerca do tema e, como resultado de provocações ocorridas em evento nacional, onde, em uma mesa redonda, foi debatido o papel da pesquisa na formação de professores no Brasil, organizou uma publicação na qual apresenta parte da diversidade de abordagens sobre o tema, trazendo assim, a público, autores pouco conhecidos e também renomados nacionalmente (ANDRÉ, 2001). As duas autoras têm em comum a mesma perspectiva de trabalho acerca da temática, abordando-a de acordo com Stenhouse, com a ideia de professor pesquisador e a pesquisa ação, e, de certa forma, a reflexão de Zeichner, alinhando, em alguns, escritos os dois vieses. Além disso, elas são duas referências relevantes no trato dessa temática em outras pesquisas.

Outros autores nacionais, citados na referida pesquisa, também trabalharam com essa temática, mas em outro viés. São eles, Libâneo (2006) e Pimenta (2006). Libâneo (2006) trabalhou com a temática do professor reflexivo, buscando elencar um novo modo de pensar esse professor, não como um agente passivo e repassador neoliberal, mas como um agente crítico e capaz de ter autonomia necessária para produzir seu próprio conhecimento, contribuindo para pensarmos sob um novo ponto de vista a relação desse tipo de professor na docência.

Pimenta (2006) pautou nos seus escritos o professor reflexivo, utilizando-se de seus argumentos para elencar sua tese, defendendo que um profissional que reflete sobre o seu fazer, pesquisando-o nos contextos nos quais ocorre, estará, de fato, apto a ensinar, tendo consigo essa emancipação que o ajudaria a processar as informações obtidas de maneira crítica. Esses dois autores basearam suas ideias na perspectiva de Zeichner, abordando a percepção crítica alinhada à reflexão dos docentes.

Esses 5 autores nacionais supracitados abordaram em seus trabalhos as duas perspectivas: professor pesquisador e o professor reflexivo. Mas, quais as diferenças entre essas duas conceituações? Por exemplo, o professor pesquisador teve origem na Inglaterra e emerge, na década de 1960, de um movimento de professores, durante o processo de reforma curricular das chamadas secundárias. Essa reforma teve como objetivo fomentar um currículo e uma mudança pedagógica “[...] direcionados para reconstruir as condições sobre as quais todos os alunos, particularmente aqueles considerados médios e abaixo da média no tocante às habilidades acadêmicas, obtinham acesso a uma significativa e valorosa educação geral básica” (ELLIOT, 1998, p. 137). Desse modo, o professor foi colocado a pesquisar sobre sua própria prática e assim contribuir para remodelação dos currículos escolares. Desde esse tempo, os professores foram classificados como pesquisadores.

No Brasil, de acordo com Fagundes (2016), a existência desses movimentos acerca dos professores enquanto pesquisadores, tomou um fôlego maior mediante a publicação da coletânea organizada por Antonio Nóvoa (1992), sob o título de “Os professores e a sua formação”. Nela, encontram-se traduzidos em língua portuguesa artigos de vários autores, que discutem a formação de professores, tendo como intuito a necessidade de revisão da pesquisa educacional para dar conta das demandas do ensino. Desse modo, mediante essa publicação, outras mais foram se revelando e possibilitaram contextualizar e problematizar o que vem a ser um professor pesquisador, um professor reflexivo e o papel da pesquisa em educação, sob diferentes pontos de vista no Brasil.

Como vimos anteriormente, o conceito de professor pesquisador foi desenvolvido por Stenhouse (ELLIOT, 2003), visto que ele, através de sua obra, colocou o professor pesquisador em destaque, como o profissional que, tal como um artista, busca as melhores maneiras de atingir os alunos no processo de ensino e aprendizagem e, utilizando diferentes materiais, procura soluções mais adequadas à sua criação (LUDKE, 2001). Stenhouse defendia uma visão do professor não como um técnico que aplicava programas e inovações desenhadas por especialistas, mas como produtor de conhecimentos, um profissional que refletia sobre sua prática e fazia mudanças em sua ação, com base nessas reflexões. O

conhecimento era visto não como algo absoluto, fechado, mas como provisório e aberto a questionamentos e discussões (ANDRÉ, 2012).

Dessa forma, seriam os professores pesquisadores, aqueles sujeitos que detêm a prerrogativa de experimentar, mediante suas categorias de hipóteses, aquilo que cabe à sua prática educativa e, assim, gerar teorias e práticas que partem dela (FAGUNDES, 2016).

Nesse sentido, para melhor delineamento do conceito discutido, citamos Backes *apud* Lima (p.1, 2012; 2007) sobre a temática

[...] pode então definir o professor como aquele profissional que ministra, relaciona ou instrumentaliza os alunos para as aulas ou cursos em todos os níveis educacionais, segundo concepções que regem esse profissional da educação e o pesquisador, como aquele que exerce a atividade de buscar reunir informações sobre um determinado problema ou assunto e analisá-las, utilizando para isso o método científico com o objetivo de aumentar o conhecimento de determinado assunto, descobrir algo novo ou refutar conjecturas anteriores.

Dessa forma, o professor pesquisador seria aquele que instrumentaliza os alunos, independente dos níveis educacionais, além de ser aquele que busca reunir informações e analisar de forma crítica para produzir seu conhecimento.

Assim sendo, entendemos que essas questões foram fundamentais para se compreender que a pesquisa pode ter um importante papel na formação de sujeitos críticos e autônomos, uma vez que lhes dá a possibilidade de desenvolver ideias próprias e de refletir sobre a prática profissional, identificar o que pode ser aperfeiçoado, de modo a ajudar com o processo de emancipação das pessoas, sendo assim, o professor pesquisador agrega avanços (ANDRE, 2012). Além do mais, a pesquisa é sempre uma investigação para conhecimento da realidade, entendimento sobre a mesma e, quando necessário, a busca de sua transformação. (MOTA; ALMEIDA; ARAÚJO e LAURENTINO, 2012).

Por isso, compreendemos que o professor pesquisador é aquele que tem um propósito de entender os processos educativos nos quais está inserido, e leva em consideração sua prática cotidiana como um objeto de pesquisa (SILVA; FRANCO, 2020). Assim, o professor pesquisador é um sujeito inquieto e curioso, que busca o conhecimento, portando-se como um aprendiz em constante fase de aprendizagem, como diz Freire (1996) ele se reconhece como professor e como pesquisador. Nesse intuito, concordamos com Ludke quando ela diz

A pesquisa é um instrumento de desenvolvimento muito importante para o professor em todos os seus meios - desde a educação

superior até a educação básica. Ela é um componente da formação do professor, seja para o desenvolvimento próprio ou para o profissional, e também para o desenvolvimento do conhecimento a respeito do seu trabalho, dos seus problemas, das suas questões (LUDKE, M. 2002, p.1).

Podemos notar, por meio da citação, que o professor pode ampliar e voltar seu olhar para a sua própria prática docente, pensando e agindo sobre ela. Dentro disso, concebemos que esse fato se articula com o processo de formação e desenvolvimento da prática docente do professor (SILVA; FRANCO, 2020).

Esse conceito, debatido anteriormente, foi elencado partindo da pesquisa-ação, que nada mais é que uma estratégia que envolve professores do ensino básico e professores do ensino superior, com o objetivo comum de utilizá-la para criar novas possibilidades para o ensino e, conseqüentemente, para o aprendizado do aluno (FAGUNDES, 2016). Ou seja, foi a correlação da escola com a universidade que destacou a importância da pesquisa para a prática docente, isso é mais enfatizado por Fagundes (2016, p.289):

A pesquisa-ação serviu para nomear um movimento que se origina partindo de professores e do conhecimento que possuem sobre seus espaços de trabalho e os alunos que se encontram nele, estendendo-se ao contexto de produção de conhecimento na universidade. Não há um projeto de pesquisa-ação definido como metodologia de pesquisa que tenha sido pensado para suprir as necessidades trazidas pelos professores. Há, isso sim, um processo de sensibilização de especialistas envolvidos com a produção de conhecimento para e na educação que, diante dos fatos trazidos pelos professores, reconheceram a importância de reformularem suas hipóteses a respeito daquilo que toca o aprendizado no contexto de sala de aula. A inter-relação estabelecida entre os professores da educação básica e os professores universitários com um objetivo em comum pôde também ser reconhecida como pesquisa-ação.

Como supracitado, os especialistas em educação tiveram que solicitar a contribuição dos professores das escolas, para os ajudarem sobre a realidade que estes vivenciavam na rede básica de ensino. Dessa forma, os professores da escola se tornaram pesquisadores, uma vez que contribuíram para a criação de um novo currículo e também para a produção de novos conhecimentos, partindo de suas metodologias de ensino expressas nesse documento. Nesse viés, percebemos que o professor pesquisador surge da união de duas esferas formativas: escola e universidade, visando o professor com um papel de maior protagonismo na criação de sua própria metodologia de ensino. Após as discussões citadas, percebemos que há, ainda, outras contribuições acerca do conceito de professor pesquisador. Diante disso, vamos ao encontro do que foi delineado por Nóvoa

A realidade é que o professor pesquisador é aquele que pesquisa ou que reflete sobre a sua prática. Portanto, aqui estamos dentro do paradigma do professor reflexivo. É evidente que podemos encontrar dezenas de textos para explicar a diferença entre esses conceitos, mas creio que, no fundo, no fundo, eles fazem parte de um mesmo movimento de preocupação com um professor que é um professor indagador, que é um professor que assume a sua própria realidade escolar como um objeto de pesquisa, como objeto de reflexão, com objeto de análise. Experiência, por si só, pode ser uma mera repetição, uma mera rotina, não é ela que é formadora. Formadora é a reflexão sobre essa experiência, ou a pesquisa sobre essa experiência (2001, p.4).

Desse modo, indo ao encontro dessa confluência que foi exposta por Nóvoa, ressaltamos que o conceito de professor pesquisador tem uma correlação com outro conceito, como já supracitado nesse subtópico, uma outra visão acerca do processo de reflexão do professor enquanto pesquisador e modificador da realidade, esse viés foi apresentado por Donald Schön na sua obra publicada no ano de 1983, sob o título “O profissional reflexivo”, esse autor desenvolve a ideia de um profissional reflexivo.

Nesse outro contexto, elencado por Schön, a formação profissional deve levar em conta os saberes construídos na ação. Segundo ele, existe um conhecimento espontâneo, intuitivo, que está presente na ação, cabendo ao professor refletir sobre seu papel. Entretanto, o autor perfaz por outro caminho na sua base teórica, não se pautando na pesquisa-ação, mas no conhecimento da ação. Esse conhecimento, ao qual Schön (1992) denominou “conhecimento na ação”, faz parte do cotidiano dos professores (FAGUNDES, 2016).

Esse conhecimento da ação partiria da reflexão acerca do que acontece no cotidiano do professor em sala de aula. Dessa maneira, “[...] a reflexão na ação está em relação direta com a ação presente, ou seja, o conhecimento na ação. Significa produzir uma pausa – para refletir – em meio à ação presente, um momento em que paramos para pensar, refletindo sobre a ação presente” (FAGUNDES, 2016 *apud* SCHON, 1983). Tudo isso, levaria o professor a planejar suas próprias ações futuras, levando a agir de maneira pensada e analisando cada passo dado em seu magistério.

Já para Zeichner, a reflexão não é mera operação mental, e a essa não pode ser reduzida, enfatizando que

Na reflexividade crítica, o processo de ensino e aprendizagem se estende a todos os espaços de atuação do professor. Por esse motivo é que, para o autor, os formadores de professores têm a obrigação de ajudar os futuros professores a interiorizarem, durante a formação inicial, a disposição e a capacidade de estudarem a maneira como ensinam e de a melhorar com o

tempo, responsabilizando-se pelo seu próprio desenvolvimento profissional. (ZEICHNER, 1993, p. 17).

A ideia de que a emancipação deveria ser inerente ao processo de formação de professores é também anunciada por Zeichner (1993), ao abordar que no processo de reflexividade deve-se, além de afirmar a necessária relação entre teoria e prática, aprimoradas pela reflexão, considerar as condições sociais que envolvem professor e aluno, bem como promover uma reflexão da prática que, no lugar de ser individual, seja contextualizada (CHAVIER, 2006).

Após estas discussões sobre os dois conceitos e seus respectivos autores, notamos que o conceito de professor pesquisador abarca os demais paradigmas da relação ensino e pesquisa, conseguindo ter uma maior abrangência e profundidade dentro da formação inicial, ao contrário do viés sobre o “professor reflexivo”. Para defender nossa tese, nos pautamos em Fagundes (2016, p.295):

A teoria que permitiu a construção do conceito de professor reflexivo, no que se refere a sua adequação interna e externa, apresenta coerência e sustentação no e para o campo na qual se desenvolveu e foi pioneiramente apresentada por Schön (1983). Ao se tentar traduzi-la para a área educacional, especificamente para o campo de formação de professores, a teoria começa a apresentar fragilidades, sobretudo em seus aspectos externos, pois desconsidera os limites de sua aplicabilidade em situações que diferem essencialmente da prática dos profissionais no âmbito da qual emergiu.

A fragilidade, nesse paradigma do professor reflexivo, se encontra na não consideração da pluralidade vigente na educação, isso acabou tornando-o mais frágil que o conceito de professor enquanto pesquisador, pois

A prática de professores envolve a formação de diferentes sujeitos sociais que se desenvolvem para ter sua singularidade considerada e respeitada. Ninguém, sobretudo no Brasil, tem o desejo de se desenvolver para ser como o outro, “mas para construir um terceiro, formado com um pouco de cada um e por um tanto de ineditismo” (Senna, 2007, p. 224). Além disso, o contexto no qual essa prática se desenvolve é intercultural, diverso e plural, assim como os sujeitos para os quais se destina. Sem levar em conta tais aspectos, as dificuldades em se manter quaisquer teorias que se desenvolvam no e para o campo educacional se avultam. Esse é o caso do conceito de professor reflexivo que, dada sua natureza, parece não se adequar enquanto teoria explicativa para a educação (FAGUNDES, 2016, p.295).

Nesse intuito, notamos que o “professor reflexivo” não conseguiria abarcar tamanha proporção das singularidades dos sujeitos. Dessa maneira, consideramos que o melhor conceito para trabalharmos nessa pesquisa seria o do “professor pesquisador” partindo desses princípios da própria Fagundes (2016, p.295):

- a) Estejam implicados professores ou professores e pesquisadores que, produtores do conhecimento que são, buscam compreender a natureza dos fenômenos educativos em razão da necessidade de aprendizado dos alunos e de sua formação humana;
- b) Sejam consideradas a interculturalidade e a pluralidade como partes inerentes à sociedade e aos sujeitos que se desenvolvem nela;
- c) A reflexão seja concebida como processo humano que se dá, individual e coletivamente, em busca de entendimento a respeito dos diferentes aspectos sociais, psicológicos, afetivos, políticos e educacionais.

À vista disso, avaliamos que esses três pontos delinearam o que buscamos na nossa pesquisa em relação ao ensino correlacionado com a pesquisa na formação de professores pesquisadores. Ademais, consideramos as pesquisas como possibilidade de produção de conhecimentos e também das mais diversas soluções para as problemáticas vigentes, contribuindo para a percepção da realidade e nas suas modificações, indo também ao encontro com o que está elucidado acerca desse conceito em: Stenhouse (1975), André (2001), Ludke (2001) e Demo (2015).

Nessa perspectiva, realizamos uma discussão acerca da pesquisa na formação inicial em um curso de formação de professores de Geografia, pautada no documento principal do curso, o Projeto Pedagógico de Curso (PPC), analisando como propõe trabalhar a pesquisa na formação inicial. Analisar o currículo do curso não é algo simples, mas torna-se necessário quando pretende-se entender como a formação se dá na instituição.

Para fazer tal análise, poderíamos analisar a política de fomento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ) e de outros órgãos públicos de incentivo à pesquisa, bem como, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com o objetivo de concessão de bolsas de estudo no exterior e no próprio país, acompanhar as contribuições dessas bolsas para a formação de pesquisadores no Brasil e do acesso à pesquisa pelos discentes e docentes dos diversos cursos nacionais, sendo até os dias atuais os dois principais órgãos de fomento à pesquisa em universidades brasileiras (ANDRADE; ANDRADE, SANTOS, 2020), além das instituições estaduais que também vêm contribuindo para esta finalidade.

Contudo, nos detemos a buscar, na pesquisa bibliográfica e documental, as respostas para as nossas indagações iniciais sobre como o referido curso apresenta sua concepção de pesquisa para a formação inicial. Além disso, buscamos analisar, a partir das entrevistas, como os discentes trabalharam com a pesquisa nas monografias e o que pensam sobre esta.

Desse modo, pensamos que colocar a importância da pesquisa no ensino e demonstrar o porquê desse aspecto ser relevante, torna-se algo muito positivo e valioso para ter essa correlação de forma mais recorrente nas salas de aula. No entanto, pensando na realidade educacional brasileira, voltando para a educação básica onde os formandos vão lecionar, os docentes teriam como colocar a prática da pesquisa no seu cotidiano? Acreditamos que mediante as dificuldades do dia-a-dia em sala de aula, os professores enfrentam dificuldades para por em prática a pesquisa, visto que estão sobrecarregados com atividades e com cobranças de resultados e conteúdos trabalhados. Assim, essa correlação entre o ensino e a pesquisa, caso seja evidenciada nos documentos, poderá contribuir com a realidade de maneira mais efetiva, ou seja, melhor trabalhada para ocorrer de forma cotidiana no processo de ensino-aprendizagem nas escolas do Brasil. Em função disso, concordamos com André nessa perspectiva

[...] Querer que o professor se torne um profissional investigador de sua prática exige que se pense nas exigências mínimas para sua efetivação, ou seja: é preciso que haja uma disposição pessoal para investigar, um desejo de questionar: 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 oportunidade de receber assessoria técnico-pedagógica; que tenha tempo e disponha de espaço para fazer pesquisa; que tenha possibilidade de acesso a materiais, fontes de consulta e bibliografia especializada. Esperar que os professores se tornem pesquisadores, sem oferecer as necessárias condições ambientais, materiais, institucionais implica, por um lado, subestimar o peso das demandas do trabalho docente cotidiano e, por outro, os requisitos para um trabalho científico de qualidade (2001, p.60).

De fato, as questões colocadas pela autora são de grande valia para a efetivação da pesquisa no ensino. Estamos cientes, como na abordagem da autora, de que os professores necessitam de toda uma remodelagem de sua realidade educacional para que possam se tornar profissionais investigadores e trazer qualidade para as suas práticas de ensino, sendo necessário considerar todas as demandas de trabalho destes e as possibilidades de mudanças no incremento total da pesquisa no cotidiano escolar.

Escrevendo esses parágrafos, pairou sobre nossas cabeças mais uma pergunta sobre a qual podemos refletir, mais profundamente, acerca da temática discutida nesse subtópico,

voltando-se para o Brasil. Eis a questão: como o professor será pesquisador e reflexivo dentro de um modelo neoliberal de educação? Queremos voltar nossa discussão, nesse viés do professor reflexivo, para o modelo de sistema vivenciado pelos profissionais da educação e sua interligação com a correlação ensino e pesquisa. Vejamos bem, de acordo com Libâneo

No campo liberal, o método reflexivo situa-se no âmbito do positivismo, do neopositivismo ou, ainda, do tecnicismo, cujo denominador comum é a racionalidade instrumental. No campo crítico, fala-se da reflexividade crítica, crítica-reflexiva, reconstrucionista social, comunicativa, hermenêutica, comunitária. Não posso deixar de insistir que dentro de cada um desses tipos básicos há variações. Vem ocorrendo hoje um grande transvasamento de discursos pelo que termos e significados de uma posição teórica, em princípio antagônicos, são apropriados no sistema conceitual de outra (2006, p.64).

As duas racionalidades pairam sobre a educação, isso leva os professores a estar no meio de um confronto de ideias, no qual muitas das vezes este é obrigado, pelo próprio sistema, a usar técnicas instrumentais e mnemônicas em seu cotidiano escolar, não tendo nem tempo para ter uma criticidade acerca de seu papel naquela instituição. O sistema neoliberal vai moldando os docentes que chegam cheio de esperanças de renovarem a educação, a meros repassadores e instrumentalistas. Como diz o referido autor

[...] é possível perceber que a centralidade nos professores posta pelas demandas de democratização nas sociedades que haviam saído de períodos de ditadura e que buscavam a implantação de um modelo da socialdemocracia que propiciasse uma maior e mais efetiva justiça e equidade social, econômica, política, cultural, na qual a escolarização (e os professores) teriam contribuição fundamental, também se faz presente, com outra direção de sentido. Nas propostas do governo brasileiro para a formação de professores, percebe-se a incorporação dos discursos e a apropriação de certos conceitos, que na maioria das vezes permanecem como retórica. É o caso, por exemplo, do conceito de *professor reflexivo*, que suporia significativa alteração nas condições de trabalho dos professores nas escolas com tempo e estabilidade, ao menos, para que a reflexão e a pesquisa da prática viessem a se realizar. Ou são efetivamente implantados, como as políticas de *formação contínua*, mas fragmentadas como vimos. Ou ainda as reformas na *formação inicial* que estão configurando um aligeiramento geral, acompanhadas de explícitas e às vezes sutis desqualificações das universidades para realizar essa formação, e mesmo da desqualificação e da falta de incentivos para as pesquisas sobre formação de professores que estas têm realizado em escolas públicas, gerando significativo conhecimento sobre as necessidades para as políticas de formação e de desenvolvimento profissional dos professores, das escolas e mesmo dos sistemas de ensino (LIBÂNEO, 2006, p.40).

Dessa maneira, notamos que a transição política no nosso país, com a volta da democracia, teve uma incorporação dos discursos políticos sobre as melhorias na educação, perpassando pelos vieses de professor pesquisador e reflexivo. Porém, uma boa parte desses discursos ficou apenas na retórica, não construíram pontes para fazê-los de forma concreta na prática. Nesse caso, o professor pesquisador ficou mais nos discursos, e sofre até os dias atuais para obter uma boa estrutura nas instituições de ensino para a realização das mais diversas pesquisas. Nesse viés, ressaltamos a importância de pesquisar o professor pesquisador na formação inicial, para refletirmos acerca de sua construção e atual forma nas licenciaturas.

Libâneo (2006) disserta sobre as duas concepções de professores reflexivos, a partir da imagem abaixo:

Figura 1 – Tipos de reflexividade dentro do ensino

TIPOS BÁSICOS DE REFLEXIVIDADE	
<p>PROFESSOR REFLEXIVO NO BRASIL 43</p> <p>TIPOS BÁSICOS DE REFLEXIVIDADE</p> <p>CARACTERÍSTICAS COMUNS DO CONTEXTO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Alteração nos processos de produção decorrente dos avanços científicos e tecnológicos • Estreita ligação ciência — tecnologia • Reestruturação produtiva • Intellectualização do processo produtivo • Empoderamento dos sujeitos — Flexibilidade profissional 	
<p>Reflexividade crítica</p> <p>Características do professor crítico-reflexivo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fazer e pensar, a relação teoria e prática • Agente numa realidade social construída • Preocupação com a apreensão das contradições • Atitude e ação crítica: frente ao mundo capitalista e sua atuação • Apreensão teórico-prática do real • Reflexividade de cunho sociocrítico e emancipatório <p>Orientações teóricas:</p> <p><i>Marxismo Incomarxismo</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Construtivismo histórico-cultural ou socioconstrutivismo ou interacionismo sociocultural <p>Reconstrucionismo social</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reflexividade crítica <p>Fenomenologia</p> <ul style="list-style-type: none"> • Apreensão subjetiva do real • Reflexividade subjetiva (compreensividade) <p>Teoria da ação comunicativa</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reflexividade comunicativa • Reflexividade hermenêutica 	<p>Reflexividade neoliberal (linear, dicotômica, pragmática)</p> <p>Características do professor reflexivo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fazer e pensar, relação entre teoria e prática • Agente numa realidade pronta e acabada • Atuação dentro da realidade instrumental • Apreensão prática do real • Reflexividade cognitiva e mimética <p>Orientações teóricas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Paradigma racional-tecnológico • Cognitivismo • Ciência cognitiva e teoria do processamento da informação • Pragmatismo • Tecnicismo • Construtivismo piagetiano

Fonte: Libâneo (2006, p.63)

Como vemos na imagem acima, existem grandes diferenças entre o que se propõem acerca do conceito de professor reflexivo, visto que os professores refletem sobre sua prática, mas, a partir de qual base ele reflete? Essa pauta da criticidade deve ser ressaltada para o

combate ao tecnicismo e de uma realidade onde o próprio docente não possa construir seu próprio papel na sociedade, sem estar atado a um modelo ideológico que não permita deter autonomia.

Desse modo, percebemos que o modelo de professor tecnicista tem como base o próprio modelo político brasileiro, e esse modelo coloca a pesquisa como algo desnecessário, ou pouco utilizável, sendo necessária apenas em algum caso específico. Nesse contexto, a pesquisa começa a não ter sua correlação com o ensino efetivado e o processo de tecnização fica no horizonte docente. Por isso, os questionamentos são necessários à formação inicial, visto que essa é a raiz de pensamento docente, pois um discente que fica acomodado e aceita a realidade vigente desde a graduação, não se configura como um professor reflexivo crítico.

Nesse viés, vamos de acordo com o próprio Libâneo, quando ele enfatiza que

Há que se considerar, sem dúvida, a importância da formação teórica, de uma cultura crítica, e aqui já se apresenta um dos sentidos da reflexividade. A escola é um dos lugares específicos do desenvolvimento da razão, portanto, de desenvolvimento da reflexividade. Adquirir conhecimentos, aprender a pensar e agir, desenvolver capacidades e competências, implica sempre a reflexividade. Mas, principalmente, a escola é lugar da formação da razão crítica através de uma cultura crítica, para além da cultura reflexiva, que propicia a autonomia, autodeterminação, condição de luta pela emancipação intelectual e social. Tanto em relação ao professor crítico reflexivo, ao prático reflexivo ou ao intelectual crítico, penso que não chegaremos a lugar nenhum sem o desenvolvimento de capacidades e competências do pensar — raciocínio, análise, julgamento. Se queremos um aluno crítico reflexivo, é preciso um professor crítico reflexivo (2006, p.76).

Dessa forma, acreditamos que o professor pode desenvolver seu pensar, raciocínio, análise e julgamento pela pesquisa e suas sistematizações. Com isso, ressaltamos mais uma vez a relevância da correlação entre o ensino e a pesquisa na formação docente, uma vez que a reflexão, com uma base teórica consolidada partindo da formação, contribuiria para o desenvolvimento e o combate ao modelo neoliberal de ensino, além do fortalecimento da docência na universidade e nas escolas.

Porém, não queremos, nesse trabalho, colocar a pesquisa acima do ensino, ou abarcando totalmente as dimensões do próprio ensino, mas demonstrar como se correlacionam dentro de uma formação docente. Nesse intuito, cabe ressaltar a dimensão axiológica da pesquisa e do ensino,

Em primeiro lugar, a pesquisa ocupa-se de certos aspectos do ensino, e o ensino é um ato global e contextualizado. Assim, nunca a pesquisa pode abranger a totalidade da situação educacional. Esta é uma primeira diferença. Em segundo lugar, a pesquisa faz análise, é analítica; o ensino visa a metas, objetivos; o ensino tem uma dimensão axiológica, uma dimensão política; o ensino está tentando realizar o que deve ser, a pesquisa não pode dizer o que deve ser [...] (CHARLOT, 2006, p.92)

Partindo do que nos diz Charlot nesta citação, é que discutimos a pesquisa na formação inicial, ela mais como um recurso, mais como um recurso usado pelo professor para aprender e produzir conhecimento, mas cientes que ela não abarca a totalidade do ensino.

Nessa perspectiva, procuramos evidenciar as contribuições dessa correlação para o avanço da formação docente em Geografia. Nesse viés, optamos por trabalhar com a pesquisa como um instrumento que pode ser utilizado no ensino, buscando modificar a realidade. Dessa forma, ressaltamos a importância da teoria para o exercício da prática, como afirma Pimenta:

[...] a teoria como cultura objetivada é importante na formação docente, uma vez que, além de seu poder formativo, dota os sujeitos de pontos de vista variados para uma ação contextualizada. Os saberes teóricos propositivos se articulam, pois, aos saberes da prática, ao mesmo tempo ressignificando-os e sendo por eles ressignificados. O papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análise para compreenderem os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os. Daí, é fundamental o permanente exercício da crítica das condições materiais nas quais o ensino ocorre e de como nessas mesmas condições são produzidos os fatores de negação da aprendizagem (PIMENTA, 2006, p.28).

Nesse intuito, é que se observa o papel da teoria para a superação do praticismo, através da pesquisa, conforme autora supracitada:

Ao colocar o papel da teoria como possibilidade para a superação do praticismo, ou seja, da crítica coletiva e ampliada para além dos contextos de aula e da instituição escolar, incluindo as esferas sociais mais amplas e ao evidenciar o significado político da atividade docente, esses autores apresentam, no reverso da crítica ao professor reflexivo e pesquisador da prática, a fertilidade desses conceitos para novas possibilidades. Esse movimento, que coloca a direção de sentido da atuação docente numa perspectiva emancipatória e de diminuição das desigualdades sociais, através do processo de escolarização, é interessante porque impede uma apropriação generalizada e banalizada e mesmo técnica da perspectiva da reflexão. O que se faz presente, por exemplo, no discurso sobre as

competências, que, como se verá, nada mais significa do que uma tecnização do trabalho dos professores e de sua formação. (PIMENTA, 2006, p.27).

Por exemplo, a autora percebeu, pelas pesquisas, a relação dos discursos sobre as competências com um significado de tecnização do trabalho dos professores e de sua formação. De acordo com a referida autora:

Reconhecendo, no entanto, a quantidade e a velocidade das informações na sociedade de hoje, cabe estabelecer a diferença entre informação e conhecimento. Conhecer é mais do que obter as informações. Conhecer significa trabalhar as informações. Ou seja, analisar, organizar, identificar suas fontes, estabelecer as diferenças destas na produção da informação, contextualizar, relacionar as informações e a organização da sociedade, como são utilizadas para perpetuar a desigualdade social. Trabalhar as informações na perspectiva de transformá-las em conhecimento é uma tarefa primordialmente da escola. Realizar o trabalho de análise crítica da informação relacionada à constituição da sociedade e seus valores, é trabalho para professor e não para monitor. Ou seja, para um profissional preparado científica, técnica, tecnológica, pedagógica, cultural e humanamente. Um profissional que reflete sobre o seu fazer, pesquisando-o nos contextos nos quais ocorre (PIMENTA, 2006, p. 41)

Formar professores sem uma base qualificada prejudica os avanços educacionais, além do que o professor não é apenas um repassador de informações, ele necessita pensar e refletir sobre seu papel na sociedade, além de exercitar a reflexão com as várias informações que recebe durante sua docência. Pautamo-nos por debater a pesquisa no ensino, pois viabilizamos esta como relevante no processo de formação dos futuros professores. Pensamos ser necessário um debate amplo e profícuo acerca do papel da pesquisa na docência. Desse modo, concordamos com Beillerot acerca da formação pela pesquisa

Em que formação pela pesquisa seria necessária para formar profissionais mais competentes? Não é certo que possamos responder com alguma objetividade esta questão. Não parece haver muitos estudos que tenham mostrado que, por exemplo, um docente formado pela pesquisa seja mais “eficaz” do que um outro. Em compensação, é certo que essa opinião torna-se comum e começa mesmo a ultrapassar largamente o círculo de especialistas. Portanto, não se deve esquecer as resistências encontradas que alimentam permanentemente as ideologias conservadoras. (2001, p.88).

Nesse contexto, com as pautas colocadas pelo autor, cabe agora justificar o porquê da pretensão de discutir a pesquisa em sua relação com o ensino, estando esta com um papel de destaque na formação inicial docente. Dessa forma, recorreremos mais uma vez as colocações do autor citado:

Podemos, evidentemente, “justificar” nossa opinião. O contato com as pesquisas é suscetível de desenvolver as capacidades de análise e investigação, de evitar confundir a evidência com o fato demonstrado. A pesquisa é a prova permanente de que muitas outras coisas em educação nos escapam, o que deveria, assim, nos tornar circunspectos, prudentes e abertos a novas compreensões. A pesquisa seria suscetível de formar os jovens docentes no espírito crítico, na dúvida metódica, no comportamento racional, assim como no cuidado de responder com elegância às situações encontradas (BEILLEROT, 2001, p.88).

Ainda assim, indo ao encontro das questões postas acima, propomos, neste estudo, compreender a integração entre o ensino e pesquisa e seus efeitos em um curso de formação superior de Geografia. Dessa maneira, enfatizamos que

[...] pode se apelar a numerosos exemplos e a numerosas experiências de formação, mas isto necessitaria uma avaliação. Uma coisa parece certa, trata-se, desde já e antes de tudo, de uma questão de formação e não tanto de pesquisa como tal. Uma questão de formação, mas também uma questão de situação, em que as compreensões de fenômenos que surgem das pesquisas conhecidas permitiriam aos docentes terem diferentes meios de agir de uma maneira mais adequada aos resultados conhecidos. (BEILLEROT, 2001, p.89).

Nesse viés, a pesquisa serve como um instrumento de ensino, colocada como um princípio capaz de resolver questões postas no cotidiano escolar, além de aumentar a percepção do próprio docente acerca de seu papel na sociedade, “Isso significa dizer que, se educamos professores sem a prática da investigação científica, não estamos oferecendo-lhe essa forma de convivência e de percepção do mundo, ou seja, aquela que advém da pesquisa” (SUERTEGARAY, 2002, p.109). A pesquisa serve para o ensino como componente relevante no processo de ensino-aprendizagem.

Em razão disso, discutiremos quais as possibilidades de haver correlações entre o ensino e a pesquisa, nos voltando para a formação docente, já que esta é a raiz de todo processo de formação dos futuros professores. Tendo como suporte, por exemplo, as ponderações realizadas por André

Há várias formas de trabalhar com a articulação entre ensino e pesquisa na formação docente. Uma delas é que a pesquisa se torne um eixo ou um núcleo do curso, ou seja, que ela integre o projeto de formação inicial e continuada da instituição, construído pelos seus participantes, levando em conta os recursos e as condições disponíveis. Nessa perspectiva pode traduzir-se numa organização curricular, em que disciplinas e atividades

sejam planejadas coletivamente, com objetivo de desenvolver habilidades e atitudes de investigação nos futuros professores. Pode, além disso, traduzir-se no uso da pesquisa como mediação, ou seja, que as disciplinas e atividades do curso incluam a análise de pesquisas que retratem o cotidiano escolar, levando-os a refazer o processo da pesquisa e a discutir sua metodologia e seus resultados (2001, p.58).

Dessa maneira, a autora destaca que a pesquisa pode seguir caminhos diferentes, mas o que importa é a pesquisa estar estabelecida nos currículos, integrando o projeto de formação inicial. Mas, como ocorreria isso? Acreditamos que as mudanças estruturais curriculares podem orientar tal proposta de formação. Por exemplo, as discussões em torno dos documentos que norteiam os cursos de formação de professores trazem um recorte importante sobre como os cursos apresentam e trabalham a pesquisa com seus respectivos alunos, além disso, pode proporcionar novas reflexões acerca do modo da pesquisa voltada para a formação.

Quanto a elaboração de currículos, uma proposta que leve em consideração as atividades de pesquisas, passam por crivo dos colegiados dos departamentos, sendo submetida a seleções pelos órgãos de fomento à pesquisa e a avaliação internas e externas do desempenho dos próprios departamentos, unidades de ensino e da própria universidade. Essas atividades são colocadas como essenciais para a qualificação do corpo docente em termos de produção acadêmica, pesquisas e publicações. Desse modo, notamos que a assimetria entre ensino e pesquisa na universidade é um problema complexo e de difícil superação (SANTOS, 2001).

A partir dos debates trazidos pela autora, nos perguntamos se existe uma relação entre o ensino e a pesquisa na formação inicial. De acordo com Santos

Se a realidade tem demonstrado não existir uma relação fortemente positiva entre a produção da pesquisa e a qualidade do ensino, isto não quer dizer que essa relação não ocorra, o que se questiona é o fato de ela realizar todo o potencial que seria criado pela interconexão entre esses dois campos (2001, p.12).

Dessa forma, como poderemos pensar no fortalecimento dessa interconexão entre os dois campos supracitados? Será que a verificação da qualidade do ensino por parte do próprio professor ajudaria? De acordo com Santos, isso contribuiria, pois,

É nesse sentido que tem sido defendida a ideia de que o professor deve trabalhar como um pesquisador, identificando problemas de ensino, construindo propostas de solução com base na literatura e em sua

experiência, colocando em ação as alternativas planejadas, observando e analisando os resultados obtidos, corrigindo percursos que se mostram pouco satisfatórios. Essa ideia é defendida como forma de desenvolvimento profissional dos docentes e também como uma estratégia para a melhoria do ensino. Estas são questões que estão tanto na agenda dos que discutem os problemas da educação básica, como daqueles que estudam e pesquisam no campo da formação docente. Se os primeiros associam os investimentos na formação do professor com a melhoria do ensino, os segundos buscam compreender os processos de formação dos docentes (2001, p.16).

Nesse contexto, percebemos que há uma interligação entre o ensino e a pesquisa na formação inicial, porém, necessita reaver algumas questões que impedem uma interconexão efetiva e qualificada entre as duas vertentes. Visto que a valorização dessa correlação ocorra de forma igual, e traga avanços na qualidade da formação inicial docente.

Entretanto, o que está posto nos documentos oficiais que direcionam a formação inicial docente? Será que estão pautando essa correlação? Qual a visão destes acerca dessa correlação? Veremos o que diz as Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores:

A formação de professores para os diferentes segmentos da escola básica tem sido realizada muitas vezes em instituições que não valorizam a prática investigativa. Além de não manterem nenhum tipo de pesquisa e não perceberem a dimensão criativa que emerge da própria prática, não estimulam o contato e não viabilizam o consumo dos produtos da investigação sistemática. Com isso, a familiaridade com os procedimentos de investigação e com o processo histórico de produção e disseminação de conhecimento é, quando muito, apenas um item a mais em alguma disciplina teórica, sem admitir sua relevância para os futuros professores. Essa carência os priva de um elemento importante para a compreensão da processualidade da produção e apropriação de conhecimento e da provisoriade das certezas científicas (BRASIL, 2002, p.24).

Nesse viés, observamos que as DCN destacam a necessidade dos futuros professores conhecerem e se familiarizarem com a prática investigativa, para compreenderem os processos nos quais estarão imersos quando assumirem sua profissão, além de ajudar no desenvolvimento de sua prática educativa. Desse modo, por não considerar essa profissão como algo monótono e estático, as diretrizes apontam para uma avaliação mais aprofundada a respeito dos professores:

O professor, como qualquer outro profissional, lida com situações que não se repetem nem podem ser cristalizadas no tempo. Portanto precisa, permanentemente, fazer ajustes entre o que planeja ou prevê e aquilo que

acontece na interação com os alunos. Boa parte dos ajustes têm que ser feitos em tempo real ou em intervalos relativamente curtos, minutos e horas na maioria dos casos – dias ou semanas, na hipótese mais otimista – sob risco de passar a oportunidade de intervenção no processo de ensino e aprendizagem. Além disso, os resultados das ações de ensino são previsíveis apenas em parte. O contexto no qual se efetuam é complexo e indeterminado, dificultando uma antecipação dos resultados do trabalho pedagógico. Ensinar requer dispor e mobilizar conhecimentos para improvisar, isto é, agir em situações não previstas, intuir, atribuir valores e fazer julgamentos que fundamentem a ação da forma mais pertinente e eficaz possível (BRASIL, 2002, p.35).

Na continuidade da análise, verificamos a valorização da pesquisa, principalmente ao discutir o ensinar a pesquisar e a pensar a importância de se compreender o porquê da pesquisa na formação docente, isso foi evidenciado nessa passagem do documento:

Por essas razões, a pesquisa (ou investigação) que se desenvolve no âmbito do trabalho de professor refere-se, antes de mais nada, a uma atitude cotidiana de busca de compreensão dos processos de aprendizagem e desenvolvimento de seus alunos e à autonomia na interpretação da realidade e dos conhecimentos que constituem seus objetos de ensino. Portanto, o foco principal do ensino da pesquisa nos cursos de formação docente é o próprio processo de ensino e de aprendizagem dos conteúdos escolares na educação básica. É importante, todavia, para a autonomia dos professores, que eles saibam como são produzidos os conhecimentos que ensina, isto é, que tenham noções básicas dos contextos e dos métodos de investigação usados pelas diferentes ciências, para que não se tornem meros repassadores de informações. Esses conhecimentos são instrumentos dos quais podem lançar mão para promover levantamento e articulação de informações, procedimentos necessários para ressignificar continuamente os conteúdos de ensino, contextualizando-os nas situações reais (BRASIL, 2002, p.35).

Nesta parte do documento, o texto aponta a pesquisa como algo relevante para compor o processo de ensino-aprendizagem dos licenciandos, levando esses sujeitos a terem autonomia e serem produtores do conhecimento, conhecendo os métodos e as noções básicas de pesquisar para compreenderem e desenvolverem novas metodologias de ensino, além de ressignificar as metodologias já existentes. Ou seja, o documento propõe o ensino da pesquisa na formação docente como um ato capaz de mudar a realidade, partindo dos sujeitos que serão os futuros professores.

Nesse contexto, de acordo com o documento citado, cabe ressaltar a importância de o professor em formação realizar as mais diferentes tipologias de pesquisas para seu avanço enquanto docente, visto que a realização de pesquisas educacionais é de extrema relevância no progresso dos discentes, porém os outros tipos de pesquisas podem contribuir no avanço

intelectual desses sujeitos, isso não está relacionado ao fato de serem ou não grandes professores no futuro, mas está ligado a questão de deterem os mais diversos olhares da ciência que estudam, podendo ser relevante nos seus processos educacionais futuros. O fato exposto nesse parágrafo está de acordo com o que foi estabelecido com o documento

Assim, para que a postura de investigação e a relação de autonomia se concretizem, o professor necessita conhecer e saber usar determinados procedimentos de pesquisa: levantamento de hipóteses, delimitação de problemas, registro de dados, sistematização de informações, análise e comparação de dados, verificação etc. Com esses instrumentos, poderá, também, ele próprio, produzir e socializar conhecimento pedagógico de modo sistemático. Ele produz conhecimento pedagógico quando investiga, reflete, seleciona, planeja, organiza, integra, avalia, articula experiências, recria e cria formas de intervenção didática junto aos seus alunos para que estes avancem em suas aprendizagens. (BRASIL, 2002, p.35).

Nesse viés, os cursos de formação de professores devem pautar-se considerando as DCN de 2002, em que a pesquisa é posta como um instrumento de ensino capaz de proporcionar um conteúdo de aprendizagem relevante, visto que ela possibilita uma melhor visão sobre o contexto no qual os sujeitos estão inseridos, construindo os conhecimentos necessários e ajudando a compreender o papel desses professores na tarefa de educar. No início dessa passagem no documento, há uma correlação entre compreender a pesquisa e produzir conhecimento pedagógico, uma vez que quando o formando entende como realizar a pesquisa, ele poderá produzir também o conhecimento pedagógico, pois vai necessitar ter autonomia para refletir, pensar, planejar, além de outros aspectos que intervenham na questão educacional dos alunos.

O curso de formação de professores deve, assim, ser fundamentalmente um espaço de construção coletiva de conhecimento sobre o ensino e a aprendizagem. Não se pode esquecer ainda que é papel do professor da educação básica desenvolver junto a seus futuros alunos postura investigativa. Assim, a pesquisa constitui um instrumento de ensino e um conteúdo de aprendizagem na formação, especialmente importante para a análise dos contextos em que se inserem as situações cotidianas da escola, para construção de conhecimentos que ela demanda e para a compreensão da própria implicação na tarefa de educar. Ela possibilita que o professor em formação aprenda a conhecer a realidade para além das aparências, de modo que possa intervir considerando as múltiplas relações envolvidas nas diferentes situações com que se depara, referentes aos processos de aprendizagem e a vida dos alunos. (BRASIL, 2002, p.35).

Nessa citação, aparece no referido documento a pesquisa como princípio poderoso na mudança de atitude e de criatividade dos professores. Por fim, nesse tópico do referido documento, eles ressaltam ainda mais o poder da pesquisa na busca da essência da realidade, indo além das aparências, porém considerando as múltiplas realidades que as pessoas estão inseridas, trabalhando com questões possíveis de serem aplicadas em sala de aula.

A pesquisa perfaz um dos esteios essenciais da educação, sendo uma parte fundamental no processo de evolução do professor em formação (DEMO, 2015). Desse modo, qualquer tipologia de pesquisa torna-se importante na construção dos novos grupos de professores do nosso país. Nesse contexto, acreditamos ser desnecessária a delimitação da pesquisa por um único viés na formação inicial, diminuindo a proporção de aprendizagem de quem pode modificar muitas realidades a partir da sala de aula.

Ao questionarmos sobre a formação inicial docente e a relação ensino e pesquisa, pensamos em ampliar a visão acerca do processo de construção dos professores. E ao aprofundarmos essa discussão, aparecem-nos mais perguntas e reflexões sobre essa correlação. Desse modo, imaginamos algumas perguntas de acordo com Soares que

Em primeiro lugar: tendo em vista a necessária influência na formação do professor da pesquisa em áreas específicas, e a indissociabilidade e a socialização do conhecimento por ele gerado, é possível formar-se o professor em camadas superpostas e independentes - de um lado, as disciplinas “de conteúdo” (as “áreas específicas”), descomprometidas com essa formação, de outro lado, as disciplinas “pedagógicas”, supostamente as principais responsáveis por ela? É possível dissociar o conteúdo de áreas específicas de pedagogia e didática desse conteúdo? (2001, p.104).

As perguntas da professora partem para um viés relevante, pautando também em nossas reflexões, visto que a formação do professor deve aglutinar os mais diferentes saberes, e quanto mais souber das tipologias de pesquisas, mais isso contribuirá para o seu avanço em sala de aula. Algumas outras perguntas vão nos deixando cada vez mais pensativos acerca da pesquisa, como a

Pergunta que não deve levar a inferir que formação profissional e formação para a pesquisa devem ocorrer em instâncias diferentes: considerando-se a indissociabilidade ensino e pesquisa, produto do conhecimento e processo de sua produção, é possível dizer que a formação de professores seja feita de forma adequada em instituições que, incumbidas exclusivamente da licenciatura, da formação de profissionais, não abriguem atividades de pesquisa? Instituições em que haja apenas ensino e professores, e não também pesquisa e pesquisadores? (SOARES, 2001, p.104).

Assim, aponta-se um questionamento pertinente, uma vez que a pesquisa passou muitos anos sem estar nos cursos de licenciatura, porquanto os cursos de licenciatura eram moldados pelos vieses técnicos e mnemônicos. Após a entrada da pesquisa na formação, os cursos de licenciatura passam a figurar como cursos que fazem ciência também (SANTOS, ANDRADE, ANDRADE, 2020).

Por conseguinte, as ligações entre o ensino e a pesquisa são tantas, que dissociá-las acaba gerando retrocessos nas instituições de ensino, quiçá também na sociedade. Dessa forma, nosso pensamento se alinha com o de Demo, quando diz “[...] 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” (2015, p. 14). Como posto, há uma necessidade de, ao fazer pesquisa, ensiná-la, porque acreditamos que queira contribuir com a realidade através de sua pesquisa. A pessoa que ensina também deve pesquisar, porquanto esta não é uma mera técnica repassadora de informações que viu ou ouviu, mas uma profissional da educação.

Dessa maneira, após muitas discussões e diversas visões acerca da pesquisa no ensino, ou ensino na pesquisa, cabe ressaltar a grande variabilidade dessa correlação e de sua importância, principalmente nos tempos atuais de tamanhos retrocessos. A pesquisa se correlaciona com o ensino mais do que imaginávamos, essa relação é preponderante no avanço de uma sociedade mais crítica e coesa com a realidade vigente.

A pesquisa na ciência possui uma grande diversidade, além de muita dinamicidade, sendo esta a responsável pela própria ciência mudar suas verdades constantemente, por isso, debater pesquisa no ensino gera diferentes debates e percepções, visto que a pesquisa perfaz por diversos caminhos, estando presente em mais de um aspecto na formação inicial. Desse modo, debater a correlação ensino e pesquisa é trazer reflexões acerca do papel do professor na sociedade, repensando como pensam que este deve ser em seu trabalho.

A pesquisa não nos traz conclusões absolutas, mas nos possibilita chegar ao conhecimento necessário para o progresso da sociedade. Pensamos que o ensino necessita de suas renovações, dadas as necessidades, isso poderia vir pelo viés da pesquisa e de sua contribuição nas modificações relevantes para o desenvolvimento e qualidade do próprio ensino.

Nesse contexto, com toda discussão apresentada, notamos a necessidade de discutir o ensino correlacionado com a pesquisa, para colocar em evidência essa ligação que se faz necessária nos dias atuais, combatendo a antiga formação de professores pautada sob a égide

da formação tecnicista, que impossibilitou o surgimento de professores pesquisadores, além disso, se configurou como uma das razões para a dicotomia presente entre licenciatura e o bacharelado. Cabe realçar a relevância da pesquisa na formação dos professores, uma vez que, a partir desse viés, o ensino consegue ter sua autonomia e maior eficácia salas de aula (DEMO, 2015).

Contudo, mesmo com as discussões apresentadas e algumas percepções acerca dessa correlação, notamos também que é complexo discutir o ensino e a pesquisa na formação docente, ficando, assim, evidente que o papel da pesquisa na formação docente vai muito além da questão do professor pesquisador/reflexivo, que ora é vista como panaceia, ora não tem possibilidade de ocorrer. Mas requer, por um lado, que se considere a existência de várias modalidades de articulação entre ensino e pesquisa na formação docente e, por outro lado, que se reconheça a necessidade de condições mínimas para que o professor, seja em qualquer área da educação que atue, possa aliar a investigação científica a seu trabalho docente cotidiano (ANDRÉ, 2001). O que queremos discutindo essa correlação? Trazer reflexões sobre a pesquisa e o ensino, ou ensino com a pesquisa, mesmo sabendo que essa relação não se configura como algo simplista.

2.2 O currículo: orientações para uma análise

Por vezes, podemos nos deparar com algumas perguntas que contém um aspecto simplista e acabamos respondendo de forma fácil e rasa, sem propormos o aprofundamento sobre a complexidade inserida na questão posta. Dessa forma, responder uma pergunta na academia tal como, “o que é um currículo?”, parece ser fácil, é possível que não hesitemos em responder, ao menos com uma frase sobre a dúvida colocada. Porém, discutir o que é um currículo, ainda mais dentro de um curso de ensino superior, não parece ser uma tarefa simples. Mas, nos propomos a realizar essa discussão, visto que o currículo tende a ser fundamental para compreendermos a formação acadêmica. Nessa perspectiva, pretendemos debater com rigor teórico e epistemológico o currículo e suas nuances na formação inicial docente, mas sabendo que esta pesquisa é de mestrado, portanto não desenvolveremos uma teoria sobre o currículo, mas sim, pretendemos compreender o sentido do currículo e seu papel para as nossas análises.

Procurando compreender o currículo e a sua função no contexto educacional, acreditamos que seja relevante conhecer a trajetória deste termo, bem como suas diversidades, concepções e sua influência neste âmbito. Nesse contexto, o currículo seria uma espécie de

artefato social, concebido para desempenhar alguns objetivos humanos específicos (GOODSON, 1997). O currículo pode significar a grade curricular, ou seja, o documento que contém disciplinas/atividades, os planos de ensino dos professores, as experiências propostas e vivenciadas pelos alunos, porém, essa definição se torna pobre perante toda a abrangência desse documento na formação dos discentes (LOPES; MACÊDO, 2011). Nesse contexto, quando começamos a desvendar os seus princípios, suas nuances, os sujeitos envolvidos na sua construção, os aspectos que ele condiciona e os que são condicionados por sua influência, notamos que no currículo se entrelaçam muitas dimensões, envolvendo impasses e situações complexas no cotidiano (SACRISTÁN, 2011). Desse modo, iremos delinear a discussão acerca das teorias de currículo, as correntes de análises do ensino superior e a legislação das Diretrizes Curriculares Nacionais, fazendo um recorte entre os anos de 2001 e 2002.

Trazendo para uma perspectiva histórica, Lopes e Macêdo dissertam sobre o início da menção ao termo currículo, advertindo que “[...] a primeira menção ao termo currículo data de 1663, na Universidade de Glasgow referindo-se ao curso inteiro seguido pelos estudantes” (2011, p.20). Nessa perspectiva, percebe-se que o termo currículo já estava justaposto como o organizador das experiências escolares dos sujeitos agrupados. Mas essa concepção de erigir um documento contendo os aspectos sobre o que ensinar, ganha força entre os séculos XIX e XX, com a industrialização dos Estados Unidos, porquanto necessitavam direcionar os operários para o trabalho industrial. A organização curricular propõe uma padronização das ações assim como nas indústrias. No Brasil, a criação do currículo veio com o movimento Escola Nova, entre as décadas de 1920 e 30, quando se iniciam os estudos curriculares no país para muitos estudiosos (LOPES; MACÊDO, 2011).

O currículo enquanto conceito, desde o início, de acordo com Sacristán (2011), representa a manifestação da organização dos segmentos e fragmentos dos conteúdos contidos, é uma forma de ordenação que interliga as ações que, sem o documento, ficariam desordenadas, podendo provocar uma aprendizagem fragmentada. Entretanto, o referido documento possui um caráter duplo: unificador e organizador do processo de ensino e aprendizagem, mas ao mesmo tempo cria um paradoxo, visto que contribui para as fronteiras que existem em seus componentes como a divisão entre as disciplinas ou matérias de sua “grade curricular”. Nesse contexto, percebemos com a leitura de autores como Sacristán (2011), Goodson (1997), Lopes e Macêdo (2007) que existe uma gama diversificada de definições para o currículo.

O papel requerido ao currículo nas instituições de ensino, proporcionou a este ordenar quais conteúdos ensinar, além de poder regular de forma igualitária outros conceitos como o

de “classe”, servindo para distinguir os alunos e agrupá-los de acordo com as categorias que os definam e classificam. Dessa forma, essas divisões ocasionaram o ensino voltado para especializações, classificações e subdivisões nas instituições educacionais. Nesse contexto, quando aceitaram o aumento do número de alunos nas salas, tiveram que estabelecer as diferenças de graus. Estes eram definidos de acordo com as idades e a complexidade do conteúdo, possibilitando a coerência vertical do seu desenvolvimento. O currículo se tornou uma criação decisiva para estruturar o que é a escolaridade e de como a entendemos até hoje (SACRISTÁN, 2011).

O currículo foi configurado para ser o norteador do funcionamento teórico-prático da educação brasileira dentro das instituições de ensino, desse modo, se constituiu uma hierarquia, na qual os documentos curriculares interligam e influenciam o cotidiano escolar nos dois níveis: Ensino Básico e Superior. Os documentos curriculares perpassam por diversos sujeitos até chegar à escola, uma vez que a educação é prioridade para diversos atores da sociedade. Nesse contexto, colocam seus proveitos reguladores dentro das instituições educacionais.

Dessa forma, o currículo torna-se um campo em evidência para ser discutido, problematizado, reconstruído em cada Instituição de Ensino Superior (IES) por entender a estrutura curricular dos cursos, as disciplinas, as estratégias de ensino e possíveis modificações curriculares. (SILVA; CEZAR, 2015).

Na questão curricular nacional mais recente, o marco histórico no sistema educacional se deu pela nova Lei de Diretrizes e Bases da educação (LDB), sendo estabelecida pelo Ministério da Educação (MEC), no ano de 1996, desse modo, os currículos passaram a deter o papel de regulador central para suas organizações. Nessa perspectiva, concomitantemente foram criadas as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a formação de professores, sendo específica para cada curso, além dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) que regulamentaram as normas para a organização dos currículos nas instituições de Ensino Básico. Nesse contexto,

O marco político-institucional desse processo foi a LDBEN. Incorporando lições, experiências e princípios aprendidos desde o início dos anos 80 por reformas localizadas em estados e municípios, a nova lei geral da educação brasileira sinalizou o futuro e traçou diretrizes inovadoras para a organização e a gestão dos sistemas de ensino da educação básica. (BRASIL, 2001, p.7).

A referida lei proporcionou as finalidades da Educação Superior no Brasil nos incisos do artigo 43. No panorama da educação no Brasil, constata-se muitas diversidades na compreensão e aplicação da lei e têm-se em um país de dimensões continentais, situações diversificadas da realidade educacional, as quais nem sempre estão em concordância com a Educação Superior, conforme define o artigo 43, nos seus oito incisos. (HOERNIG; FOSSATTI, 2017).

Desse modo, para repensar a maneira como os cursos de licenciatura são tratados hoje, partimos da análise do Projeto Pedagógico do Curso (PPC), tendo em vista que este, além de contemplar a identidade do curso sobre os diferentes aspectos (metodológico, teórico, organizacional), também oferece argumentos que embasam o transcorrer do processo de formação de professores, ou seja, no PPC podemos encontrar as orientações (com fundamentos teóricos e metodológicos) e os modos de organização do processo de formação, o que nos permite observar os objetivos, as diretrizes e a dinâmica de determinado curso. (OLIVEIRA *et al.*, 2017).

O Projeto Pedagógico de Curso (PPC) foi instituído como obrigatório nos cursos de formação inicial pela LDB de 1996, sendo posto como o currículo norteador das graduações nas universidades brasileiras¹.

Nesse intuito, realizamos uma análise no PPC de um curso de formação docente em Geografia. Nossa análise partiu dos conceitos de currículo baseados em Sácristan (2011, p.17): “O conceito de currículo, desde seu uso social, representa a expressão e a proposta da organização dos segmentos e fragmentos dos conteúdos que o compõe”. Mas também delimitamos o trabalho baseado em Goodson (1996), que entende que o currículo é um objeto prescritivo, sendo elaborado partindo de diferentes posicionamentos e visões acerca de uma mesma formação. Assim, entendemos como o currículo é uma “construção social” que deve ser investigado, tanto no nível da prescrição quanto no nível das realizações práticas (GOODSON, 1996).

Desse modo, fizemos a análise no PPC do curso de Licenciatura em Geografia da URCA, que teve seu primeiro PPC estabelecido no ano de 2005, na época ainda intitulado Projeto Político Pedagógico (PPP). No ano de 2006 no referido curso, houve uma sistematização no PPP que adotou a nova nomenclatura e o modificou para Projeto Pedagógico de Curso (PPC), como exigência estabelecida no período. O PPC (2006) vigorou

¹ Uma observação: não discutimos neste trabalho a mudança de concepção da nomenclatura do Projeto Político Pedagógico – PPP e do Projeto Pedagógico Curricular, visto que o documento que utilizamos (PPC – 2014) já foi criado sob os auspícios da segunda nomenclatura.

até 2013, dando espaço posteriormente para o PPC (2014), esse último currículo trouxe modificações estruturais e proporcionou, entre outras mudanças, a adoção da monografia como Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), estando em discussão no presente trabalho.

O PPC - 2014 está orientado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) dos anos de 2001 e 2002. Sabemos que, no ano de 2015, outra DCN foi publicada. Desse modo, quando isto ocorreu, o currículo de 2014 já havia sido aprovado pela instituição. Então, as mudanças para implementação da referida DCN vieram ocorrer no ano de 2017, entrando em vigor as mudanças no ano de 2018, com um atual PPC reformulado. As Diretrizes Curriculares Nacionais são as normas gerais e amplas, estabelecidas por lei e destinadas à educação básica e superior brasileira, cujo objetivo e finalidade é orientar o planejamento do currículo das Instituições de Ensino Superior IES, das escolas e sistemas de ensino.

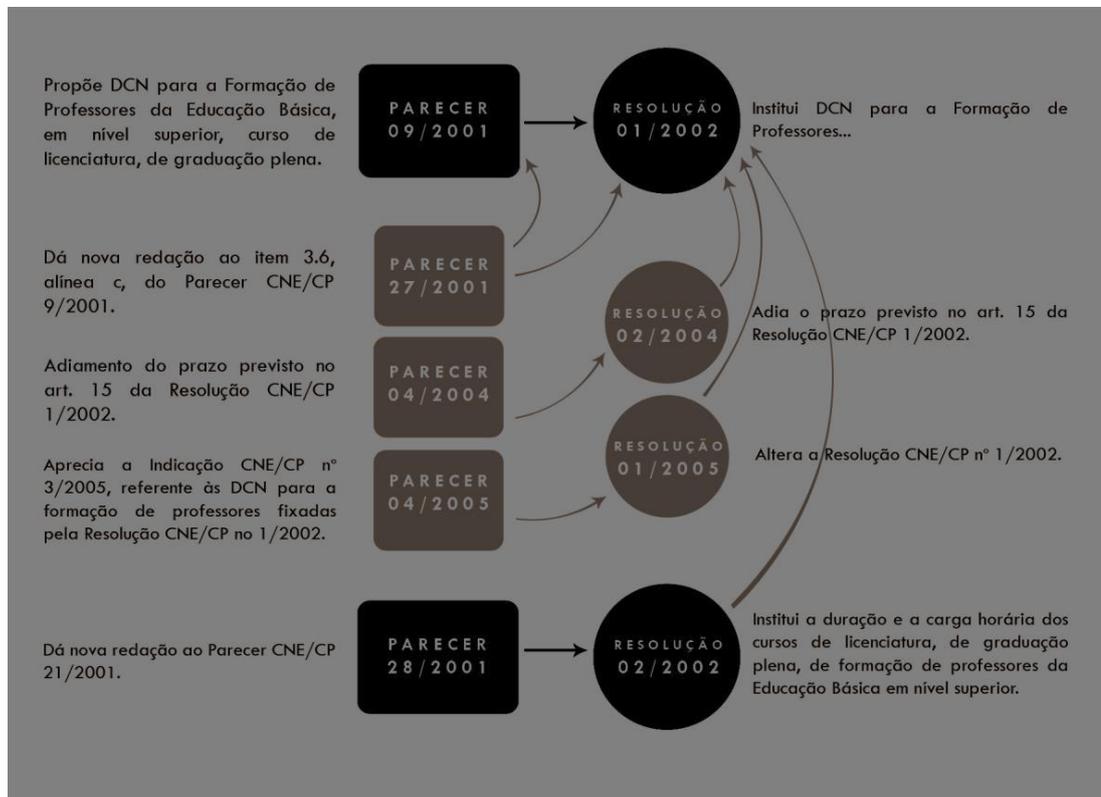
Nesse contexto, a relação entre competências, conhecimento e conteúdo de ensino se encontram na superfície textual de quatro documentos, referentes às Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Formação de Professores da Educação Básica, realizada em nível superior, a saber: o parecer nº 9 do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação, de 08 de maio de 2001 (CNE/CP 9/2001); a resolução CNE/CP 1/2002, publicada no Diário Oficial da União em 18/01/2002, cujo conteúdo instituiu as DCN acima referidas; a resolução CNE/CP 2/2002, publicada na sequência, em 19/02/2002 e que "institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior." (p.1) e seu respectivo parecer: CNE/CP 28/2001. (CRAVEIRO; PUGAS, 2013).

Dessa forma, compreendemos os textos supracitados como um dos aspectos e também como materialidade de políticas curriculares, nas quais são produzidas em meio ao jogo político e lutas em torno dos sentidos sobre formação de professores no Brasil. Os documentos supracitados foram produzidos no âmbito do CNE. Desse modo, cabe esclarecer de acordo com Craveiro e Pugas (2013, p.126):

Os pareceres são textos contendo resultados de discussões, estudos e apreciações de membros do CNE, a fim de propor e respaldar a definição de aspectos legais que lhes diga respeito. Os pareceres de que tratamos aqui (CNE/CP 9/2001 e CNE/CP 28/2001) constituíram a base das resoluções CNE/CP 1/2002 e CNE/CP 2/2002, que estabeleceram, respectivamente, as DCN para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior e a duração e carga horária dos cursos.

Para melhor apresentar o processo de elaboração das DNC do Ensino Superior no Brasil, apresentamos a Figura 1 a seguir visando ilustrar tal processo:

Figura 2 - Percurso de composição dos textos oficiais referentes às DCN para o ES.



Fonte: Craveiro e Pugas (2013, p.127)

Como visto na figura anterior, as DCN colocadas nos respectivos anos supracitados, foram estabelecidas durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995/2002). Em 2003, com a chegada do Governo Lula (2003/2010), foram incorporadas mudanças a esses documentos curriculares. O Ministério da Educação (MEC) publicou duas resoluções e dois pareceres para modificar dois itens instituídos pelas DCN (2001/2002). A resolução 02/2004 e o parecer 04/2004 adiaram o prazo para a aderência das Universidades as regulamentações das DCN. Concomitantemente, o parecer 04/2005 e a resolução 01/2005 alteraram a resolução CNE/CP nº 1/2002, estabelecendo que os cursos estão desobrigados de aderirem as normas das DCN, estando livres para escolherem se implantam ou não em seus cursos. Essas modificações foram impostas até o surgimento da nova DCN, no ano de 2006. Dessa forma, notamos que as mudanças governamentais acarretaram modificações curriculares, cada governo estabeleceu currículos e as instituições de ensino ficaram com o papel de se adequarem as normas vigentes.

Nesse viés, podemos notar, com a imagem acima, uma grande parte do processo de organização das DCN até serem implementados pelos cursos de licenciatura para formação de professores na educação básica e ensino superior. Desse modo, estas normas foram implementadas nas Instituições de Ensino Superior pelo PPC, instituindo as regras estabelecidas para a formação inicial dos docentes no Brasil durante o período vigente do documento.

Diante da política curricular nacional, na organização desses documentos, podemos notar a materialização de projetos políticos de diferentes grupos que se enfrentaram e se fizeram presentes nas demandas curriculares. Nesse contexto, Craveiro e Pugas enfatizam tais embates sobre o perfil docente:

No caso da necessidade de reafirmação de um perfil nacional docente, expressa nos textos dos pareceres e resoluções em tela, materializam-se lutas hegemônicas em torno da fixação de sentidos sobre as políticas curriculares de formação de professores. Isso significa dizer que, sempre de maneira contingencial, as articulações acontecem no jogo político na medida em que os sujeitos se organizam em torno de demandas, como ocorre no contexto discursivo das DCN. A fixação de sentidos sobre competências, conhecimento e conteúdo de ensino na superfície textual desses documentos evidencia, por exemplo, demandas por mudanças na atual política de formação docente, na própria concepção dessa formação, de modo que esse novo percurso formativo se apresenta como sendo decorrente de demandas oriundas de diferentes sujeitos e segmentos sociais (2013, p.132).

Nesse viés, os currículos passaram por um grande processo de debate entre diferentes grupos de diversos segmentos sociais. Entretanto, mesmo estes currículos não sendo “ideais”, foram colocados em vigência pelo MEC para direcionar as instituições de ensino e as formações docente. Desse modo, os currículos se transformaram em propagações de demandas de agentes externos as instituições de ensino, que veem esses documentos como primordiais para darem segmento aos seus projetos políticos e ideológicos.

Nessa perspectiva, com a leitura das DCN, podemos constatar a tese que um currículo norteador da formação docente não se inicia do zero, pois já existem políticas visando adentrar as Instituições de Ensino Superior pelo currículo, mas também é fruto dos embates que se desenvolvem quando da sua elaboração. Nesse contexto, a própria DCN enfatiza essa questão num dos parágrafos do seu parecer 9/2001, quando diz

Como toda proposta em educação, ela não parte do zero, mas é fruto de um longo processo de crítica, reflexão e confronto entre diferentes concepções sobre a formação docente e suas práticas, para o qual contribuíram o

pensamento acadêmico, a avaliação das políticas públicas em educação, os movimentos sociais, as experiências inovadoras em andamento em algumas Instituições de Ensino Superior. Ela busca descrever o contexto global e o nacional da reforma educacional no Brasil, o quadro legal que lhe dá suporte, e as linhas orientadoras das mudanças dos cursos de formação de professores. Com base no diagnóstico dos problemas detectados na formação dos professores, ela apresenta princípios orientadores amplos e diretrizes para uma política de formação de professores, para sua organização no tempo e no espaço e para a estruturação dos cursos (BRASIL, 2001, p.6).

Desse modo, percebemos que as propostas curriculares perpassam um longo processo de organização e confronto entre diferentes ideias sobre a formação docente e suas práticas pedagógicas. Nessa perspectiva, cada proposta busca solucionar os problemas a partir de perspectivas políticas, ideológicas e teóricas dos grupos envolvidos no processo de elaboração desses documentos, visando direcionar uma política de formação.

As discussões aqui apresentadas nos trazem reflexões e novas ideias sobre o que está posto nesses documentos, com isso, pensamos em trazer essa discussão curricular de forma a contribuir para o desenvolvimento da criticidade dos sujeitos sobre quem configura sua profissão, além disso, visamos demonstrar o papel fundamental e o processo que o currículo em tela perpassou até chegar às salas de aula.

Portanto, pensamos em não concluir de forma convencional esse parágrafo final, mas queremos acrescentar mais uma ideia, a qual é enfatizada por Casemiro e Lopes (2011), pois de acordo com as autoras, qualquer manifestação de currículo, qualquer episódio que o envolva, torna-se a mesma coisa: a produção de sentidos, seja o currículo velado, falado ou escrito é apenas um texto que direciona os sujeitos, mas que faz parcialmente não conseguindo abarcar a realidade concreta em sala de aula. Nesse contexto, poderíamos pensar que o currículo e a realidade são duas abstrações que se embaraçam?

2.3 As monografias de conclusão de curso

A universidade, e particularmente os cursos de licenciatura, têm um papel relevante no contexto da educação brasileira contemporânea, na medida em que a educação superior forma profissionais das diferentes áreas, que ministrarão as disciplinas escolares ou, como se concebe atualmente, os componentes curriculares no Ensino Fundamental e Médio (TRINDADE, 2010). Ou seja, esses cursos estão incumbidos de licenciar os futuros profissionais que terão a árdua tarefa de qualificar a educação nacional, contribuindo de forma

direta para o avanço da sociedade. Nesse contexto, os conhecimentos adquiridos na graduação poderão ser de grande valia, tendo em vista o seu papel na tríade estabelecida por Pimenta (1999), saberes da área de conhecimento, os saberes pedagógicos e os saberes da experiência, sendo os dois primeiros construídos tanto nesta fase da formação, quanto na educação continuada.

No caso específico debatido neste trabalho, que é a Licenciatura em Geografia, várias atividades são realizadas no decorrer dos quatro anos que a formação inicial possibilita, tais como: aulas teóricas e práticas, estágio supervisionado no Ensino Fundamental e Médio, participação em eventos científicos, construção de monografias, pesquisa, aulas de campo, dentre outras. Desse modo, o objetivo principal de todas essas atividades, é que os discentes consigam compreender os fundamentos do campo específico da Geografia e suas interfaces com outras áreas do conhecimento, especialmente a educação, a fim de que possam realizar, com competência, a docência no momento em que forem atuar na educação básica ou superior (TRINDADE, 2010).

Nessa perspectiva, instigados pelas atividades supracitadas na academia e pela questão do fazer pesquisa, ressaltamos que, graças a nossa experiência enquanto aluno no curso, como pesquisador, percebemos que é pequeno o número de alunos da URCA que fizeram parte de grupos de pesquisa, assim como os participantes de projetos de extensão ou Iniciação científica (IC), uma vez que, ao participar desses grupos, supõe-se que os discentes participavam desses tipos de bolsas. Assim, as pesquisas com rigor teórico e metodológico realizadas por aqueles que não tiveram a oportunidade de participar destas atividades, foram as requeridas nas disciplinas, dentre estas, e a mais específica, com mais aprofundamento na temática, a de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), principalmente na modalidade de monografia, visto que é um trabalho que exige maior empenho e desenvoltura em investigação dos discentes.

Como se sabe, os textos elaborados na academia possuem uma linguagem própria, que ultrapassa a linguagem formal, adentrando a linguagem das ideias que proporcionam a construção do discurso científico. Desse modo, cabe enfatizar

Os textos acadêmicos também têm uma linguagem própria, que caracteriza o discurso científico. A linguagem utilizada em um livro técnico, relatório ou uma monografia, por exemplo, não é a mesma utilizada em uma propaganda, em um texto jornalístico ou em um poema. Mas, além de uma linguagem mais formal, os textos acadêmicos também exigem uma forma padronizada de apresentação, que os diferenciam de outros tipos de textos. Por isso, a importância de estudar as normas técnicas

e padronizações formais, neste momento do seu curso. A justificativa para tais normas reside no fato de que o objetivo de um trabalho acadêmico é o de apresentar a síntese das ideias estudadas sobre um determinado assunto ou a consolidação dos resultados de uma pesquisa científica. As monografias, dissertações, teses, livros e artigos científicos constituem o corpo do conhecimento científico já estabelecido e, sendo este um conhecimento especial, justificado empírica e racionalmente, embasado em rígidas normas metodológicas, nada mais natural do que normalizar também o produto final desse tipo de conhecimento, ou seja, normalizar a apresentação desses textos. (NUNES, I.R. *et al*, 2006, p.3).

Este contato inicial dos alunos com a linguagem científica também é desenvolvido em sala de aula, nas disciplinas em geral, tendo em vista as atividades que constituem tais disciplinas, mas nem sempre estas garantem uma formação para a escrita acadêmica, pois esta questão não aparece como central em parte das ementas e objetivos. De modo que este problema é um dado mais preocupante para os alunos que não foram inseridos em projetos de pesquisa.

No caso do TCC, enquanto trabalho científico e como pesquisa, pode ser exemplificado como produção do conhecimento científico, atividade epistemológica de apreensão do real, refere-se igualmente ao conjunto de processos de estudo, de pesquisa e de reflexão que caracterizam a vida intelectual discente; refere-se ainda ao relatório técnico que registra dissertativamente os resultados das pesquisas científicas, caso em que significa a própria monografia científica. (SEVERINO, 2007). Diante de tal assertiva, fica evidente a dificuldade de parte dos estudantes da URCA na escrita de suas monografias, tendo em vista a questão posta.

A monografia é configurada, de acordo com Moura (2017), como um trabalho de pesquisa com um tratamento estruturado de um único tema, devidamente especificado e delimitado, com profundidade do tratamento. Compreendendo, assim, que a monografia possui diversas partes e etapas que constituem, em sua elaboração, parte do trabalho científico. Nesse contexto, de acordo com Marconi e Lakatos

A característica essencial não é a extensão, como querem alguns autores, mas o caráter do trabalho (tratamento de um tema delimitado) e a qualidade da tarefa, isto é, o nível da pesquisa, que está intimamente ligado aos objetivos propostos para a sua elaboração. A monografia implica originalidade, mas até certo ponto, uma vez que é impossível obter total novidade em um trabalho; isto é relativo, pois a ciência, sendo acumulativa, está sujeita a contínuas revisões (2003, p.235).

Desse modo, quanto à estrutura desses trabalhos científicos, em geral, apresentam introdução, desenvolvimento e conclusão, além dos autores terem licença para subdividir em mais capítulos sua pesquisa, quando estes optarem em inovar. Pode haver diferenças quanto ao material, o enfoque dado, a utilização desse ou daquele método, dessa ou daquela técnica, mas não em relação à forma ou à estrutura, sendo recorrente a utilização da mesma. (*Idem*, 2003).

Nessa perspectiva, de acordo com Marconi e Lakatos (2003) sobre alguns autores, apesar de darem o nome genérico de monografia a todos os trabalhos científicos, diferenciam uns dos outros de acordo com o nível da pesquisa, a profundidade e a finalidade do estudo, a metodologia utilizada e a originalidade do tema e das conclusões. Nesse viés, podemos distinguir três tipos: monografia, dissertação e tese, obedecendo a esta ordem crescente, em relação à originalidade, à profundidade e à extensão.

Diante do debate, apresentamos a compreensão de monografia estabelecida no PPC da IES em foco: a monografia é um trabalho de caráter científico, produzido como resultado de uma pesquisa, a partir de fontes bibliográficas e trabalhos de campo, quando necessário, articulando os conhecimentos construídos ao longo do curso de graduação. (CEARÁ, 2014). Esta é a configuração de monografia estabelecida no PPC do curso em tela. É com este conceito de monografia que iremos dialogar para fazer tanto a análise dos documentos, quanto compreender as falas dos autores de monografias que foram por nós entrevistados.

Queremos aqui destacar que, apesar deste ser um curso de licenciatura, fica evidente que não há, no PPC (2014), uma exigência quanto à vinculação de temas de pesquisa nas monografias requeridas para a conclusão de curso, com o ensino de Geografia, com questões relativas à escola, à Geografia Escolar, à Educação Geográfica ou a outras interfaces entre Geografia e Educação.

Dessa forma, com a leitura dos autores supracitados e do PPC (2014), percebemos o quão importante é a monografia como TCC, mesmo que os temas de pesquisas não tenham regularmente uma vinculação com a educação, pois que, como um trabalho conclusivo, que exige do formando o seu envolvimento com a produção de conhecimento, e para tanto requer o seu contato com a leitura, a interpretação, a análise, a elaboração de projeto, a escrita, o trabalho de campo, entre tantos outros procedimentos necessários à pesquisa.

Assim, a elaboração da monografia possibilita ao graduando se envolver, de forma aprofundada, com a produção de seu campo de formação profissional, e poderá, também, dependendo do tema pesquisado, aproximá-lo das questões educacionais. Aqui podemos inserir outro debate, ou seja, a ideia de formar professores que fazem pesquisa e/ou mais

explicitamente, formar professores a partir da relação entre ensino e pesquisa, que é o nosso foco neste trabalho.

Nesse sentido, compreendemos que a investigação científica é necessária à formação de professores em geral, a fim de que eles desenvolvam autonomia para pesquisar os fenômenos da realidade social, que se encontra em constante transformação e compõe o contexto em que a escola está inserida, possibilitando a este sujeito conhecer esta realidade e envolver os sujeitos escolares no desenvolvimento de pesquisa de qualidade na educação básica. Entretanto, esta só pode ser mediada de tal forma se o professor também conhecer a produção científica (JUNGES, 2018).

Cabe ressaltar que a pesquisa foi adotada nos cursos de licenciatura no Brasil somente no final do século passado, antes disso, os cursos de formação docente se pautavam em um modelo de ensino tecnicista (SANTOS; ANDRADE; ANDRADE, 2020). Desse modo, levando em consideração a lentidão dos processos de incorporação da pesquisa nos currículos das formações docentes e nas práticas formativas, as licenciaturas vieram a incorporar a pesquisa monográfica em vigência somente a partir da década passada, como no caso do curso de Licenciatura em Geografia da URCA (CEARÁ, 2014). Ressaltando que, diante dessa demora e da ausência da pesquisa na licenciatura, a adoção da monografia nos currículos dos cursos de licenciatura simboliza um marco na formação docente, proporcionando, mas não garantindo, um avanço entre a correlação do saber escolar e do científico. Nesse viés, enfatiza Trindade,

É inegável a importância da construção das monografias no bojo desse processo. Produzindo uma monografia o graduando deve mostrar-se competente na produção do texto em sua língua de origem, deve demonstrar compreender e dominar os fundamentos teórico-metodológicos próprios da ciência geográfica, além de entender a aplicação que seu trabalho pode ter no campo específico do ensino e/ou da pesquisa em Geografia. (2010, p.144).

O TCC, nos cursos de licenciatura, pode ser uma oportunidade de difusão da pesquisa, assim como de conciliar o saber científico ao saber escolar, visto que esses cursos também formam professores para o Ensino Básico, cabendo a estes a tarefa de aproximar os saberes e sistematizar a pesquisa nas escolas. Dessa forma, cabe ressaltar que o tema/problema de estudo monográfico, sendo relacionado ao ensino, tendo em vista os cursos de licenciatura, poderá permitir aos futuros professores exercitarem a discussão de objetos de estudo em sua

exploração no campo do ensino na escola, facilitando a sistematização entre o saber científico e o escolar. (CEARÁ, 2014).

Entretanto, esta relação não é garantida apenas com a adoção da monografia. Conforme Trindade (2010), a adoção desta exigência para a conclusão do curso de Licenciatura em Geografia, da Universidade Estadual de Santa Cruz - UESB – BA, teve a maior parte das monografias produzidas nos domínios do bacharelado e não daqueles voltados à licenciatura. Dessa forma, ressaltamos que a monografia não é uma garantia de melhoria na sistematização do saber científico e escolar, mas é uma possibilidade interessante que, se trabalhada conforme está instituída nos documentos norteadores, poderá contribuir nessa correlação dos saberes.

Com base no que estudamos e apresentamos nesse subtópico, podemos constatar que a monografia se configura como uma das principais pesquisas na formação inicial docente, especialmente quando o acesso a outras oportunidades de investigação é restrito apenas a uma parte dos alunos de uma IES, podendo proporcionar o desenvolvimento de saberes necessários à pesquisa e, conseqüentemente, à docência. A pesquisa correlacionada ao ensino pode, assim, provocar inquietações, instigações e avanços no campo educacional. Diante do exposto, entendemos que a monografia representa um avanço, que resultou dos debates acerca da formação docente nas últimas décadas, e poderá simbolizar o início de um combate ao ensino tecnicista e mnemônico, contribuindo para a valorização da formação docente.

3 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA NA URCA: O CURSO E SUA LOCALIZAÇÃO

No presente capítulo, pretendemos apresentar um breve histórico do curso de Geografia da URCA, abordando sua origem, seu desenvolvimento, mais especificamente o período a que se refere esta pesquisa, ou seja, a formação de licenciados em Geografia que ingressaram em 2015.2 e concluíram o curso no ano de 2019.2. Para tanto, destacaremos alguns aspectos, tais como sua origem, área de abrangência no sul do Ceará, se estendendo por outros estados, a formação ofertada pelo curso, os moldes de ingresso, entre outros aspectos relevantes para a compreensão do papel do curso na formação de professores para atuar nesta região do estado.

3.1 O Curso de Geografia da URCA

Neste tópico, vamos delinear nossas discussões sobre a formação do curso de Licenciatura em Geografia da URCA, abordando o seu histórico e o seu processo de constituição na cidade do Crato/CE. Além disso, buscaremos fazer um recorte de sua abrangência formativa pelas regiões, através da origem dos seus alunos.

O curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Regional do Cariri (URCA) foi criado pela antiga Faculdade de Filosofia do Crato, iniciando o seu funcionamento em 03 de março de 1964, ano em que aconteceu o primeiro vestibular com abertura de vagas. A criação do respectivo curso, além de outros de licenciatura, visava contemplar com formação superior as demandas de docentes para as escolas públicas e privadas da região do Cariri cearense (CEARÁ, 2014). Como se pode observar, o curso foi criado em um período de instabilidade política no país e há pouco menos de um mês do golpe civil-militar, em 31 de março daquele mesmo ano.

Nesse contexto, de acordo com PPC do Curso (CEARÁ, 2014, p.4)

O processo de reconhecimento do referido curso se inicia em 05 de maio de 1971 com o Parecer nº 300/71 - Conselho de Ensino Superior, tendo em vista o Processo N. 1.338/70 do Conselho Federal de Educação. Um ano depois ocorre o reconhecimento, oficializado pelo Decreto N. 69.977 do Excelentíssimo Senhor Presidente da República em 20 de janeiro de 1972 e publicado no Diário Oficial da União em 24 de janeiro de 1972.

Ao graduar professores para a Educação Básica, a Faculdade de Filosofia do Crato pretendia elevar a qualidade do ensino na região em tela e na circunvizinhança. A interiorização do ensino superior, começando pelas Licenciaturas, era, simultaneamente, de urgência imediata, além de grande desafio para a época (*Idem*, 2014). Devemos ressaltar que a partir deste período, em função da Lei 5.692 de 1971, que modificou a estrutura do ensino no país, criou os Estudos Sociais em substituição às disciplinas de História e Geografia na Educação Básica, também trouxe mudanças para o ensino superior, criando os cursos de licenciatura de primeiro grau em cursos de curta duração, para formar professores para trabalhar entre a 5ª e 8ª série do primeiro grau. Em grande parte do país, os antigos cursos de licenciatura plena em Geografia foram transformados em curso de licenciatura em Estudos Sociais, de curta e/ou curtíssima duração. Entretanto, este processo não foi seguido pela Faculdade de Filosofia do Crato, que teve estabelecido o curso de Licenciatura em Geografia, conforme Leitinho (2001, p.65-66):

Seus primeiros cursos de graduação foram Letras (2), História (1) e Pedagogia (1), criando-se posteriormente os Cursos de Geografia, História Natural e Ciências, e Estudos Sociais (licenciatura de 1º ciclo). Foi sem dúvida alguma um marco cultural importante na história do ensino superior do Cariri, desenvolvendo uma cultura superior e formando profissionais que se integraram ao esforço do desenvolvimento social da Região.

Na década de 1980, em meio ao processo de interiorização da universidade pública no Brasil, observa-se a expansão da universidade no estado do Ceará, especialmente na região do Cariri. Dessa forma, com apoio de uma mobilização regional, no ano de 1986 foi criada a Universidade Regional do Cariri – URCA, na cidade do Crato – CE. Esta incorporou os cursos de licenciatura da Faculdade de Filosofia do Crato, então uma instituição sob os auspícios da Igreja Católica, e dos cursos de Economia, Direito e Formação de Tecnólogo, nas modalidades Construção Civil – Edifícios, Topografia e Estradas e Ciências (curta duração), integrantes da rede da Universidade Estadual do Ceará – UECE. Posteriormente, foi criado um campus descentralizado na cidade de Juazeiro do Norte – CE, com os cursos de Formação de Tecnólogo.

Nessa perspectiva, conforme o documento citado (CEARÁ, 2014, p.4)

A criação da Universidade Regional do Cariri, fato de grande significado regional, foi oficializado pela Lei Federal nº 11.191 de 09 de junho de 1986. A autorização para funcionamento é oficializada pelo Decreto nº 94.016 de

11 de fevereiro de 1987, tendo sua instalação devidamente realizada em 07 de março de 1987.

A fundação da Universidade Regional do Cariri - URCA e a incorporação, nessa Universidade, dos cursos de Licenciatura da Faculdade de Filosofia do Crato e dos Cursos da Universidade Estadual do Ceará - UECE, que funcionavam na cidade do Crato, se colocou a necessidade de reformular o que há época denominava-se grade curricular dos dois primeiros semestres dos dois cursos (*Idem*, 2014). Dessa forma, ressalta-se ainda

A Resolução nº 04/88 de 09 de fevereiro de 1988 da Reitoria da URCA, regulamentou a reestruturação do Primeiro Ciclo para os cursos originários da Faculdade de Filosofia do Crato e a criação do mesmo para os cursos provenientes da UECE, excetuando-se, porém, os Cursos de Ciências do 1º Grau com Habilitação em Biologia e o de Formação de Tecnólogos (*Ibidem*, p.4).

A criação desta nova instituição se deu em um novo contexto político, agora de abertura e redemocratização, com bandeiras políticas advindas dos movimentos sociais, sendo advogadas por grupos que então podiam se fazer presentes. Entre estas bandeiras, destaca-se a de ampliação do direito à educação de qualidade, e a expansão do acesso ao ensino superior.

As modificações então propostas para o currículo provocaram, no Curso de Geografia, uma melhor distribuição de disciplinas e a inserção de outras, visando à complementação do currículo e integralização da carga horária. Segundo o PPC – 2014 essas mudanças tinham como objetivo aproximar a formação de professores dos debates que então ocorriam na Geografia, com a adoção de novas abordagens teóricas desta ciência, e proporcionar ao currículo a coerência formativa. Desse ²modo, por causa dessa necessidade, foram alocadas as disciplinas instrumentais e de embasamento teórico-metodológico nos semestres iniciais (*Idem*, 2014). Nos anos subsequentes, ocorreram outras modificações na adequação do curso à então universidade criada:

Em 1990 a URCA estruturou os Departamentos Acadêmicos, regulamentando-os com a Resolução nº 17/90 - CONSUNI, datada de 22 de novembro de 1990 e reformulada pela Resolução nº 003/92 de 06 de dezembro de 1992. O Departamento de Geociências surge nessa época ligado ao Centro de Ciências e Tecnologia - CCT. Eram ofertadas na época 50 vagas por vestibular. Esse número de vagas permaneceu até o ano de

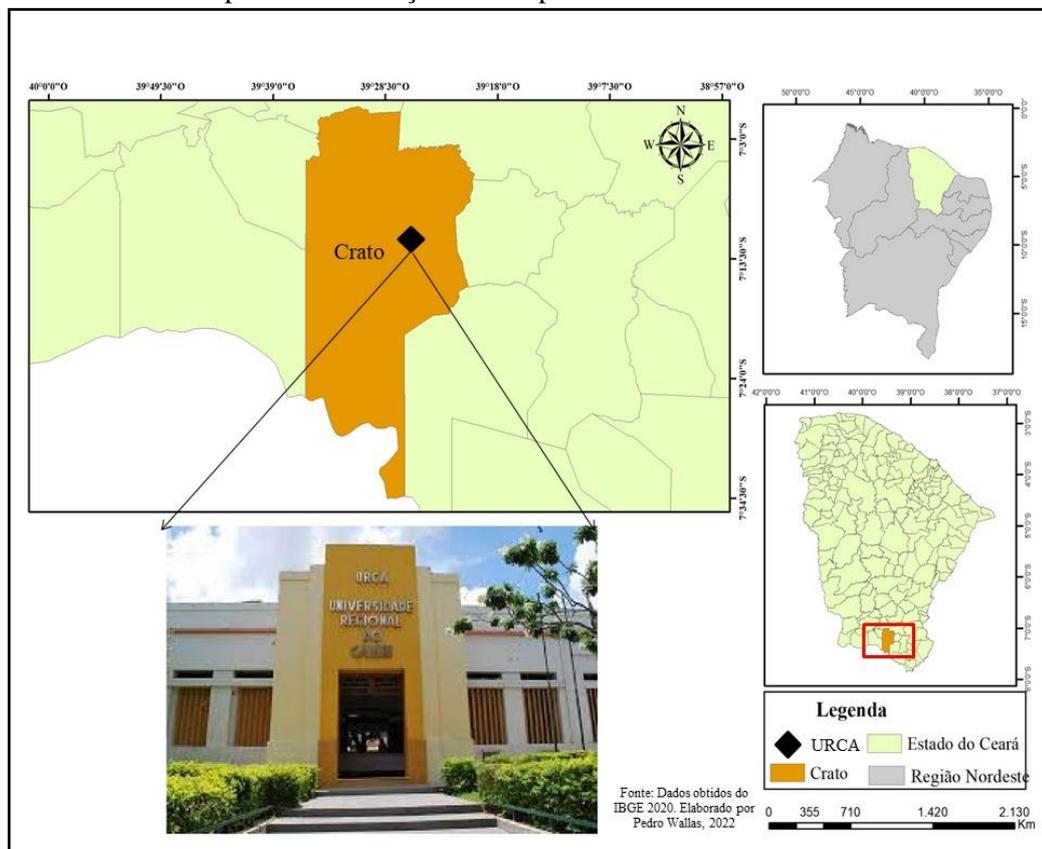
²O histórico no site da URCA disponibilizou a informação acerca da mobilização regional para a criação da referida universidade a partir da junção dos cursos.

1992. A Resolução nº 002/92 – CEPE de 04 de maio de 1992 cria o turno vespertino na URCA e redistribui o número de vagas dos Cursos. O Curso de Geografia a partir desse ano passou a oferecer 40 vagas por vestibular, sendo 20 para o turno diurno e 20 para o noturno. Quanto a natureza da graduação, continuou com a Licenciatura para o magistério básico, nos níveis de ensino fundamental e médio. No ano de 2003 o Curso de Geografia, único do Departamento de Geociências passou a compor o Centro de Humanidades (*Idem, Op.Cit., p.4*).

Nesse sentido, cabe ressaltar que a URCA é a única universidade que detém o curso de formação de professores de Geografia da região do Cariri cearense, sendo esta instituição a principal formadora de docentes e um polo de pesquisas e desenvolvimento do interior do Ceará. Dessa forma, por ser o único curso de formação de docentes de Geografia, nitidamente consegue abarcar a formação da maior parte dos professores dessa disciplina que lecionam na região, o que explica, em parte, a sua abrangência formativa.

O curso está localizado no campus central da URCA, que fica no bairro Pimenta, na cidade de Crato/CE. Realizamos um mapeamento desse local para melhor elucidarmos sobre a localização do curso em tela.

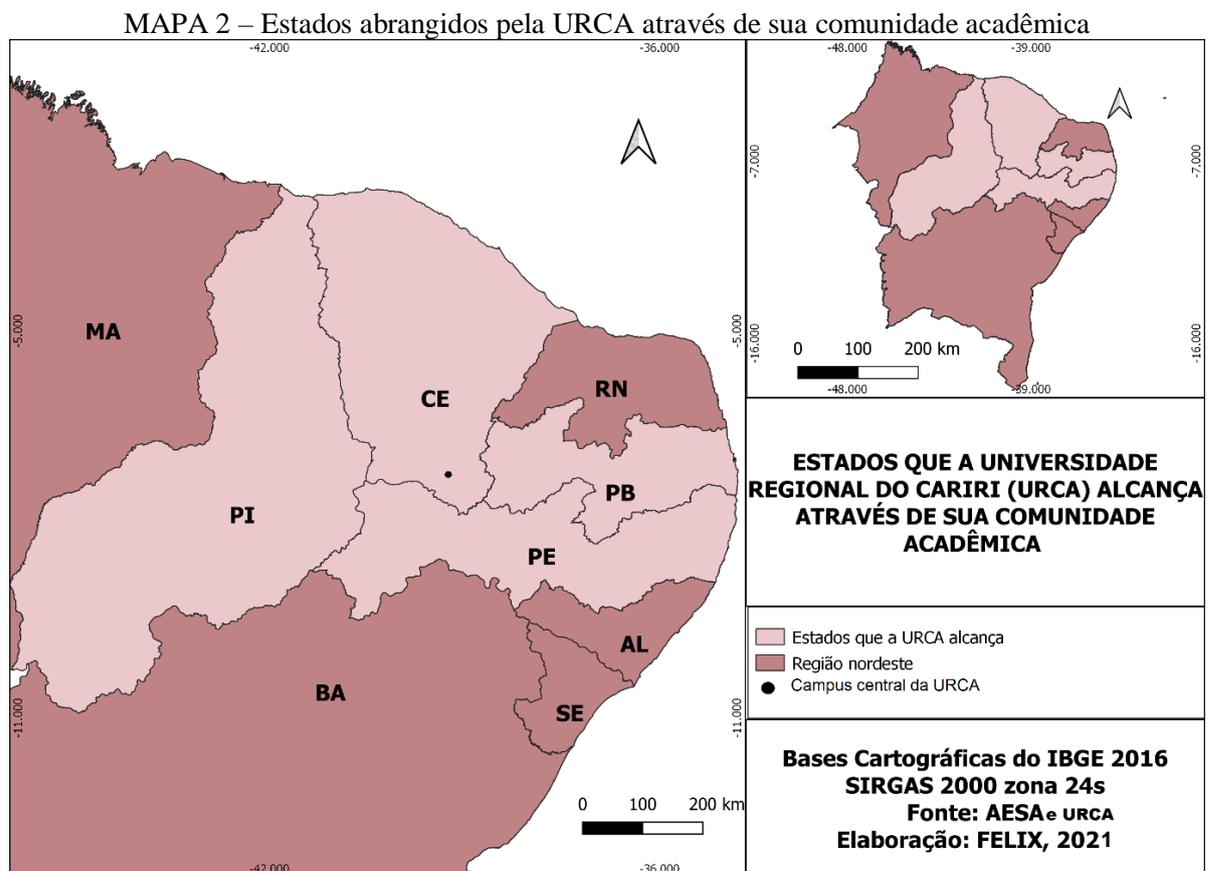
Mapa 1 – Localização do campus central da URCA em Crato/CE



Fonte: elaborado pelo autor

O referido curso, atualmente, possibilita em cada semestre, através do vestibular da URCA, 80 vagas para o ingresso dos estudantes, sendo este número dividido em 40 alunos para o turno matutino e 40 para o noturno. O PPC – 2014 estabeleceu que a entrada dos alunos no referido curso se daria por meio do vestibular semestral realizado pela Comissão Executiva do Vestibular (CEV), permanecendo o que já estava posto. Porém, percebemos o aumento significativo do número de alunos, pois o curso, no início da década passada, disponibilizava cerca de 50 vagas por vestibular, agora disponibiliza 80 vagas. Observa-se assim um crescimento no número de vagas para ingresso no curso, sem, no entanto, observar-se o mesmo nas condições gerais e de infraestrutura da instituição para receber os ingressantes.

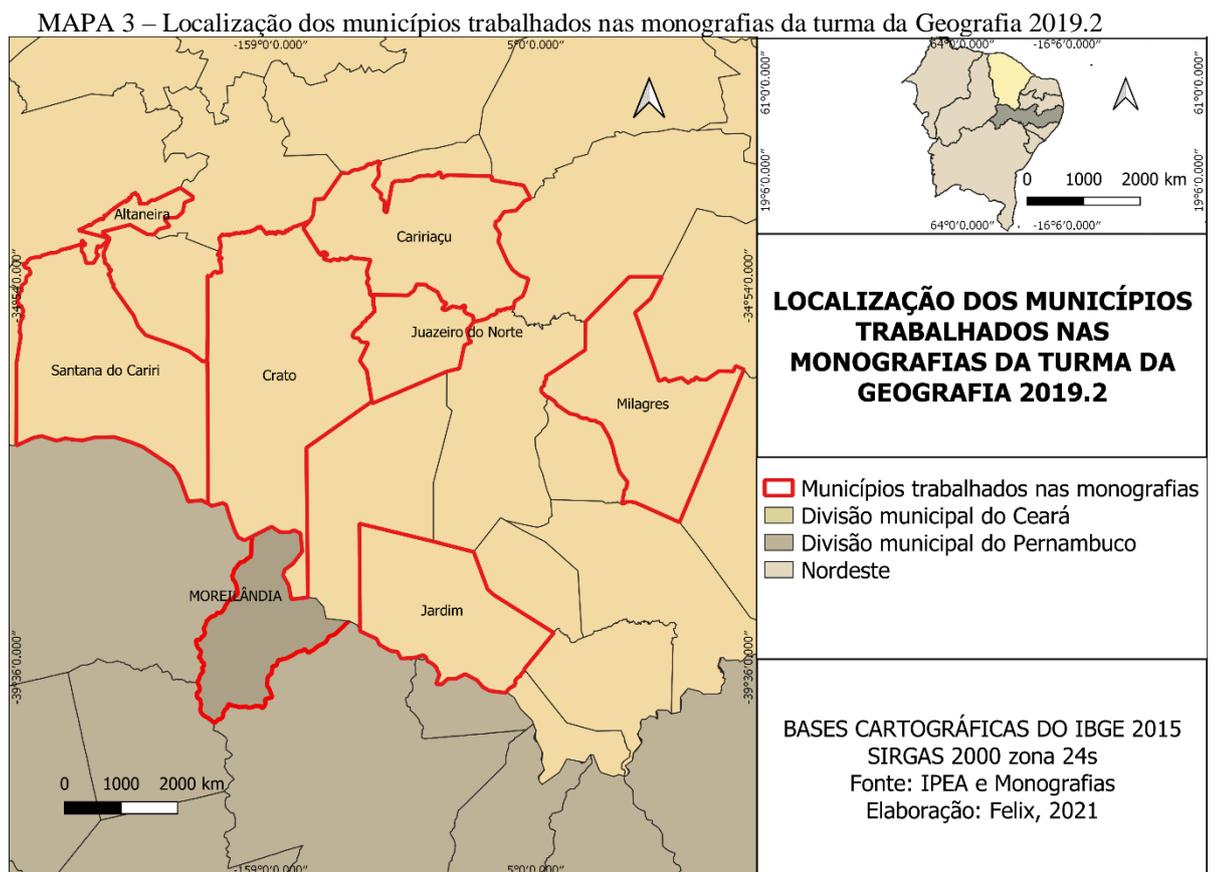
Os graduandos de Geografia são naturais de várias cidades do Cariri e regiões circunvizinhas, adentrando outros estados, como Pernambuco e Paraíba. Para demonstrarmos essa relevância formativa da URCA, realizamos o mapeamento de sua abrangência através dos dados disponibilizados pela própria instituição.



Fonte: Elaborado pelo autor

O referido mapa demonstra a abrangência de atuação da URCA, a qual atravessa as fronteiras do estado do Ceará, possibilitando a constituição de uma comunidade acadêmica diversa, cultural e economicamente, que integra pessoas de diferentes cidades e estados, servindo a esta comunidade na realização de seus sonhos de ingresso no ensino superior.

A abrangência de atuação da URCA também pode ser observada em mapeamento, que elaboramos dos municípios onde ocorreram as pesquisas dos alunos concluintes de 2019.2, que compuseram o grupo de escritores de monografias que foram analisadas nesta pesquisa. Identificamos nestes, os municípios a que os discentes direcionaram seus trabalhos, com isso, buscamos demonstrar como as monografias defendidas na Geografia podem tratar de realidades diversas, do ponto de vista espacial, aproximando o licenciando da compreensão da realidade vivida por ele ou por outros grupos sociais, levando em consideração as condições socioeconômicas e culturais.



Fonte: Elaborado pelo autor

Como se pode observar, a turma 2019.2 do curso de Geografia trabalhou em suas monografias com diferentes municípios do Cariri cearense, mas também com municípios de estados vizinhos, como é o caso de Moreilândia - PE. Além disso, enfatizamos que os trabalhos abordam diferentes temáticas e, parte deles, propõe soluções para os problemas

encontrados na Educação Geográfica dos municípios onde as pesquisas foram realizadas, de modo que esta área, composta por tais municípios, se torna, conseqüentemente, o recorte espacial da nossa pesquisa.

Dessa maneira, baseados no mapeamento, observamos a espacialização da ação de formação docente da URCA, de modo que nos leva a compreender que o curso de Geografia tem relevância neste campo, contribuindo para suprir a demanda de profissionais da educação. Nessa perspectiva, cabe destacar a importância da URCA na esfera formativa de diversos sujeitos, proporcionando o ensino superior numa região interiorana no sertão nordestino.

A URCA é um polo de ensino, pesquisa e extensão, dessa forma, podemos mesmo afirmar, em função da nossa experiência como aluno desta instituição que ela realiza sonhos, ao formar diversos sujeitos que saem das mais diferentes regiões e camadas sociais para alcançar uma graduação ou pós-graduação. Dessa forma, perceber os estados que esta abrange de modo predominante, nos leva a imaginar quão valiosa se torna uma instituição de ensino pública e de qualidade, não só para região do Cariri, mas para diversos lugares e diferentes pessoas.

4 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA A PARTIR DE OUTRAS PERSPECTIVAS: O CURRÍCULO, AS MONOGRAFIAS E AS IDEIAS DOS AUTORES DAS PESQUISAS MONOGRÁFICAS

No presente capítulo, apresentaremos o cerne de nossas pesquisas, considerando os conceitos e aporte teórico-metodológico construído ao longo do mestrado e anteriormente anunciado. Iniciaremos com a apresentação e análises do documento norteador do curso de Geografia da URCA, o PPC - 2014, e prosseguiremos com as análises das monografias e das falas dos autores dessas, obtidas em entrevistas que trataram de suas visões acerca da pesquisa e do ensino como referência para a formação desses sujeitos no referido curso.

4.1 As proposições de formação a partir do Projeto Pedagógico de Curso de Geografia da URCA

No presente subtópico, discutiremos o Projeto Pedagógico de Curso - PPC de Licenciatura em Geografia instituído no ano de 2014, abordando o seu histórico e o processo de implementação do mesmo como currículo de formação inicial de professores de Geografia da URCA. Dessa maneira, recorreremos ao novo currículo e a legislação que norteia a formação, a partir das proposições dos autores que embasaram nossa discussão acerca deste objeto estudado (SACRISTÁN, 2011; GOODSON, 1997), realizando uma análise do referido documento.

Antes de adentrarmos as discussões sobre o PPC - 2014, entendemos que toda instituição de ensino, seja uma escola ou uma universidade, possui objetivos e metas que almejam cumprir, com o seu ensino, no caso de uma escola, ou com a formação, no caso de uma universidade. Desse modo, a junção destas aspirações e os meios pelos quais serão alcançados e, de fato concretizados esses objetivos, é o que dá forma ao Projeto Pedagógico de Curso. Então, a construção deste é norteada por leis, regulamentos, resoluções, pareceres e decretos, sejam eles no âmbito federal, estadual ou institucional, este último criado e formulado dentro da própria instituição da qual o curso de graduação faz parte (SANTOS, 2013).

Além disso, é importante destacar que a elaboração de um documento demanda um processo com debates, enfrentamentos de posicionamentos políticos, ideológicos, teóricos, epistemológicos e de acordos necessários à sua elaboração e implementação. Entretanto, o documento final que temos em mãos, o PPC - 2014, pouco evidencia tais conflitos e, em virtude do que está no centro da nossa pesquisa e das condições impostas pela pandemia de

Covid-19, além das necessidades de isolamento social, quando a instituição ficou fechada ao longo de 2 anos, não tivemos acesso as atas das reuniões, nem pudemos fazer entrevistas formais com os professores e outros sujeitos que participaram da elaboração, não evidenciaremos tal processo em nossas análises. Mas, entendemos que eles poderiam contribuir de forma significativa para elas. Assim, nos pautaremos pelo documento exposto, ou seja, na leitura do currículo prescrito e na outra ponta na leitura dos TCC dos alunos, além das entrevistas dadas por estes.

Nesse contexto, o PPC é o documento que direciona o funcionamento do curso no caráter acadêmico, administrativo e pedagógico. Desse modo, pesquisá-lo é primordial para compreendermos a formação por ele advogada.

Os PPC, destinados a orientar a formação superior nos cursos de Geografia no Brasil e, em especial na URCA, foram criados a partir das deliberações estabelecidas pela LDB de 1996. Com este intuito, no mesmo ano, na URCA, foram criadas as condições necessárias à elaboração de tal documento. Para tanto, foram constituídas comissões de professores, de funcionários e de alunos, cada qual com funções específicas para cada ação. A primeira comissão foi instituída no mesmo ano de 1996, a segunda em 1999 e a terceira em 2003. Neste último, a comissão conseguiu elaborar e aprovar o então Projeto Político Pedagógico - PPP do curso de Geografia, que, na época, trazia o caráter “Político” no título, possibilitando um direcionamento curricular mais abrangente (CEARÁ, 2014).

Posteriormente, e em decorrência do contexto de implementação das DCN de 2002, no ano de 2005, foi instituída pelo Departamento de Geociências da URCA uma nova comissão docente, incumbida de realizar a discussão acerca da adequação e sistematização do documento vigente. O currículo resultante deste processo vigorou até o ano de 2013, quando o curso passou por novas modificações curriculares. Dessa forma, no referido ano, uma nova comissão foi constituída para elaboração de um novo documento, o segundo currículo criado na história do Curso de Geografia da instituição. Dessa maneira, cabe enfatizar que algumas mudanças foram propostas para adequar o curso às normas implementadas pelo MEC, através do Conselho Nacional de Educação (CNE) que instituiu, após longo debate, as Diretrizes Curriculares Nacionais de 2002 (BRASIL, 2002).

De acordo com o próprio PPC – 2014, no ano de 2013 foram estabelecidas profundas modificações naquele documento, com destaque para a inserção de uma nova denominação

para o currículo em tela, deixando de ser denominado Projeto³ Político Pedagógico - PPP, para ser denominado Projeto Pedagógico de Curso - PPC, seguindo as normas das políticas educacionais das DCN de 2002 e tomando as configurações que esta mudança advoga.

Para o desenvolvimento deste trabalho, a comissão responsável realizou diversas reuniões com o corpo docente da Geografia da URCA, além de solicitar professores de outras instituições para contribuir com a sistematização deste. Dessa forma, no ano de 2014 apresentou o relatório final com a proposta do novo PPC, sendo estabelecido e posto em vigência no ano de 2015, quando este passou a reger a turma do Curso de Geografia que ingressou no ano de 2015.2.

O documento em tela, implementado no ano citado, serviu de base para a nossa pesquisa teórica inicial, entretanto, durante as buscas documentais e em conversas informais com docentes da instituição, descobrimos que outras reformulações foram feitas no PPC – 2014, visando adequações às normas vigentes a partir das DCN de 2015. O resultado deste foi o estabelecimento de um novo currículo no ano de 2018. Porém, na leitura comparativa entre os dois documentos, notamos que houve poucas modificações naquele que consultamos para esta pesquisa. Além disso, a turma que analisamos as monografias teve seu currículo orientado pelo PPC - 2014. Dessa forma, optamos por manter utilizando este documento como referência para a nossa pesquisa.

O PPC - 2014 é composto por 14 capítulos, divididos em tópicos e subtópicos. Estes abordam diferentes aspectos do Curso de Geografia da URCA, possuindo a formatação implementada pelas DCN-2002. De acordo com Pires e Cavalcanti:

De um modo geral, os PPC apresentam: uma contextualização da instituição e do curso; as bases legais, os objetivos, a estrutura e matriz curricular do curso; o perfil do egresso e as competências e habilidades requeridas do profissional formado; e o formato do Estágio Supervisionado obrigatório. Alguns Projetos Pedagógicos expressam, ainda: o regulamento de algumas atividades curriculares – Atividades Acadêmico-Científico-Culturais, Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), Estágio Supervisionado; o ementário e o fluxograma das disciplinas; as formas de avaliação do ensino aprendizagem; as perspectivas de integração entre ensino, pesquisa e extensão; o corpo docente e sua formação acadêmica; a infraestrutura do curso; e as possibilidades de equivalência curricular de disciplinas para integralização curricular do curso (2019, p. 174).

³ Não iremos discutir neste trabalho a mudança de concepção da nomenclatura do Projeto Político Pedagógico – PPP e do Projeto Pedagógico Curricular, porque o documento que utilizamos já foi criado sob os auspícios da segunda nomenclatura.

O PPC - 2014 mantém a formatação supracitada pelas autoras e teve como referência as DCN-2002, pautando a formação docente nas orientações teóricas e metodológicas aí estabelecidas. No primeiro capítulo, o documento apresenta uma contextualização histórica sobre o curso e sobre o processo de elaboração até ser estabelecido, servindo assim como principal base documental para compreendermos a criação do curso e do próprio documento.

No segundo capítulo do documento, foram apresentadas as características gerais do curso de Geografia, na modalidade licenciatura. Este pertence ao Centro de Humanidades da URCA e funciona no campus do Pimenta (Crato-CE), tendo horário de funcionamento nos turnos: matutino, vespertino (para disciplinas optativas) e noturno. Do ponto de vista da estrutura curricular, o curso deve ser integralizado em 4 anos, para o cumprimento dos créditos totais estabelecidos. A carga horária total definida para formação do licenciado em Geografia é de 2.835 horas, composta por 2.625 horas de atividades obrigatórias + 210 horas de atividades complementares, contabilizando 175 créditos (incluindo 12 créditos de disciplinas optativas). Desse modo, o PPC - 2014 estabelece os créditos de acordo com o que determina a Resolução CNE nº 2/2002, integrante do Parecer CNE nº 28/2001 (SILVA, 2015).

O público-alvo de ingresso para o curso é constituído por egressos do ensino médio, e são ofertadas o número de 40 vagas para cada turno e semestre, com ingresso por meio de provas de vestibular (CEARÁ, 2014).

Observamos que com esta estrutura de curso, assim como na maior parte dos cursos de licenciatura de Geografia no Brasil, aquele modelo de formação estabelecido em anos pretéritos, denominado de 3 + 1, não mais compõe o currículo. Também não encontramos no PPC – 2014 nenhuma referência a este como modelo que era seguido anteriormente, há na verdade um silenciamento sobre a questão. E nossa curiosidade para com o tema, evidencia-se em função das dificuldades que aquele modelo trazia para o desenvolvimento da pesquisa nos cursos de licenciatura. Aquele modelo de formação, de acordo com Silva (2015, p.14), pode ser entendido como responsável pelo atraso citado:

[...] o chamado esquema 3+1, que se caracteriza pela oposição e sobreposição dos componentes curriculares, realizando-se basicamente dois cursos distintos: um com duração de aproximadamente três ou quatro anos, dedicado às disciplinas de formação geral e científicas específicas e outro com duração mais ou menos de um ano, destinado às disciplinas de formação pedagógica (fundamentos da educação, metodologias de ensino e estágios) Acreditamos ser necessário explicar essa formação, visto que a mesma impossibilitou a entrada da pesquisa na formação docente, promovendo o tecnicismo nas graduações de licenciatura, dessa forma,

ressaltar sua “extinção” valoriza a entrada das pesquisas e qualificação das licenciaturas.

Acreditamos ser necessário explanar essa formação, visto que a mesma impossibilitou a entrada da pesquisa na formação docente, promovendo o tecnicismo nas graduações de licenciatura. Dessa forma, ressaltar sua “extinção” valoriza a entrada das pesquisas e a qualificação das licenciaturas, além de demonstrar quais as diferenças entre essa antiga formação para a atual.

No terceiro capítulo, é apresentada a justificativa para a elaboração de um novo PPC, que evidencia, para a ocorrência deste processo, a conformação do curso à emissão de uma nova legislação para o ensino superior no Brasil, o Plano Nacional de Educação, a criação das Diretrizes Curriculares Nacionais e as posições assumidas pelos pró-reitores em fórum da categoria, além dos debates ocorridos nacionalmente acerca do tema. Como se pode observar, não há explícito no documento uma necessidade decorrente da própria instituição, o que predomina é uma necessidade advinda de um debate externo, sendo uma questão que ocorre nos currículos e é enfatizada por Sacristán (2011, p.18) quando diz:

Seja por bem ou por mal, o fato é que o ensino, a aprendizagem e seus respectivos agentes e destinatários – os professores e alunos – tornaram-se mais orientados pelo um controle externo, uma vez que este determinou a organização da totalidade do ensino por meio do estabelecimento de uma ordem.

Como notamos, a instituição, através do Departamento de Geociência (DEGEO), não pautou uma necessária mudança no currículo partindo de requerimentos internos, mas ocorrendo as modificações por questões colocadas de fora para dentro. Entretanto, o documento ressalta que o processo de elaboração do documento contou com a participação discente e docente, sem mostrar como isto se deu. Diante disso, ressaltamos Sacristán, que enfatiza “[...] também é preciso explicitar, explicar e justificar as opções que são tomadas e o que nos é imposto (2011, p.23)”. Então, consideramos que faltou uma melhor explicitação sobre os processos internos que aconteceram na elaboração do referido documento.

Dando continuidade a este tópico, delinea as metas gerais no projeto de formação a ser realizado pelo curso de Geografia, tendo como a primeira delas a promover uma formação sólida, sendo indissociável o ensino, a pesquisa e a extensão, baseando-se assim, no tripé que constitui a própria universidade brasileira. A segunda meta estabelecida é fomentar a pesquisa na formação inicial, entendendo que ela é um caminho para a docência.

Como se pode observar, as duas metas são interligadas, mas a segunda mostra maior relevância e chama atenção da nossa análise, porque vincula a pesquisa à docência, mostrando que, para o curso, esta é imprescindível para o ensino de Geografia, e que há fundamento na questão central por nós elaborada. As demais metas abordam a extensão no curso e a busca pelo desenvolvimento do conhecimento geográfico.

Desse modo, cabe enfatizar, ainda para este trabalho, que a pesquisa como caminho metodológico da docência é central no documento. E mais, podemos mesmo afirmar que as atividades de pesquisas na instituição foram ampliadas no curso após a implementação deste PPC-2014. Assim, a primeira turma a ter acesso a estas atividades, em número mais significativo do que o que havia antes, foi a que ingressou em 2015.2, portanto, a primeira a defender suas monografias, pelas quais hoje as estudamos.

No quarto capítulo são apresentados os objetivos do curso. O geral, estabelece que este se destina a uma formação humanística, motivando a capacidade crítica e investigativa dos alunos. Os objetivos específicos delineiam praticamente as questões do geral, conforme citação a seguir:

1. Promover a discussão, avaliação e produção do conhecimento geográfico através de procedimentos didático-pedagógicos capazes de facilitar a apreensão dos processos de interação entre os diversos componentes do meio físico e social que compõem a realidade;
2. Contribuir para a formação do pensamento crítico, orientando-se por uma prática pedagógica capaz de contribuir para a análise, crítica e intervenção no espaço geográfico, promovendo o trabalho de observação, descrição, reflexão sistemática e problematização do mesmo, em suas múltiplas escalas, considerando ainda seus aspectos sociais, políticos, econômicos, culturais e ecológicos;
3. Possibilitar o conhecimento, a discussão e o entendimento das categorias de análise da ciência geográfica, tais como, lugar, território, região, paisagem, espaço, meio técnico-científico etc., enquanto instrumentos de abordagem, explicação e compreensão geográficas;
4. Desenvolver atividades teóricas-práticas que habilitem os alunos para o exercício da pesquisa e da ação, seja no magistério, na área de investigação científica ou na intervenção técnica da realidade;

5. Proporcionar a análise do processo de produção social do espaço geográfico focalizando as relações sociais, os aspectos culturais, políticos e de gestão na dimensão local, regional, nacional e mundial;
6. Desencadear o processo de reconhecimento da natureza geopolítica das múltiplas relações existentes no espaço geográfico;
7. Viabilizar a compreensão da importância do conhecimento geográfico para a percepção crítica e o enfrentamento dos problemas socioambientais;
8. Promover a reflexão constante e crítica do saber geográfico, da prática pedagógica de formação dos alunos e sua apreensão da realidade. (CEARÁ, 2014, p 10)

Consideramos que os objetivos delineados estão de acordo com o que o curso se propõe a realizar na graduação. Porém, enfatizamos que apenas dois objetivos específicos abordaram questões relativas à formação pedagógica dos alunos, pois, sendo um curso especificamente de licenciatura, caberia maior ênfase a relação entre a Geografia e as ciências da educação na formação de professores, como também proposituras acerca da relação entre a universidade e a escola, que é, por princípio, a instituição campo de estágio dos futuros professores, como também um dos campos de atuação profissional deles.

É preciso destacar que há no documento referência a relação entre a URCA e outras instituições, a partir das quais se poderá efetivar uma relação possível com as escolas básicas, tais como as Secretarias de Educação dos Estados e dos municípios onde atuarão os estagiários, o Geopark Araripe, o Museu de Paleontologia da URCA e a Universidade Federal do Cariri, parte deles definidos como instituições onde os estágios podem ser desenvolvidos.

O perfil do curso é a pauta do capítulo 5, contemplando os princípios das DCN-2002 como referência para embasar o processo de caracterização da Geografia da URCA. Nessa parte, observamos estreita relação entre o PPC - 2014 e tais DCN na composição do curso, uma vez que os argumentos utilizados para definirem o perfil do curso, foram voltados totalmente ao que estava posto naquele documento, demonstrando pouca autonomia na definição do seu próprio significado. Neste aspecto, colocamos, de acordo com Goodson (1997, p.29), que tais “[..] assuntos internos e as relações externas da mudança curricular deveriam ser aspectos inter-relacionados em qualquer análise de reforma educacional. Quando o interno e o externo estão em conflito (ou dessincronizados) a mudança tende a ser gradual ou efêmera”. Concordamos com o autor, e pautamos que essa falta de autonomia poderá ter acarretado problemas na própria identidade do curso.

Em geral, as orientações estabelecidas nas DCN não abordam o aspecto da formação pedagógica, ou da prática da pesquisa para as metodologias de ensino, sendo voltadas para estímulos, flexibilização, articulação e outras questões gerais, tendo em vista ser este um documento voltado a orientar a elaboração de currículos de cursos de Geografia de todo o país, e para não ser diretivo é importante que não estabeleça tais princípios. Entretanto, de acordo com Silva, estas características gerais nem sempre trazem as especificidades necessárias à licenciatura, visto que ainda há uma predominância dos referenciais do bacharelado para a formação mesmo, nos documentos destinados à formação de professores:

Assim, esses documentos constituem referenciais genéricos a partir dos quais se definem as linhas gerais dos programas de formação, mais do ponto de vista conceitual do que sistemático, mantendo-se a influência dos currículos das áreas específicas de conhecimento, oriundos das respectivas tradições científicas, os mesmos destinados aos cursos de bacharelado, sobre a elaboração desses programas, quanto à seleção e organização de conteúdos e métodos. (2015, p.7)

Nesse contexto, compreendemos que são orientações gerais para todos os cursos de Geografia do Brasil, porém, acreditamos que em todos eles, particularmente, há singularidades que devem embasar os argumentos sobre o perfil do curso, para que sejam destacadas as características peculiares que lhe diferenciam dos demais, pois, no caso em tela, soa como se o curso de Geografia da URCA fosse igual a todos os cursos de Geografia do Brasil, e sabemos que isto não ocorre. Cientes disso, ressaltamos que essa determinada visão, uniforme para os cursos, poderia ser de certos grupos específicos, assim, reintegrados e favorecidos nos currículos, abrangendo o todo nacional com a formação colocada (GOODSON, 1997).

O perfil do egresso está delineado no sexto capítulo. Neste, foram abordados pontos que orientam o perfil ideal do egresso para o curso de Geografia, assim, exige-se desde a compreensão do conhecimento geográfico até seu compromisso ético e político. São pontos que expressam intenções que estão explicitamente definidas, porém, notamos a falta de articulação entre o perfil do curso com o perfil do egresso. Como foi discutido anteriormente, o perfil do curso é sucinto e pautado nas DCN, já o perfil do egresso contém um nível maior de detalhamento, que está pautado nas DCN - 2002, ou seja, é uma abordagem orientada, mas que também incorpora aspectos específicos que não têm origem naquele documento. Diante disso, se coloca uma questão: Por que não foram assimiladas as singularidades do curso no perfil do curso, mas, as incorporaram no perfil do egresso? Por que a dicotomia entre os

perfis? Acreditamos que poderiam ser complementares e interligados, para construir uma concepção com coerência acerca da formação ofertada pelo curso.

O sétimo capítulo, apresenta a organização curricular para a formação docente e, nesta, leva em consideração as orientações estabelecidas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais e Estaduais para o Ensino Fundamental e Médio e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), visto que o documento foi escrito na vigência deste, e o curso forma professores que trabalharão na educação básica, o que é enfatizado no próprio documento, conforme citação:

Além das competências e habilidades definidas no Parecer 492/2001 pelo Conselho Nacional de Educação/Câmara de Ensino Superior, vale também para os envolvidos com o processo de formação, acompanhar as discussões, pesquisas e regulamentações dos saberes geográficos da educação básica. Nesse sentido, cita-se, as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais, as Diretrizes Curriculares Nacionais e Estaduais para o Ensino Fundamental e Médio. Conforme a Resolução 028/2001 “[...] o estudo das novas diretrizes do ensino fundamental, do ensino médio, da educação infantil, da educação de jovens e adultos, dos portadores de necessidades especiais, das comunidades indígenas, da educação rural e de outras propostas de apoio curricular proporcionadas pelos governos dos entes federativos são exigências de um curso que almeja formar os profissionais do ensino [...]”. (BRASIL, 1999 *apud* CEARÁ, 2014, p. 35).

Como se pode observar, há nesta citação um cuidado com a ação dos futuros docentes, em especial, quando destaca os currículos destinados às diversas modalidades de educação voltadas a grupos sociais excluídos, tais como os jovens e adultos, os indígenas e as pessoas com necessidades especiais. Entretanto, verificamos a ausência de duas referências neste âmbito, que deveriam ser destacadas. A primeira é a educação quilombola, tendo em vista a quantidade de quilombos reconhecidos e em processo de reconhecimento na região do Cariri, onde se localiza a instituição formadora; o segundo, diz respeito à terminologia utilizada (educação rural) para a educação do/no campo, que mesmo sendo uma citação, poderia ter sido questionada, tendo em vista que esta é uma opção ideológica, portanto, política e teórica.

Na continuidade desse capítulo, são apresentadas as habilidades e competências que devem ser referenciais para a formação do professor de Geografia da URCA. A adoção de tais competências e habilidades é justificada pelas necessidades de mudanças, como forma de adequação às políticas curriculares vigentes. Assim como se entende que estas proporcionam qualidade à formação, como está definido no mencionado documento:

O processo de definição e revisão do projeto pedagógico de **formação do profissional da Geografia** se justifica pela necessidade de incorporação de novos conhecimentos, habilidades e atitudes capazes de melhor qualificar os formandos para o mundo do trabalho, oferecendo-se um processo de formação com maior organicidade e integração entre as atividades acadêmicas inter e intra semestres. Com base no trabalho das comissões envolvidas no projeto de discussão e renovação curricular do curso de Geografia da URCA, no final do mês de outubro de 2013, foi aprovada estrutura curricular apresentada nesse documento (CEARÁ, 2014, p.16, *grifo nosso*).

Como se pode observar no destaque que fizemos na citação, há uma questão que deve ser discutida antes da estrutura curricular, a formação que pretende o curso em tela é a docente, isto não fica explicitado neste parágrafo, o que pode não ter sido intencional, mas há um descuido com relação ao que está posto, tendo em vista que o curso não forma “profissionais da Geografia”, mas sim profissionais professores de Geografia. Há, nesta percepção, um debate entre o bacharelado e a licenciatura que não foi considerado e que, de certa forma, permeia questões importantes sobre a docência.

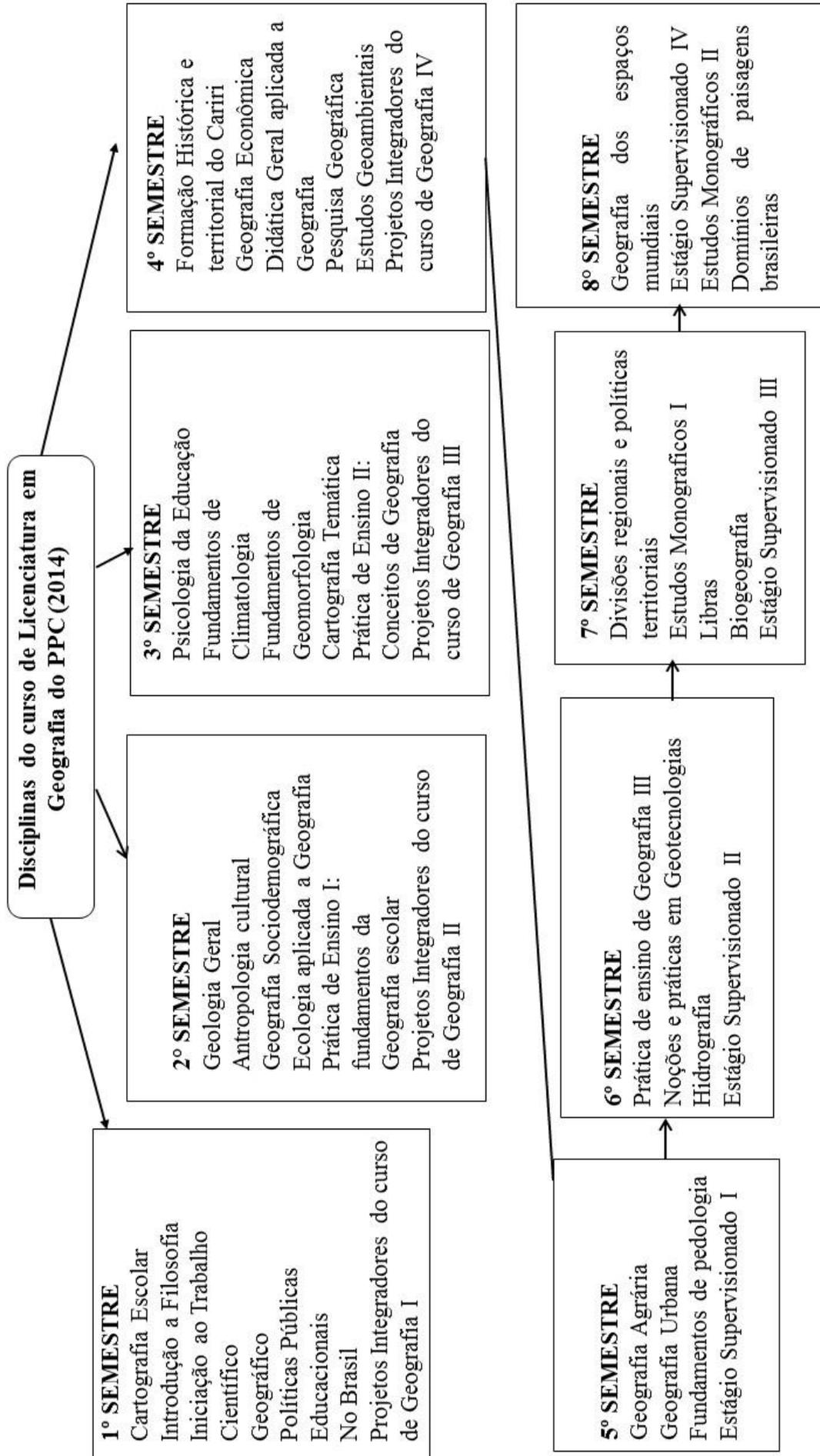
O PPC – 2014 instituiu uma nova carga horária curricular e novas disciplinas, à vista disso, notamos aqui, de acordo com Sacristán (2011, p.19)

Junto com a ordenação do currículo é regulado o conteúdo (o que é ensinado e sobre o que se aprende), são distribuídos os períodos para ensinar e aprender, é separado o que será o conteúdo do que se considera que deva estar nele inserido e quais serão os conteúdos externos e mesmo estranhos.

Dessa maneira, a ordenação do novo currículo colocou novos conteúdos através de suas novas disciplinas. Além disso, de acordo com a análise realizada do documento, percebemos que o currículo não diferencia as disciplinas e/ou carga horária pelos turnos, disponibilizando um currículo igual para o matutino e o noturno, não levando em consideração as condições do aluno que trabalha. Com relação ao horário de funcionamento das aulas, no matutino elas iniciam às 7:30 e encerram às 11:00, já no período noturno estas têm início às 18:30 e encerram às 22:00. Levando em consideração estes dois dados, o período de integralização dos créditos é o mesmo para os alunos dos dois turnos, o que não é comum a outras IES.

Na busca de demonstrar a distribuição das disciplinas pelo período regular de integralização dos créditos, montamos um organograma (quadro 1) com as disciplinas prescritas para os oito semestres, período estabelecido para a conclusão do curso.

Quadro 1 – organograma das disciplinas do curso de Geografia da URCA



Fonte: PPC (2013-2014)

A partir do organograma e em comparação ao currículo anteriormente adotado no curso, destacamos a implementação de três disciplinas no quadro formativo da Geografia da URCA: *Iniciação ao Trabalho Científico*, *Estudos monográficos I: Projeto do Trabalho de Conclusão de Curso* e *Estudos Monográficos II: Trabalho de Conclusão de Curso*. Estas foram inseridas nesse documento visando orientar a elaboração das monografias, o que entendemos como um marco para o curso de Geografia, possibilitando, como supracitado, pela primeira vez, o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) em forma de monografia.

As disciplinas são ofertadas no primeiro e nos dois últimos semestres, *Iniciação ao Trabalho Científico*, foi distribuída no primeiro semestre de formação, tendo em vista seus objetivos não somente para a pesquisa, mas sim para a compreensão mais ampla do trabalho acadêmico; os *Estudos Monográficos I*, no sétimo semestre, enquanto *Estudos Monográficos II* foi inserida no oitavo. As disciplinas citadas proporcionam aos discentes orientações para elaborarem seus projetos e, posteriormente, o desenvolvimento da pesquisa e da escrita monográfica, a fim de obterem os títulos de licenciados em Geografia. Retornaremos a estas disciplinas com análise detalhada no tópico seguinte.

A formação estabelecida pelo PPC – 2014 advoga para o curso, no papel de contribuir para o avanço da sociedade, por meio dos futuros docentes de Geografia através das funções sociais que irão cumprir nas escolas ou em outras instituições da região. Para este intuito, destacamos a importância dada pelo documento, à relação entre teoria e prática na formação por ele estabelecida:

A teoria é fundamental no processo de formação, mas precisa estar referendada em atitudes éticas e articulada ao saber-fazer, ou seja, às capacidades procedimentais, metodológicas de como aplicar a teoria no próprio desenvolvimento profissional, transformando o egresso em cidadão participativo do processo de melhoria da qualidade de vida da sociedade atual (CEARÁ, 2014, p.11).

A proposta formativa fica envolta da responsabilidade de aproximar os discentes das disciplinas, buscando equilibrar suas nuances para possibilitar maior qualidade na formação dos futuros professores de Geografia, como está enfatizado no documento citado:

A proposta de formação para o curso de Geografia da Universidade Regional do Cariri está pautada na necessidade de propiciar maior envolvimento dos alunos com as disciplinas. Para isso, busca-se o desenvolvimento de um projeto integrado, que possibilite o equilíbrio entre conhecimentos, competências, habilidades. Essa formação também deve permitir ao estudante sentir-se motivado a aprender, passando a entender a

aprendizagem como um processo dialético de construção de conhecimento, evidenciado por conceitos significativos e numa perspectiva global (CEARÁ, 2014, p.12).

Dessa maneira, partindo dessa formação propiciada pela Geografia da URCA, no documento, caracteriza-se a área que os futuros docentes irão atuar após a obtenção do título de licenciado. De acordo com o documento:

O aluno de Geografia é preparado para atuar como geógrafo educador e pesquisador na sua prática profissional. O campo de atuação profissional do licenciado em Geografia abrange instituições públicas e privadas, sobretudo do campo da educação. O curso propicia inserção dos licenciados no mercado de trabalho, ingresso que se inicia com os estágios curriculares, que oportunizam a vivência profissional, oferecendo aos graduandos possibilidades de conhecer e ampliar seu campo de atuação. Escolas de ensino fundamental e médio, públicas e privadas têm sido os espaços de maior acolhimento à vivência profissional do graduando em Geografia. Órgãos públicos, estaduais e municipais também tem sido um espaço alternativo de prática profissional dos nossos egressos (Id., 2014, p.13).

Nessa perspectiva, ressaltar a área de atuação profissional é uma forma de demonstrar que os futuros docentes trabalharão no ensino básico, mesmo sendo, no presente, pesquisadores acadêmicos, tendo que, no porvir, trabalhar com os saberes científicos e os saberes escolares. Mas, também define outras áreas de atuação para o egresso, qual seja o desenvolvimento de atividades educativas não formais em outras instituições. Isto é importante, pois a região do Cariri dispõe de instituições como museus, parques, quilombos, Casas de Cultura, etc., onde a Educação Geográfica pode ser desenvolvida por egressos formados em Geografia, ampliando, assim, a área de atuação dos professores.

Dessa forma, retornando a discussão sobre a correlação do ensino e a pesquisa no curso supracitado, encontramos na formação delineada no PPC-2014, algumas partes que abordam a pesquisa no ensino de Geografia como um dos métodos para qualificar a formação docente, como citado nesse parágrafo do documento: “Para conquistar a qualidade do ensino é imprescindível a ajuda da pesquisa. Esta, contribui para uma melhor compreensão da realidade, subsidiando assim, de forma mais rica, o processo ação-reflexão-ação [...]” (Id., 2014, p.33). Essa parte está vinculada ao Parecer das DCN, quando expressa que “[...] a atuação prática possui uma dimensão investigativa e constitui uma forma não de simples reprodução, mas de criação ou, pelo menos, de recriação do conhecimento.” (PARECER 09/2001, p. 24).

Dando continuidade a leitura do documento, a discussão acerca da pesquisa monográfica no ensino de Geografia é retomada no nono capítulo, discutida agora de maneira aprofundada, apresenta a regulamentação e a escolha dos orientadores para os trabalhos, mas antes aborda a relevância de ter a monografia no seu quadro formativo:

A monografia é um trabalho de caráter científico, produzido como resultado de uma pesquisa a partir de fontes bibliográficas e trabalhos de campo, quando necessário, articulando os conhecimentos construídos ao longo do curso de graduação em Geografia. A monografia obedece, na sua estrutura formal, às Normas Técnicas (ABNT) sobre documentação, no que forem aplicadas (CEARÁ, 2014, p.40).

Nessa perspectiva, “[...] o modelo escolhido para as monografias obedece, na sua estrutura formal, às Normas Técnicas (ABNT) sobre documentação” (CEARÁ, 2014, p.40). Nesse sentido, estabeleceram, de acordo com o Art. 20, das disposições preliminares: “A monografia deverá ser editada em computador em tinta preta e papel branco, formato A4, espaço 1,5 e letra Times News Roman, tamanho 12. A configuração das margens será 3,0 cm para a esquerda e superior; 2,0 cm para direita e inferior” (Id. 2014, p.46). Contendo ainda: Elementos pré-textuais, textuais e pós-textuais. Sendo atribuídas duas etapas para a execução do TCC, a primeira etapa consistirá em:

O Trabalho de Conclusão de Curso será executado em duas etapas: a primeira, na disciplina denominada Estudos monográficos I, no qual o trabalho final será a apresentação de um projeto científico. O aluno será orientado em sala de aula quanto às técnicas de elaboração do projeto de pesquisa em ensino pelo professor lotado em Carga Didática Semestral (CDS). Nos momentos finais da disciplina o estudante começará, conforme tema e problema de estudos e afinidade, a procurar professor (a) para realizar a orientação da monografia (Id., 2014, p.41).

Na segunda etapa ocorrerá a parte de elaboração da monografia, com seus capítulos e embasamentos teóricos e metodológicos. Nesse viés, consta no documento os seguintes procedimentos para essa etapa:

No semestre subsequente, o aluno realizará matrícula em disciplina denominada Estudos Monográficos II: Trabalho de Conclusão de Curso e terá professor orientador para auxiliar os trabalhos discentes de pesquisa e redação da monografia. O tema/problema de estudo monográfico deverá ser relacionado ao ensino de Geografia, tendo em vista que o curso é de licenciatura. Esse será um desafio que permitirá a todos os professores do colegiado do DEGEO exercitarem a discussão de objetos de estudo em sua

exploração/problematização no campo do ensino da Geografia escolar (Id., 2014, p.41).

Dessa maneira, o discente terá que seguir as normas vigentes para elaborar seu trabalho monográfico. Nesse viés, outro ponto explanado é a escolha dos orientadores para o trabalho de TCC, destacando a importância de conhecer as linhas de pesquisa dos docentes para realizarem estas escolhas:

Na escolha do professor orientador, o aluno deve levar em consideração, sempre que possível, a distribuição de acordo com as áreas de interesse dos professores, bem como a distribuição equitativa de orientandos entre eles e a carga horária semanal, por aluno, destinada à orientação do TCC, considerando os vínculos institucionais de dedicação exclusiva (DE) do professor. Quanto ao projeto e elaboração da monografia, serão de acordo com as normas exigidas pela ABNT. Para o processo de avaliação, também foram apresentadas normatizações para a banca examinadora, defesa da monografia e entrega da versão final da monografia para apreciação do colegiado (Id., 2014, p.41).

Essa etapa da orientação é primordial para a execução do trabalho, visto ser necessário ter bom direcionamento na finalidade de um trabalho com mais qualidade. Para isso, os discentes devem atentar para as temáticas trabalhadas pelos futuros orientadores. O documento ressalta e dá ênfase, à obrigatoriedade da escolha do tema/problema de estudo monográfico e sua vinculação com questões voltadas para o ensino de Geografia, pois o curso destina-se a formação docente, comungando com a ideia de que, sendo este o principal trabalho da formação inicial, esta articulação temática possibilitará ao aluno se aprofundar acerca da sua futura profissão. Assim, o PPC-2014 corrobora com a legislação de ensino superior:

A legislação da educação superior estabelece que o trabalho de conclusão de curso deve ser necessariamente na área de habilitação do aluno, assim sendo, os trabalhos de conclusão de curso da Geografia devem ser ligados à área de ensino por ser o curso de licenciatura” (Id., 2014, p.41).

Dessa forma, para estabelecer os termos a serem adotados, visando o norteamento dos comandos das ações para a realização dos trabalhos monográficos, o documento em tela estabelece, nesse capítulo, a legislação pelas disposições preliminares. Esse regulamento foi posto no intuito de normatizar as atividades relacionadas com o Trabalho de Conclusão de Curso do currículo do Curso de Licenciatura em Geografia da URCA, delineando os artigos e

incisos legislativos nos tópicos intitulados: professor coordenador de trabalho de conclusão de curso, dos professores orientadores, dos alunos em fase de realização do trabalho de conclusão de curso, do projeto de monografia, da monografia, da banca examinadora da defesa da monografia e a entrega da versão definitiva da monografia. Desse modo, a comissão designada instituiu as normas e regulamentações do TCC de Geografia da URCA.

Iniciamos esta abordagem por uma disciplina pouco lembrada entre nossos entrevistados, *Introdução ao Trabalho Científico*, que é introdutória e que também se destina a uma formação para pesquisa, ou pelo menos, deve orientar o contato inicial com o universo da produção de conhecimento acadêmico, os procedimentos teórico metodológicos, a linguagem acadêmica e outras normas. A referida disciplina apresenta uma ementa com os seus requisitos para realização da pesquisa na formação, como veremos na figura abaixo:

Figura 3 – Ementa da disciplina de Iniciação ao Trabalho Científico Geográfico

Disciplina: INICIAÇÃO AO TRABALHO CIENTÍFICO GEOGRÁFICO (ITCG)			
PRÉ-REQUISITO: Não há			
SEMESTRE	NÚMERO DE CRÉDITOS	CARGA HORÁRIA (horas)	CARGA HORÁRIA (horas-aula)
1º	04	60	72
DISTRIBUIÇÃO DE CARGA HORÁRIA		TEÓRICA (horas-aula)	PRÁTICA (horas-aula)
		54	18
EMENTA			
Métodos e estratégias de estudo e aprendizagem. Leitura, interpretação de textos e anotações: matéria-prima do trabalho científico. Pesquisa: modo de apropriação ativa do conhecimento. Trabalho científico: principais diretrizes, normas e configurações. Pesquisa bibliográfica e exploração/escolha de temas de investigação da ciência geográfica.			

Fonte: CEARÁ, 2014

Como podemos observar, a disciplina proporciona aos estudantes o entendimento teórico e prático da pesquisa, orientando, de fato, a adaptação deles com o instrumento de produção de conhecimento. Como a referida disciplina se encontra no primeiro semestre, demonstra criar uma base relevante para a formação dos futuros professores, voltada para o conhecimento e a prática da pesquisa.

Nesse viés, as disciplinas que se destinam a orientação da monografia, ofertadas nos dois últimos semestres do referido curso, apresentam ementas e objetivos distintos, apesar de destinarem-se ao mesmo propósito. *Estudos Monográficos I: projeto do Trabalho de Conclusão de Curso* apresenta uma ementa com os seus requisitos para realização da pesquisa na formação, como veremos na figura abaixo:

Figura 4 – Ementa da disciplina de Estudos Monográficos I

PLANO DE DISCIPLINA			
DISCIPLINA: ESTUDOS MONOGRÁFICOS I: PROJETO DOTRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO			CÓDIGO: GC085
			PERÍODO: 2020.1
PRÉ-REQUISITO: PRÁTICA CURRICULAR III (GC040), PRÁTICA CURRICULAR IV (GC041)			
SEMESTRE	NÚMERO DE CRÉDITOS	CARGA HORÁRIA (horas)	CARGA HORÁRIA (horas-aula)
VII	04	60	72
1. EMENTA			
Projeto de pesquisa individual para monografia. O professor pesquisador. A pesquisa no ensino de Geografia. Orientação e elaboração do projeto de pesquisa para elaboração de monografia ligada ao ensino - aprendizagem de Geografia.			

Fonte: CEARÁ, 2014

Dessa maneira, como podemos notar, a referida disciplina propõe apresentar, inicialmente, aos discentes, os debates acerca da pesquisa e do professor pesquisador, assim como introduzi-los efetivamente na prática investigativa, partindo da elaboração do seu projeto de pesquisa em ensino de Geografia, dando início ao trabalho monográfico. Nesse contexto, a disciplina pretende, objetivamente, capacitar os estudantes para os desafios enfrentados pelo professor pesquisador, além de estabelecer as relações entre a pesquisa e a formação docente e possibilitar práticas de pesquisa em perspectivas científicas e formativas no ensino de Geografia.

A disciplina de *Estudos Monográficos II: Trabalho de Conclusão de Curso*, ofertada no último semestre, trabalha com a elaboração da monografia, contempelando os elementos peculiares que o referido trabalho exige. Na figura abaixo, será apresentada a ementa dessa disciplina.

Figura 5 – Ementa da disciplina de Estudos Monográficos II

Disciplina: ESTUDOS MONOGRÁFICOS II: TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO			
PRÉ-REQUISITO: Estudos monográficos I			
SEMESTRE	NÚMERO DE CRÉDITOS	CARGA HORÁRIA (horas)	CARGA HORÁRIA (horas-aula)
8º	12	180	180
1. EMENTA			
Trabalho de pesquisa individual. Elaboração e defesa da monografia ligada ao ensino-aprendizagem de Geografia.			

Fonte: CEARÁ, 2014

A disciplina citada tem a finalidade de orientar a pesquisa, a defesa e o texto final dos trabalhos monográficos, tendo ainda uma maior carga horária em relação àquela ofertada no sétimo semestre. Os *Estudos Monográficos II* pedem um aprofundamento maior da pesquisa que é iniciada no projeto, viabilizando os estudantes a exercitarem suas habilidades enquanto pesquisadores de Geografia na perspectiva educacional, sendo os últimos atos para os discentes obterem a titulação de licenciado em Geografia.

Diante do exposto, entendemos que para um curso de licenciatura estabelecer duas disciplinas no seu currículo, nos últimos semestres, que propõem trabalhar com a pesquisa monográfica, exigindo sua vinculação às temáticas referentes ao ensino de Geografia, demonstra que os autores do documento analisado corroboravam com a pesquisa enquanto instrumento importante na formação docente, demonstrando também que defendiam um avanço na qualidade do curso em tela, no que diz respeito a esta questão.

É fundamental destacar que o TCC pode ser, para muitos alunos do Curso de Geografia da URCA, o principal e único trabalho de pesquisa mais sistemático de sua formação inicial na academia, tendo em vista as poucas oportunidades oferecidas para esta atividade na instituição, em especial, para os alunos do curso noturno, que por serem trabalhadores e/ou residirem em municípios distantes da sede a URCA, não podem se fazer presentes nas atividades de grupos de pesquisas que ocorrem nos períodos diurnos. Assim, além de cumprir este papel, o fato do tema estar correlacionado com o ensino de Geografia poderá contribuir para a autonomia dos discentes, que serão futuros docentes conhecedores dos procedimentos de produção do conhecimento.

Com isto, não negamos as relações de poder que se estabelecem quando da elaboração de um currículo (GOODSON, 1997), de modo que um grupo, ao fazer escolhas para elaboração de um documento como este, poderá modificar a realidade de diversos sujeitos, partindo das novas normas e regulamentações estabelecidas.

Para nós, a inserção da monografia neste currículo, a partir da concepção exposta, introduz a superação de um modelo que vigorava anteriormente, e é também, por isto, um posicionamento político do grupo de elaboradores, de modo que isto possibilita ao curso de Geografia da URCA diferenciar os trabalhos finais de seus alunos daqueles apresentados em outros cursos. Como por exemplo, o que demonstra Trindade, (2010) quando afirma que apenas 21% dos alunos concluintes defendem seus TCC com temáticas voltadas ao ensino de Geografia, portanto somente este percentual leva em conta a escola como um tema de pesquisa, mesmo sendo tais trabalhos defendidos em um curso de licenciatura. Assim, entendemos que o documento abordado não resolve na URCA outras questões relativas à relação entre pesquisa e ensino, entretanto, introduz esta prática e garante que as pesquisas se voltem para a relação com a escola. Assim, reconhecemos que a introdução da pesquisa monográfica no curso, proporcionou o aprimoramento da formação docente no curso de Geografia da URCA.

Outra questão que deve ser ressaltada a partir da análise do PPC - 2014 é o estabelecimento de uma ementa na disciplina *Estudos Monográficos II*, do tema professor pesquisador. Se isto não garante, por si só, a formação do professor pesquisador, conforme os debates que apresentamos no segundo capítulo deste trabalho, em suas diversas concepções (ANDRÉ -2001, LUDKE -2001, DEMO – 2015, SANTOS – 2001, BEILLEROT – 2001, SOARES - 2001), possibilita aos estudantes se apropriarem do conceito, o que também pode ser um elemento de contraposição ao que estava posto como modelo formativo para o curso.

De acordo com a discussão delineada anteriormente, notamos que voltar a formação inicial docente para a pesquisa, pode afluir avanços significativos no aprimoramento da autonomia dos estudantes, sendo necessária para a aproximação do saber científico com o saber escolar, conforme os debates mais recentes acerca dessa relação (CHERVEL, 1990; BITTENCOURT, 2004; ALBUQUERQUE, 2011), principalmente quando as investigações científicas são ponderadas pelo ensino de Geografia. Não estamos, com isso, afirmando que o documento define como princípio do curso em tela a formação pela pesquisa, conforme discutido por diversos autores que se dedicam a este tema (ANDRÉ – 2001, LUDKE – 2001, DEMO – 2015, SANTOS – 2001, BEILLEROT – 2001, SOARES – 2001) e por nós apresentados no capítulo 2; caso isto tivesse sido estabelecido, estaria explicitado no

documento, mas é de se reconhecer que há, ao longo do documento, uma tentativa de introduzir na formação docente, por meio da monografia, a pesquisa como uma referência.

A formação pautada no documento citado se preocupa em possibilitar maior dinamismo e criticidade na aprendizagem dos discentes, preocupando-se em formar correlacionando com a futura profissão, mas buscando estimular a independência intelectual dos sujeitos.

Portanto, com a leitura e análise do referido documento, trazendo o debate sobre a pesquisa e o ensino, percebemos e devemos ressaltar a importância de um documento como o PPC-2014 para o combate da formação tecnicista e mnemônica, mesmo dentro das suas limitações, visto que propõe trabalhar a pesquisa com os discentes, buscando formar professores pesquisadores com autonomia e criticidade. Para nós, alunos e alunas do curso de Geografia da URCA, este documento é uma referência na luta pela emancipação, valorização e qualificação da docência.

4.2 As monografias e suas correlações com a pesquisa e o ensino na formação de professores

Nesse subtópico, apresentaremos as análises das monografias por nós selecionadas e suas correlações com o tema que estabelecemos para ser estudo nesta investigação, ou seja, a relação entre o ensino e a pesquisa na formação de professores no curso de Licenciatura em Geografia da URCA. Destacaremos, nesta análise, as percepções dos autores acerca da questão central de nossa pesquisa (caso eles as expressem em seus trabalhos), as temáticas selecionadas e abordadas por eles, as instituições de ensino onde desenvolveram suas investigações e os municípios trabalhados, buscando compreender se há uma correlação entre o seu trabalho e a concepção de pesquisa estabelecidas pelo PPC-2014 para as monografias deste trabalho.

Dessa maneira, com os trabalhos em mãos, realizamos as análises acerca da nossa proposta de pesquisa, ressaltando que conseguimos um número significativo de monografias, visto que a primeira turma a defender monografias no curso de Geografia da URCA, no segundo semestre de 2019, concluiu e defendeu 25 monografias. Desse total, fizemos análise em 18 delas.

Tivemos dificuldades para fazer a coleta das monografias para esta análise, esta se deu em função da falta de um repositório digital para os TCC na URCA. Assim, o meio utilizado para obtê-las foi a ligação que temos com os autores, que foram nossos colegas durante a

graduação. Assim, realizamos contato direto com eles via e-mail, solicitando seus trabalhos e explicando nossa dificuldade e nossa pesquisa. Sensibilizados com as nossas dificuldades, parte deles nos enviou, gentilmente, os seus respectivos trabalhos.

Selecionadas as monografias, o próximo passo da investigação foi descobrir se o curso de Geografia da URCA fazia parte dos Programas de Iniciação à Docência da URCA, visto que esses programas aproximam os discentes das escolas e proporcionam avanços para uma maior compreensão do universo da licenciatura, além de estimulá-los a pesquisarem sobre as instituições de ensino. De acordo com o Departamento de Geociências (DEGEO), o programa de Residência Pedagógica de Geografia, que é um desses programas, teve início somente no ano de 2021. Dessa forma, os autores das monografias não tiveram a oportunidade de participar de pesquisas a partir do referido programa no curso, visto que concluíram o mesmo no ano de 2019.2.

Nessa perspectiva, além das disciplinas e dos programas de iniciação à docência e científica, vale ressaltar outra forma de aproximar os discentes da investigação científica, a sua participação nos grupos de pesquisa e, a partir desses, sua inserção nos grupos de estudos. Esta, possibilita maior engajamento científico, o que pode ser fundamental para a sua melhor performance acadêmica na elaboração de seu trabalho monográfico, uma vez que os discentes podem recorrer as aprendizagens aí desenvolvidas quando da elaboração de seu TCC. Desse modo, os discentes que participam desses grupos, pelo contato com as leituras, debates, investigações e produção de textos, podem ter maior afinidade com o fazer pesquisa, podendo ajuda-los até mesmo a debater, de forma aprofundada, as temáticas selecionadas para suas pesquisas monográficas, que podem ter sido selecionadas a partir do que estudaram ou pesquisaram em tais grupos.

Os grupos de pesquisa ligados ao Departamento de Geografia da URCA dedicam-se a investigação de temáticas diversas, entre eles, há aqueles que se dedicam diretamente as temáticas relativas ao ensino de Geografia, outros indiretamente, mas há também aqueles que não têm este como um foco de suas investigações. Nesse contexto, elencamos aqui os nomes dos grupos de pesquisa vinculados ao DEGEO, que compõem o Diretório Nacional dos Grupos de Pesquisa no Brasil – DNGPB, do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ). Para uma melhor explanação, colocamos em um quadro os nomes e os vínculos com os laboratórios dos respectivos grupos.

Quadro 2 - Grupos de pesquisa da Geografia (URCA)

Nome do grupo	Laboratório vinculado	Líderes dos grupos
Geografia e criatividade	Laboratório 4 elementos	Prof. Dr. Emerson Ribeiro
Grupo de Estudos em Geomorfologia E pedologia (GEOPED)	Laboratório de Geomorfologia e Pedologia	Profa. Dra. Simone C. Ribeiro
Grupo de Estudo e Trabalho em Ensino de Geografia (GESTEGEO)	Laboratório de Ensino de Geografia	Profa. Ma. Antônia Carlos da Silva
Grupo de Estudos Urbanos do Cariri (GEOURB)	Laboratório de Estudos Urbanos no Cariri	Prof. Dr. Ivan Queiroz
Pesquisa em espaço, imagem e ensino (IMAGO)	Laboratório IMAGO	Prof. Dr. Glauco Vieira
Núcleo de Estudos Integrados em Geomorfologia, Geodiversidade E Patrimônio (NIGEP)	Laboratório de Minerais e Rochas	Prof. Dr. Marcelo Martins
Território, espaço e movimentos Sociais (GEA)	Laboratório de Geografia Agrária	Prof. Ma. Roberta Piancó
Educação Holística	Laboratório 4 elementos	Profa. Dra. Clesley Maria Tavares

Fonte: DNGPB - CNPQ

Como podemos notar, *a priori*, com os títulos do quadro, os grupos de pesquisa, em sua maioria, não trabalham diretamente com⁴ o ensino de Geografia, com a Geografia Escolar ou com a Educação Geográfica⁵. Para aprofundar a nossa busca previamente estabelecida, elencamos as linhas de pesquisa postas para cada um dos grupos no CNPQ, e isto comprova o que identificamos apenas com a observação dos nomes dos grupos, ou seja, apenas um dos grupos supracitados, o Grupo de Estudo e Trabalho em Ensino de Geografia – GESTEGEO, trabalha com temáticas ligadas à Educação Geográfica, à Geografia Escolar e ao Ensino de Geografia de forma direta, este pauta suas discussões em temáticas mais especificamente referentes à formação docente de Geografia.

Queremos enfatizar que baseamos nossas afirmações acerca dessa questão nos dados disponibilizados pelos grupos no Diretório do CNPQ, mas entendemos que se os grupos não

⁴As informações trabalhadas sobre os grupos de pesquisa, tiveram como fonte o site do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ), no qual buscamos títulos, linhas de pesquisa, membros e líderes dos grupos supracitados.

⁵ Sabemos que cada um desses conceitos parte de perspectivas teóricas e têm delimitações distintas da Geografia que se ensina, sua destinação e objetivos, entretanto, o que pretendemos com esta afirmação é dizer que a maioria dos grupos não se dedica a temáticas por elas abordadas.

definem esta linha de pesquisa como central, não quer dizer que deixam de ser importantes para a formação docente, visto que todas as linhas elencadas pelos grupos se voltam para estudos de Geografia. Desse modo, os estudantes ao participarem de suas atividades, estão aprendendo a fazer pesquisa, mesmo que estas não tenham como tema central a escola, o ensino ou a educação geográfica de forma mais ampla.

Partindo do levantamento de dados realizado junto ao Diretório dos grupos vinculados ao CNPQ, contabilizamos a presença de 15 orientadores e 7 discentes, da turma que concluiu o curso no ano de 2019.2, fazendo parte desses grupos durante sua formação inicial. Desses 7 discentes, 4 eram alunos do turno da manhã e 3 do turno da noite. Relacionando as temáticas abordadas nas monografias dos alunos participantes dos referidos grupos, observamos que seus trabalhos têm relação direta com os temas pesquisados pelos seus respectivos grupos. Isto pode indicar uma correlação positiva entre os grupos e os trabalhos finais, indicando que os grupos podem cumprir parte do papel de formar o aluno da licenciatura para a pesquisa e a docência, sendo, assim, um trabalho de formação que tem continuidade quando da elaboração das monografias, o que é positivo para o curso e, acreditamos cumpre aquilo que se pretende com a elaboração deste trabalho final, conforme PPC - 2014.

Desse modo, acreditamos que trazer os grupos de estudo e apresentar suas atuações é uma forma de explicar, por outra perspectiva, o fazer pesquisa no referido curso, demonstrando também como esses grupos estão interligados com o TCC. Nessa perspectiva, discutir outra forma de fazer pesquisa serviu para elucidar melhor a percepção sobre as investigações científicas realizadas pelos sujeitos até chegarem ao TCC, e o porquê de trabalharem com os referidos temas.

Para “didatizar” a nossa pesquisa e elucidar algumas questões, buscamos classificar as monografias de acordo com o método tipológico, que leva em consideração os métodos de pesquisa utilizados: qualitativo, descritivo e quantitativo e as propostas enunciadas acerca do ensino de Geografia. Nesse viés, nosso referencial teórico foi Markoni e Lakatos (2003), as quais afirmam que o método tipológico

Apresenta certas semelhanças com o todo comparativo. Ao comparar fenômenos sociais complexos, o pesquisador cria tipos ou modelos ideais, construídos a partir da análise de aspectos essenciais do fenômeno. A característica principal do tipo ideal é não existir na realidade, mas servir de modelo para a análise e compreensão de casos concretos, realmente existentes. Weber, através da classificação e comparação de diversos tipos de cidades, determinou as características essenciais da cidade; da mesma maneira, pesquisou as diferentes formas de capitalismo para estabelecer a caracterização ideal do capitalismo moderno; e, partindo do exame dos tipos

de organização, apresentou o tipo ideal de organização burocrática [...] (p.109).

Nos baseando nesta proposição, realizamos a classificação das monografias. Na primeira análise, observamos quais métodos foram escolhidos para trilharem os caminhos metodológicos. Das 18 monografias, 15 se utilizaram do método qualitativo para interpretar os fenômenos trabalhados. Em 2 monografias, foram realizadas interligações entre os métodos qualitativo e descritivo para conseguirem obter seus resultados. Apenas 1 monografia utilizou da interligação entre os métodos quantitativo e qualitativo, fazendo interpretações de dados estatísticos.

Nessa perspectiva, as monografias seguiram o modelo adotado pelas pesquisas realizadas nas Ciências Humanas, visto que escolheram o método qualitativo para interpretação dos objetos estudados. Desse modo, tipologicamente as pesquisas monográficas podem ser classificadas no mesmo viés metodológico, salvo algumas exceções, elas não destoaram tanto nas escolhas das metodologias trilhadas.

Ao realizar a tipologia das pesquisas, como supracitado, adentramos a questão comparativa. Nesse caso, comparamos as propostas realizadas acerca do ensino de Geografia para elucidarmos nossas discussões sobre como a pesquisa se evidencia na formação docente. Além disso, pautamos nossas análises das monografias em 8 pontos, baseados na abordagem analítica do professor Jorge Luiz Jardim *apud* Rocha (2010):

Quadro 3 - Perguntas que nortearam as análises das monografias nos quadros

1. Título do trabalho, curso, nº de páginas totais.
2. O título corresponde ao conteúdo do trabalho? É suficientemente informativo do conteúdo?
3. A introdução contempla os itens mínimos de um trabalho científico?
 - a) Os objetivos estão explícitos? Quais são?
 - b) Há um problema colocado ou hipótese de trabalho? Qual?
 - c) Há uma revisão bibliográfica do tema estudado? Está bem elaborada?
 - d) Há uma justificativa do tema escolhido, da delimitação, etc.?
 - e) A metodologia está descrita? Ela é utilizada ao longo do texto?
4. Que elementos faltaram na introdução? Ela situa suficientemente o leitor no conteúdo e objetivos do trabalho?
5. O desenvolvimento do trabalho é coerente, lógico, há equilíbrio entre os capítulos?
6. Que elementos, na sua opinião, (ou capítulos, ou itens) deveriam ser desenvolvidos para melhorar o trabalho?
7. Quanto à conclusão:
 - a) Ela retoma o problema (ou objetivos) apresentado na introdução e resume as soluções apresentadas ao longo do desenvolvimento?
 - b) Resume as contribuições mais importantes da pesquisa? Quais são estas contribuições?

Nas análises das monografias, percebemos que todas cumprem o que foi estabelecido pelo PPC-2014, no que diz respeito às temáticas abordarem questões relativas ao ensino de Geografia. No quadro a seguir, no qual elencamos os títulos dos 18 trabalhos analisados, observa-se significativa diversidade temática a partir dos títulos postos, visto que foram várias propostas trabalhadas no ensejo de buscar uma melhor expressão daquilo que se pesquisava.

Quadro 4– Títulos das monografias trabalhadas

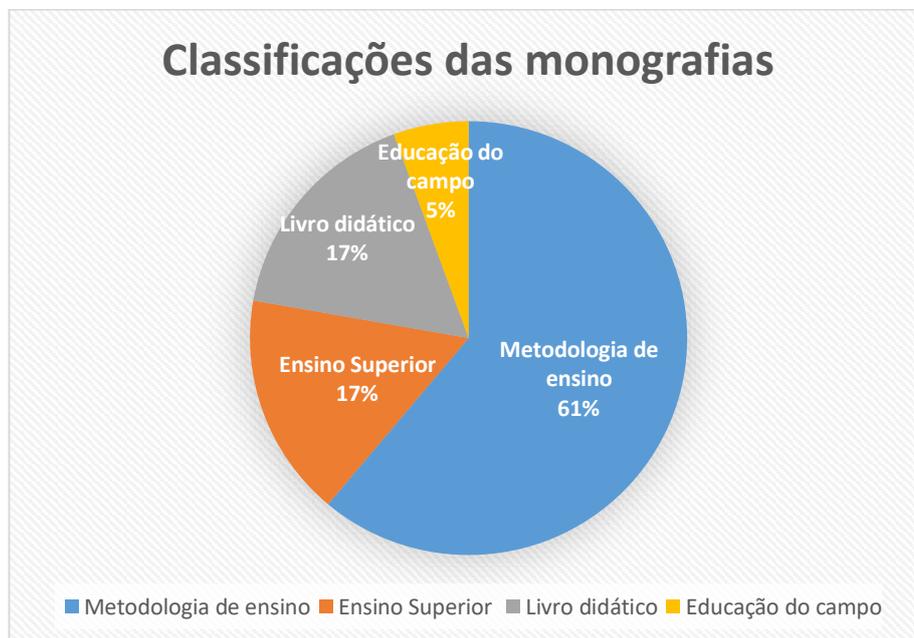
Patrimônio natural de Santana do Cariri, Ceará: levando a Geodiversidade para o ensino básico
As abordagens da paleontologia na Escola Padre Luiz Filgueiras (Nova Olinda, Ceará)
Aula de campo na Geografia do ensino médio: estudo a partir de experiências na escola governador Aduino Bezerra em Juazeiro do Norte-CE
A Cartografia como conteúdo de ensino nas disciplinas do núcleo de instrumental do curso de licenciatura em Geografia da Universidade Regional do Cariri – URCA em Crato, CE
Formação docente e práticas pedagógicas do professor de Geografia no ensino fundamental II da E.E.I.F Joaquim Caboclo no distrito de Miragem, Caririáçu-CE
Explorando os conteúdos de Climatologia no livro didático de Geografia do 6ºano do ensino fundamental I
Educação ambiental na escola pública de ensino médio: um estudo de caso na E.E.M. Governador Aduino Bezerra, município de Jardim-CE
O concurso Gea-terra Mãe e suas repercussões pedagógicas nas aulas de Geografia da Escola Municipal Estado da Paraíba em Crato-CE: um relato dos atores envolvidos
A música na Geografia e a Geografia na música: possibilidades de abordagem de região
As Geotecnologias e a formação docente em Geografia na Universidade Regional do Cariri – URCA Crato/CE
A importância do estágio na formação do professor de Geografia na Universidade Regional do Cariri/URCA
A cidade e o urbano no ensino de Geografia: as possibilidades de abordagem a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)
Possibilidades para o ensino de climatologia nas aulas de Geografia: propostas metodológicas na Escola Municipal Manoel Correia da Silva em Milagres/CE
O livro de Geografia e a mobilidade: uma análise sobre o acesso à escola no município de Moreilândia - PE
O museu de paleontologia Plácido Cidade Nuvens e seus recursos didáticos para o ensino de Geografia (Santana do Cariri, Ceará)

Ensino em Climatologia a partir da medição do conforto térmico na escola Pedro Felício Cavalcante Crato, Ceará
O ensino de Geografia para o fortalecimento da educação do campo
Explorando os conteúdos de Climatologia no livro didático de Geografia do 6ºano do ensino fundamental I

Fonte: elaborado pelo autor

A partir da apresentação dos títulos no quadro, agrupamos as monografias por temáticas de pesquisas. Inicialmente, verificamos que dos 18 trabalhos, 14 voltaram suas propostas, direta ou indiretamente, para o ensino de Geografia nas escolas e, 4 deles, destinam-se a discutir a Geografia a partir de outras instituições. Desses, 3 discorrem sobre o ensino superior de Geografia e 1 trabalha com a educação do campo não formal, voltada para a comunidade. O gráfico a seguir demonstra a diversidade de temas abordados pelas pesquisas realizadas para o TCC.

Gráfico 1 – Classificação das monografias



Fonte: monografias da turma 2019.2. Org. do autor.

Como se pode observar, as propostas das monografias mantiveram, em grande parte, o mesmo objeto de estudo, qual seja o ensino de Geografia na escola, mas dissertando a partir de diferentes abordagens e temáticas. Notamos também, com o gráfico, que a maioria das propostas versam sobre as metodologias de ensino, visto que os autores propuseram modificar

a forma de ensino de algumas temáticas relacionadas a Geografia. Ensino superior, livro didático e educação do campo foram os demais objetos trabalhados, constituindo a diversidade de abordagens nas monografias.

Após a apresentação dos títulos, a partir do qual pudemos evidenciar a diversidade temática, também observamos repetição de alguns deles, estes sendo abordados a partir de perspectivas teóricas e contextos próprios e específicos da realidade. Como foi o caso da temática “Climatologia, tema estudado sob diferentes perspectivas, uma diretamente na escola e outra focalizando-o nos livros didáticos. Além desse, a Urbanização” foi estudada a partir da análise do livro didático em duas pesquisas, porém os autores evidenciaram duas realidades distintas, trazendo visões diferentes acerca do mesmo tema.

Outra relação que é possível ser feita a partir dos títulos dos trabalhos, diz respeito aquela estabelecida entre os grupos de pesquisa (quadro 5) e os temas abordados nas monografias. Para tanto, demonstramos a seguir a lista com os grupos de pesquisa que parte dos autores das monografias participavam, em um total de 7 alunos, conforme informação anterior, e os títulos de seus trabalhos, para melhor demonstrar esta relação.

Quadro 5– Grupos de pesquisa e as relações com as monografias trabalhadas

Grupo de Pesquisa	Linhas de Pesquisa	Quantidade/Temas das Monografias
GESTECEO	Ensino de Geografia, Geografia Escolar	1 Ensino Superior
GEOPED	Geografia Física e Geociências na educação básica	2 trabalhos/Climatologia e Geotecnologias
NIGEP	Geodiversidade, Geoconservação e Geoturismo	3 trabalhos/Geodiversidade, Paleontologia e Museu de Paleontologia
GEOURB	Urbanização; a cidade e urbano	1 trabalho/ Cidade e urbano

Fonte: elaborado pelo autor

Com base nestes dados, é possível observar que as pesquisas realizadas pelos 7 alunos, participantes de grupos de pesquisa, tratam de temas que já vinham sendo direta ou indiretamente investigados nas linhas de pesquisa dos respectivos grupos. De certa forma, esta

é uma indicação de que os grupos têm importante papel na seleção dos temas das pesquisas de monografia do curso de Geografia da URCA.

Na correlação dos temas com as linhas de pesquisa dos referidos grupos, observamos que os participantes se debruçaram sobre temáticas que também foram abordadas por eles em outros momentos nos respectivos grupos, agora tendo a oportunidade de aprofundar suas pesquisas monográficas. Assim, acreditamos que os alunos anteriormente envolvidos com a pesquisa, iniciam seus projetos de monografia com temas por eles conhecidos, por isso ressaltamos, outra vez, a importância da participação dos alunos em grupos e esperamos que este seja um movimento crescente, assim como as bolsas de estudo para este fim.

Com isto, percebemos que a oportunidade de pesquisar de forma mais aprofundada acerca de uma mesma temática, trouxe a abordagem de algumas inquietações que os autores traziam acerca do próprio curso de Geografia, uma vez que poderiam pesquisar sobre o desenvolvimento do tema em outras instituições, mas preferiram falar de sua própria realidade no curso, pautando elementos importantes dentro das disciplinas. Nas análises feitas, são três pesquisas que abordaram a Geografia da URCA em seus estudos. Dessa forma, começaremos a seguir nossas análises, baseando-nos em Jardim *apud* Rocha (2010).

A primeira monografia analisada e aqui apresentada, denomina-se *A importância do estágio na formação do professor de Geografia na Universidade Regional do Cariri/URCA*, foi escrita em 34 páginas. O título é sucinto e está de acordo com o conteúdo tratado ao longo do trabalho, de modo que representa o que se pretende com a pesquisa. Na introdução são apresentados os objetivos. No objetivo principal, foi definido como relatar o funcionamento do estágio e suas relações com a formação do professor de Geografia, mostrando a sua importância para a formação docente e as questões legais que o regulam. Um segundo objetivo, é analisar a contribuição do Estágio Supervisionado na formação do professor de Geografia.

O problema estudado não é explicitado neste tópico, entretanto com a leitura do texto, o (a) autor (a) procurou ressaltar a importância do Estágio em sala de aula. Na revisão bibliográfica, o tema foi abordado a partir de alguns interlocutores, mas falta a inclusão de autores especialistas no tema, o que poderia trazer contribuições mais abrangentes. A justificativa da escolha do tema de pesquisa pauta-se na experiência do (a) autor (a) como professor estagiário (a) de curta duração, onde pode vivenciar, com alunos e professores, os obstáculos percorridos na sala de aula durante a regência no “chão da escola”, de modo que a delimitação da pesquisa na escola foi feita pela ligação do (a) autor (a) com a URCA. A

metodologia está descrita, mas foi tomada boa parte desta com citações de outros autores, deixando de explicar o caminho trilhado na pesquisa.

Na introdução, não encontramos os objetivos específicos, foram apresentados dois objetivos sem definição de suas importâncias, o que confunde o leitor, não possibilitando a este situar-se na compreensão do conteúdo trabalhado na pesquisa. O desenvolvimento do trabalho é coerente e apoia-se no que é denominado método descritivo, no qual o (a) autor (a) ressalta a importância do estágio e traz a fala de outros discentes e docentes do curso para abordar a partir delas analisar o tema. Talvez por apoiar-se no referido método, não há no trabalho uma preocupação mais sistemática com a comprovação da importância do estágio para a formação do professor de Geografia, além das entrevistas informalmente realizadas. Os capítulos apresentam sequencialmente o aspecto geral posto para uma pesquisa monográfica, estando em equilíbrio entre si.

Acreditamos que, para melhorar o trabalho, a metodologia deveria ter sido desenvolvida de forma mais adequada, demonstrando os passos que foram percorridos tanto na pesquisa teórica, quanto na empírica, para haver um norteamento claro da pesquisa.

Como os objetivos não estão claramente explicitados, não há efetiva retomada deles para que sejam então respondidas as questões levantadas. O que se destaca na conclusão, como contribuição para o tema investigado, é que o (a) autor (a) aborda questões que foram respondidas pelos entrevistados, além de destacar as dificuldades enfrentadas pelos discentes durante a regência e outras atividades em sala de aula, para no final indagar se estarão preparados para vivenciar esse processo.

De forma mais geral, o estágio como uma contribuição para a formação do professor de Geografia, é o tema central que se pretendeu analisar nesta monografia. Para tanto, debate o estágio e procura elucidar a relevância desse ato pedagógico em sala de aula, trazendo através de entrevistas, as opiniões dos discentes e docentes do curso de Geografia da URCA sobre o Estágio Supervisionado, porém, cabe ressaltar que esse trabalho não discutiu as questões das disciplinas de estágio, destacando apenas a relevância do mesmo na formação.

Na segunda pesquisa aqui apresentada, intitulada *As geotecnologias e a formação docente em Geografia na Universidade Regional do Cariri – URCA* disserta sobre o uso das geotecnologias nas aulas de Geografia a partir da formação docente, em 37 páginas. O título abrange, de forma significativa, a temática abordada no trabalho. Na introdução, são apresentados os itens de uma pesquisa científica, conseguindo fazer uma abordagem geral. Os objetivos foram delineados nessa parte, sendo que no objetivo principal, propõe investigar a contribuição das geotecnologias no processo de formação do professor de Geografia da

URCA. Nos outros dois objetivos, são pautadas as análises das disciplinas do setor de instrumental e da teoria e prática relacionadas as Geotecnologias nos estágios.

No trabalho analisado, não tem um problema especificado, mas tem uma hipótese. A hipótese levantada foi sobre o professor de Geografia estar mais ambientado com as novas tecnologias. A bibliografia está bem desenvolvida, sendo subdividida em tópicos e trazendo muitos autores que trabalharam com a temática. De acordo com o (a) autor (a), a justificativa foi por causa das disciplinas instrumentais trabalharem de forma mais aprofundada sobre geotecnologias, apresentando e reconhecendo a importâncias dos conteúdos.

Logo, a metodologia está descrita de acordo com o que foi apresentado nos resultados da pesquisa, tendo coerência no percurso da pesquisa, sendo desenvolvida de forma consistente. A introdução traz os elementos condizentes com o processo de pesquisa, faltando apenas uma abordagem mais detalhada na justificativa da pesquisa. O desenvolvimento do trabalho contém coerência e lógica com aquilo que foi proposto nos objetivos, abordando, através do método qualitativo, as questões postas.

Já o capítulo dos resultados, deveria trazer mais elementos para o aprofundamento do papel das geotecnologias para a formação docente, faltando esse aspecto nas explicações de como se daria a contribuição das geotecnologias nas aulas de Geografia. Na conclusão, retoma as questões apresentadas na introdução, agora de forma afirmativa, concluindo as questões e colocando uma visão específica acerca das geotecnologias.

Numa análise geral, no trabalho está abordado as geotecnologias na formação docente de Geografia, elucidando a importância e a contribuição dessas ferramentas no processo de formação dos professores de Geografia da URCA. Essa pesquisa não debateu em si as disciplinas de Geotecnologias, mas a importância dessa prática no curso, para a atuação dos professores em sala de aula.

A terceira pesquisa, que aborda o ensino superior, *Cartografia como conteúdo de ensino nas disciplinas do núcleo de instrumental do curso de licenciatura em Geografia da Universidade Regional do Cariri – URCA em Crato, CE*, discute a Cartografia na formação docente em 68 páginas. O título expõe, de forma satisfatória, o que está abordado no trabalho. A introdução comporta todos os elementos necessários a compreensão do trabalho, como os objetivos da pesquisa. Os objetivos estão bem delineados no texto, colocados de forma consistente pelo autor. São eles: “a intenção de analisar as concepções que norteiam as disciplinas do Setor de Instrumental do curso de Licenciatura em Geografia da URCA. De modo específico, buscou conhecer as concepções teóricas relacionadas à Cartografia e a prática docente em Geografia; verificar os conteúdos programáticos das disciplinas

acadêmicas que tratam da Cartografia no curso e destacar experiências relacionadas a Cartografia na escola básica por meio de oficinas”.

A pesquisa está baseada na questão problema: “Quais as concepções de ensino e de aprendizagem que estão norteando as práticas dos professores formadores em sala de aula em relação à Cartografia escolar?”, buscando, com o trabalho, solucionar essa problemática constatada. A revisão bibliográfica foi bem elaborada, e oferece o suporte teórico-metodológico necessário para o desenvolvimento da pesquisa em questão e para a discussão e aprofundamento da temática. A justificativa se correlaciona com os objetivos, visto que o objetivo é analisar as disciplinas que norteiam o campo instrumental da Geografia da URCA. A metodologia está descrita de forma consistente e foi desenvolvida durante a pesquisa, conforme apresentada no trabalho.

A introdução contém os elementos necessários, possibilitando situar o leitor sobre o conteúdo e os objetivos do trabalho, contribuindo na compreensão inicial do trabalho. O desenvolvimento do trabalho é lógico e tem coerência com a proposta de estudo, tendo suporte no método qualitativo, para analisar a problemática e, com isso, propor soluções a partir das discussões com os autores e sujeitos que fazem parte da pesquisa. Na conclusão, o autor aborda as questões iniciais, retomando as contribuições mais importantes da pesquisa e propondo soluções para os problemas constatados.

Numa análise geral, o (a) autor (a) discorre sobre a Cartografia escolar no âmbito da formação docente e sua contribuição para prática do professor de Geografia na escola básica, visando conhecer a proposta curricular do curso para ação do futuro docente na escola. Essa pesquisa é uma daquelas que se preocuparam, de forma indireta, com a escola e seus conteúdos, partindo de uma análise da formação inicial de professores. Dessa forma, propõe verificar como a Cartografia escolar estava inserida no curso e como ela poderia contribuir para o desenvolvimento do trabalho docente em sala de aula.

As monografias possibilitaram a aproximação dos discentes com seus possíveis futuros locais de trabalho, no caso as escolas e a universidade, além de suscitarem seus pontos de vista acerca de aspectos dessas instituições de ensino.

Dessa maneira, nos propomos a analisar, também, como foram trabalhadas as escolas pelos discentes nos seus trabalhos monográficos e o que propuseram para elas nas suas pesquisas. Posteriormente, delineamos nossas discussões acerca da relação das pesquisas com as escolas selecionadas.

Nessa perspectiva, com as análises realizadas, verificamos que a maioria das monografias se volta para escolas, sendo 14 monografias que trabalharam com esses locais de

ensino de forma direta ou indireta, trazendo uma variabilidade temática e diferentes concepções de desenvolvimento das pesquisas no ambiente escolar.

Nesse contexto, para uma melhor explanação, criamos um quadro para demonstrar as escolas trabalhadas nas monografias.

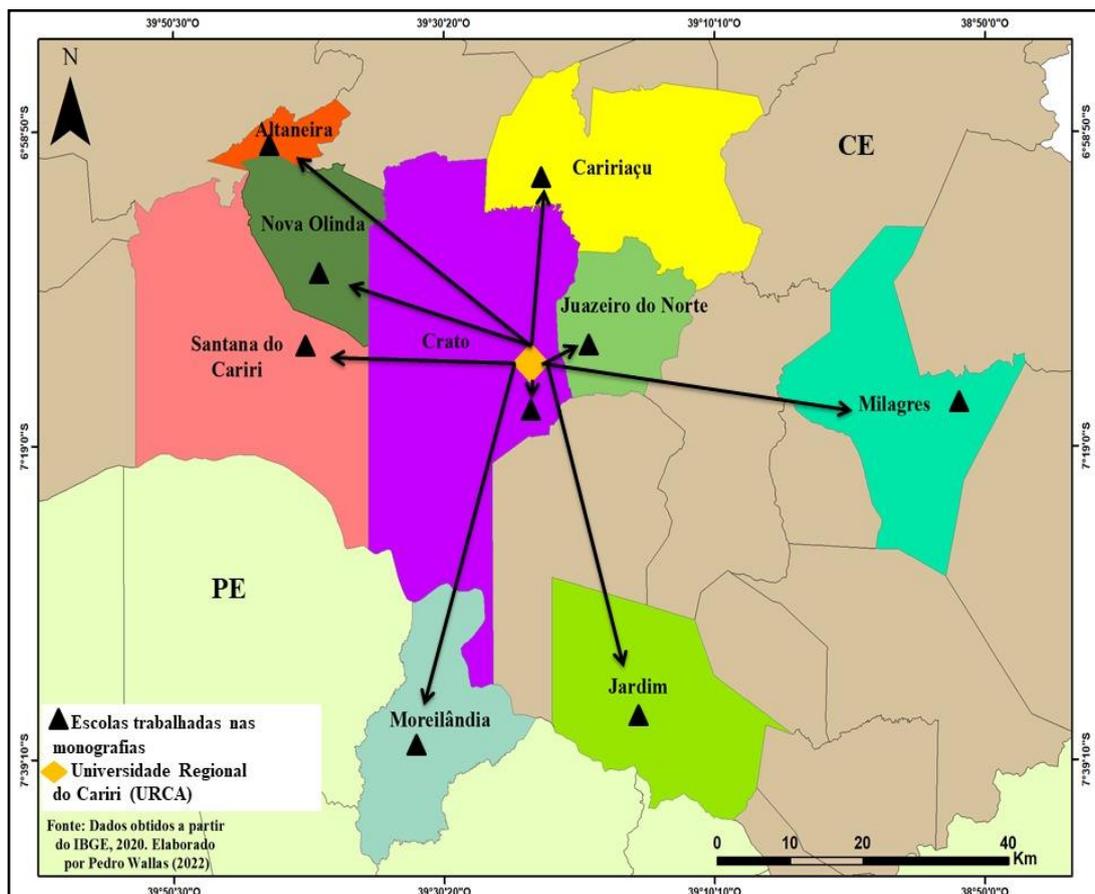
Quadro 6 – As escolas que foram trabalhadas nas monografias

ESCOLAS TRABALHADAS NAS MONOGRAFIAS
E.E.I.F Joaquim Caboclo, no distrito de Miragem, Caririaçu-CE
E.E.M. Governador Adatao Bezerra, município de Jardim-CE.
Escola Municipal Manoel Correia da Silva em Milagres/CE
Escola Municipal 18 de dezembro em Altaneira-CE
Escola Estadual Adriaão do Vale Nuvens em Santana do Cariri/CE
Colégio Municipal Pedro Felício Cavalcante em Crato/CE
Escola de Ensino Médio Governador Adatao Bezerra, município de Juazeiro do Norte/CE
Escola de Ensino Fundamental e Médio Padre Luís Filgueiras, município de Nova Olinda/CE
Escola Municipal Estado da Paraíba em Crato/CE
Escola de Referência em Ensino Médio Presidente Médici em Moreilândia/PE

Fonte: elaborado pelo autor

O mapa seguir tem como propósito localizar as escolas onde os autores das monografias desenvolveram suas pesquisas, nos seus respectivos municípios, situando melhor a área de estudo trabalhada nessa pesquisa.

Mapa 4 – localização das escolas trabalhadas nas monografias



Fonte: elaborado pelo autor

No total, foram 10 monografias que trabalharam com as escolas citadas. As outras monografias, que tratam de temáticas acerca da escola, não trabalharam diretamente com uma escola específica, mas com objetos e metodologias utilizadas em sala de aula, sem especificarem em quais escolas as pesquisas poderiam ser desenvolvidas.

Dessa forma, abordaremos as temáticas trabalhadas nas escolas supracitadas, analisando como as pesquisas foram desenvolvidas.

A quarta monografia analisada e apresentada, sendo a primeira que trabalhou com as escolas, tem como título *Formação docente e práticas pedagógicas do professor de Geografia no ensino fundamental II da E.E.I.F Joaquim Caboclo, no distrito de Miragem, Caririaçu-CE*, e foi escrita em 65 páginas. O título abarca, de forma consistente, o conteúdo trabalhado na pesquisa, demonstrando o que é pautado na pesquisa. A introdução apresenta todos os elementos condizentes com um trabalho científico, sendo colocados os objetivos, que são: “objetivo geral: analisar como a formação docente e as práticas pedagógicas utilizadas pelo professor de Geografia influenciam na construção do conhecimento geográfico. Para

isso, tem-se como objetivos específicos: Identificar a formação dos professores de Geografia; verificar quais as práticas pedagógicas utilizadas em sala; conhecer as limitações e potencialidade dos professores de Geografia”.

Não há especificamente uma problemática, existindo muitas discussões sobre a formação docente e a ligação dessa na prática em sala de aula. Além disso, o autor pauta sua análise numa hipótese que é delineada pelo trabalho, sendo resumida no embasamento da importância da formação docente para as práticas em sala de aula e a potencialidade disso na construção do conhecimento geográfico. Há uma bibliografia consistente e discutida durante o trabalho. Na justificativa de trabalhar com o tema, o autor subscreeve: “Mediante a tal expectativa (figura do professor e seus atributos) aflora uma incessante inevitabilidade de tentar compreender quais são os princípios que conduzem o ‘Ser professor’”. A metodologia situa, de forma clara, o leitor sobre o caminho trilhado pela pesquisa, mostrando os processos que foram realizados.

Na introdução, não faltou nenhum aspecto sobre a pesquisa, demonstrando boa coerência para apresentar inicialmente o que será exposto depois. Os capítulos estão bem escritos, faltando apenas alguns detalhamentos pormenores para as suas complementações, mas nada que comprometa o trabalho. O desenvolvimento do trabalho é coeso e mantém uma sequência lógica, adequando a temática a abordagem científica do trabalho. O trabalho está totalmente pautado no método qualitativo, delineando sua análise acerca desse método para alcançar os resultados pretendidos. Na conclusão, o tema é retomado, além dos objetivos que foram propostos. O autor também aborda soluções para a temática trabalhada.

Em suma, a temática trabalhada foi a prática docente, na qual foi abordada a questão da formação do professor de Geografia alinhada à sua docência em sala de aula, partindo da forma como os conteúdos foram desenvolvidos em sala de aula. Desse modo, se estabelece a comparação a partir das práticas em sala de aula para realizar os resultados pretendidos.

A quinta monografia analisada e demonstrada aqui, tem como título *Educação ambiental na escola pública de ensino médio: um estudo de caso na E.E.M. Governador Aduino Bezerra, município de Jardim-CE*, contendo 55 páginas. O título tem objetividade e está alinhado com o conteúdo trabalhado na pesquisa monográfica, sendo claro e coeso. A introdução está posta de forma sucinta, mas aborda as questões que serão elencadas posteriormente. Como por exemplo os objetivos, que estão explicitados na introdução: “A pesquisa tem como objetivos específicos realizar levantamento bibliográfico sobre a EA; examinar como a EA é abordada nas normas curriculares do ensino médio, especialmente na disciplina de Geografia; assim também identificar as práticas dos professores em sala de aula

com a temática do meio ambiente; bem como conhecer e caracterizar as práticas educativas socioambientais desenvolvidas na Escola Governador Aduato Bezerra”.

O problema colocado é sobre a abordagem do conteúdo de educação ambiental nas aulas de Geografia da escola. Desse modo, foram verificados os tipos de abordagens desse conteúdo em sala de aula. A bibliografia do trabalho foi bem elaborada e está discutida, de fato, com autores que abordam a temática vigente. Não há uma justificativa explícita no trabalho, tendo o (a) autor (a) preferido discorrer ao longo do texto os motivos que levaram a trabalhar o tema. A metodologia está descrita de forma consistente e se desenvolve durante o texto, mostrando um percurso lógico para trabalhar a temática.

Na introdução, não ficou explícita a justificativa para o trabalho, acreditamos que isso deveria ter sido mais bem explanado, para situar o leitor quanto à importância de pesquisar a temática. O desenvolvimento do trabalho é coerente e tem lógica com a temática estudada, seguindo a abordagem científica através do método qualitativo, para obter os resultados propostos. Dentre os capítulos, acreditamos que poderia ter um melhor detalhamento em alguns pormenores na introdução da pesquisa, como na especificação da justificativa e um objetivo geral do trabalho. Na conclusão, foram retomadas questões da introdução, agora de forma afirmativa, além de terem sido ressaltadas as soluções para os problemas discutidos na pesquisa.

Numa perspectiva geral, a monografia trata sobre a temática da Educação Ambiental, descrevendo como ocorre o processo de ensino e aprendizagem acerca dessa temática. O trabalho recorre ao método qualitativo, para explicar sobre como ocorre o desenvolvimento da temática na escola. A pesquisa abordou os processos de ensino e aprendizagem acerca da temática, trazendo até mesmo projetos que foram trabalhados sobre o tema. Desse modo, os resultados pautados no método qualitativo, para darem sugestões de como trabalhar a Educação Ambiental na referida escola, foram apresentados.

A sexta monografia, analisada e apresentada aqui, tem como título *Possibilidades para o ensino de climatologia nas aulas de Geografia: propostas metodológicas na Escola Municipal Manoel Correia da Silva em Milagres/CE*. No título, já está abordando a objetividade da pesquisa, correspondendo ao conteúdo do trabalho. A introdução contempla os itens mínimos e detalha de forma minuciosa os objetivos propostos, sendo estes: “objetivo geral: Propor metodologias que contribuam com o ensino de Climatologia nas aulas de Geografia no ensino fundamental. Específicos: Pesquisar possibilidades metodológicas para o ensino de Climatologia; verificar como ocorre a abordagem dos conteúdos de climatologia nas aulas de Geografia na escola Manoel Correia da Silva em Milagres/CE; Averiguar as

possibilidades de ensino de climatologia nas aulas de Geografia na Escola Manoel Correia da Silva”.

Há um problema colocado na introdução: “Quais as possibilidades do ensino de climatologia em aulas de Geografia na escola Manoel Correia da Silva?”, a pesquisa pauta sua análise em cima dessa problemática, como na revisão bibliográfica, onde o (a) autor (a) trouxe autores para discussão da referida temática, buscando elencar contribuições desses na solução da problemática vigente. A justificativa não está colocada de forma específica, mas discorre sobre a mesma na introdução, de forma indireta. Já a metodologia está delineada de forma consistente, sendo utilizada no decorrer do texto.

A introdução contempla os itens mínimos de um trabalho científico, servindo de norteamento para a leitura do trabalho. Porém, faltou uma maior especificação sobre a justificativa do trabalho, mas nada que o comprometa. Os capítulos estão escritos de forma consistente, sem necessidade de nenhum acréscimo. Na conclusão, a autora aborda novamente as questões iniciais, resumindo, ainda, as contribuições que o trabalho trouxe para a realidade investigada.

Num resumo geral, na pesquisa, foram trabalhadas as possibilidades do ensino de Climatologia nas aulas de Geografia, por meio de metodologias que integram e facilitam a aprendizagem. Nesse contexto, foi averiguado, por meio da observação das aulas, os problemas decorrentes das metodologias utilizadas para tratar desse tema. Posteriormente, foram propostas possibilidades para melhorar a abordagem do conteúdo em sala de aula, adequando as sugestões para a realidade da escola.

A sétima monografia, analisada e demonstrada nesse trabalho, tem como título *Análise sobre a utilização da horta orgânica na escola municipal 18 de dezembro em Altaneira-CE*, contendo 37 páginas. O título é voltado para o procedimento que foi realizado na pesquisa, sendo objetivo e prático. Na introdução, faltaram alguns elementos, como: justificativa e os objetivos da pesquisa de forma especificada, não conseguindo abranger totalmente o que iria ser abordado na pesquisa. Os objetivos não estão explícitos, sendo difícil compreender quais são os almejados no trabalho.

O problema em questão da pesquisa configura-se como a má alimentação dos alunos na escola trabalhada pela pesquisa, buscando, através do método qualitativo, demonstrar a importância da alimentação orgânica. Na bibliografia, colocaram autores que abordam o histórico da educação ambiental e do ensino de Geografia, não colocando outras questões a serem discutidas nesse capítulo. A justificativa não está explícita, levando-nos a crer que a

problemática condicionou a realização da pesquisa. Já a metodologia está descrita no trabalho, porém, não consegue abranger totalmente qual o caminho trilhado na pesquisa.

Na introdução faltaram alguns elementos, como: objetivos e justificativa, além de um norteamento maior do que poderíamos encontrar no trabalho. No desenvolvimento, teve uma sequência, ressaltando o trabalho que era realizado na escola e toda sua importância, além de capítulos que abordaram, respectivamente: um histórico sobre o ensino de Geografia, livro didático e a relevância da Educação Ambiental. Na parte prática, contém entrevistas com professores e alunos, falando sobre as opiniões destes acerca da Educação Ambiental nas aulas de Geografia. Dessa forma, acreditamos que poderia haver uma abordagem com maior detalhamento sobre a temática, principalmente nos capítulos principais, como a metodologia e os resultados. Na conclusão, o (a) autor (a) reafirma a importância do uso da horta orgânica na alimentação e na aprendizagem dos alunos, e também da relevância das aulas de Educação Ambiental na disciplina de Geografia.

Em suma, a pesquisa aborda a temática de Educação Ambiental, sobre a importância de uma horta orgânica para transformação da vida social e sustentável dos alunos. Dessa maneira, foi ressaltada a importância do ensino de Geografia através da Educação Ambiental, para a conscientização acerca da temática. Ademais, demonstrou como é benéfica a utilização da horta, como forma de ensino e também como meio alimentar.

A oitava monografia, estudada e apresentada nesse trabalho, tem como título *Patrimônio natural de Santana do Cariri, Ceará: levando a Geodiversidade para o ensino básico*, contendo 55 páginas. A introdução contempla a maioria dos itens específicos de uma pesquisa, mas não especifica os objetivos e a justificativa. Dessa maneira, os objetivos não foram especificados, pois foram delineados pela pesquisa.

As hipóteses também são abordadas no decorrer do texto, não sendo colocadas de forma explícita. A bibliografia está discutida no trabalho, contribuindo para o aprofundamento da temática trazida pela pesquisa. A justificativa do trabalho está explicitada no decorrer do texto, não sendo apresentada na introdução de forma específica. A metodologia está descrita em detalhe, sendo desenvolvida durante o trabalho, servindo de base para o que foi realizado na pesquisa.

Na introdução, faltou uma maior explicitação dos objetivos e da justificativa do trabalho, acreditamos que isso poderia nortear melhor o início do trabalho. O desenvolvimento do trabalho segue uma sequência lógica, tendo equilíbrio entre os capítulos. Nesse viés, acreditamos que a introdução poderia trazer uma abordagem mais detalhada sobre questões específicas do trabalho para haver uma melhor explicitação inicial. A conclusão foi

bem sucinta, na qual apresentou um resumo de todo caminho trilhado na pesquisa, no entanto, sem apresentar as contribuições das hipóteses trabalhadas.

Em um resumo geral, a monografia pauta a temática da Geodiversidade, visando contribuir para a difusão do conhecimento sobre o patrimônio natural de Santana do Cariri, nas aulas de Geografia, principalmente para os alunos daquele município, através da realização de atividades voltadas a geoeducação, como minicursos. O trabalho abordou uma temática inovadora entre as monografias defendidas no curso de Geografia, sendo importante para percebermos outras vertentes, possíveis de serem discutidas na disciplina. Dessa forma, a pesquisa propõe minicursos, além de modificações na abordagem, em sala de aula, sobre o tema, visando desenvolver uma percepção acurada nos alunos, sobre o patrimônio natural que é encontrado no município onde está localizada a escola.

A nona pesquisa, analisada e apresentada nesse trabalho, tem como título *Ensino em Climatologia a partir da medição do conforto térmico na escola Pedro Felício Cavalcante em Crato, Ceará*, contendo 80 páginas. O título abrange a temática trabalhada, sendo suficientemente informativo. A introdução do trabalho está colocada de forma coerente, abrangendo os aspectos trabalhados na pesquisa, proporcionando um norteamento da pesquisa. Nessa introdução contém os objetivos da pesquisa, sendo eles: “O objetivo geral desse trabalho foi desenvolver práticas pedagógicas a partir da medição do conforto térmico sobre o conteúdo de clima nas aulas de Geografia na escola municipal Pedro Felício Cavalcante em Crato, CE. E tendo como específicos: a realização do levantamento bibliográfico sobre Conforto Térmico e Ensino e Geografia; verificando como a temática de clima está sendo trabalhada em sala de aula”.

Já o problema inicial da pesquisa, foi a falta de infraestrutura da escola para proporcionar conforto térmico nas salas de aula para os alunos, e como esta questão pode ser utilizada para o desenvolvimento de conteúdos da climatologia nas aulas de Geografia. A revisão bibliográfica está descrita e discutida, servindo de grande suporte para a pesquisa realizada. A justificativa está delineada no trabalho, estando correlacionada com os objetivos e a problemática pautada. A metodologia foi dividida em subtópicos e orienta o desenvolvimento do trabalho nessas partes.

Na introdução, faltou uma justificativa mais explícita da causa que levou a se trabalhar com a temática. O desenvolvimento do trabalho é lógico, contendo equilíbrio entre os capítulos. Acreditamos que poderia ter um maior aprofundamento na discussão do subtópico 2.3, sobre o ensino de Climatologia, isto ajudaria o leitor a compreender melhor os resultados

da pesquisa. Na conclusão foi apresentado um resumo geral de todo caminho trilhado, enfatizando as contribuições que a pesquisa pode proporcionar a partir de suas análises.

Em suma, a pesquisa tem como tema a Climatologia, partindo do estudo do conforto térmico na escola como elemento para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos. Desse modo, foram feitas medições de temperatura e entrevistas, para analisar como este dado (temperatura, ventilação, etc.) afeta a aprendizagem dos alunos. O trabalho também apresenta sugestões de como abordar esse conteúdo nas aulas de Geografia. Portanto, a pesquisa demonstra ter uma temática relevante, tanto no aspecto teórico quanto prático, visto que pensa na estrutura da escola como uma das condicionantes de boa aprendizagem para os alunos.

A décima pesquisa monográfica, estudada e demonstrada aqui, está intitulada como *Aula de campo na Geografia do ensino médio: estudo a partir de experiências na escola governador Aduino Bezerra em Juazeiro do Norte-CE*, contendo 52 páginas. O título especifica a temática trabalhada no texto, sendo suficientemente informativo. A introdução contempla os itens mínimos de um trabalho científico, servindo de base para o que será demonstrado posteriormente.

Por exemplo, um dos itens contidos na introdução são os objetivos, sendo eles: [...] “discutir o recurso da aula de campo como possibilidade metodológica no processo de ensino aprendizagem em Geografia na escola Governador Aduino Bezerra”. Os objetivos específicos também foram descritos: “realizar levantamento bibliográfico sobre aula de campo e a Geografia escolar, especialmente na etapa do ensino médio; verificar como é utilizada a aula de campo no processo de ensino e aprendizagem”.

O problema da pesquisa foi delineado em função do (a) autor (a) ter constatado dificuldades do professor para manter a dinamicidade no processo de ensino e aprendizagem na rotina de sala de aula. O trabalho apresenta uma revisão bibliográfica bem elaborada, dando suporte para as discussões que foram apresentadas pela pesquisa. Não há uma justificativa explicitamente definida na introdução, no entanto, esta foi delineada ao longo do texto. A metodologia está dividida em subtópicos, que pode ser constatada no desenvolvimento da pesquisa apresentada no texto.

Na introdução, faltou uma justificativa mais explícita sobre o trabalho, especificando o porquê trabalhar com a temática. O desenvolvimento do trabalho mantém coerência e lógica com a temática, existindo equilíbrio entre os capítulos, sendo realizadas entrevistas com professor (a) e alunos sobre a percepção deles acerca da aula de campo. Na introdução, poderia ter um detalhamento melhor sobre o que trata a pesquisa, faltando como supracitados uma justificativa e o porquê de trabalhar com a temática. Na conclusão contém uma

abordagem geral do trabalho, assim como também apresenta suas contribuições para o aprofundamento da temática.

Em um recorte geral, a pesquisa demonstrada tratou sobre a temática da aula de campo na disciplina de Geografia, buscando mostrar a importância dessa metodologia para o enriquecimento da aprendizagem realizada fora do espaço escolar. Esse trabalho foi discutido com os alunos e a professora da disciplina através de entrevistas, elencando os aspectos e a importância desse tipo de aula para o desenvolvimento escolar e pessoal.

A décima primeira pesquisa monográfica, verificada e mostrada nesse trabalho, tem como título *As abordagens da Paleontologia na escola Padre Luis Filgueiras (Nova Olinda, Ceará)*, sendo escrita em 53 páginas. O título corresponde ao conteúdo trabalhado na pesquisa, sendo suficientemente informativo. A introdução da pesquisa contém os itens específicos de uma pesquisa científica, norteando, inicialmente, o trabalho. Um desses itens são os objetivos, sendo eles: “compreender os aspectos da Paleontologia e do ensino da Geografia por meio do levantamento bibliográfico; verificar as metodologias adotadas para trabalhar essa temática na referida escola e avaliar como as abordagens da Paleontologia fortalecem a identidade regional”.

O problema que foi elucidado na pesquisa, trata da questão dos constantes impactos, principalmente decorrentes de atividades extrativas intensivas do calcário laminado e da gipsita, prejudicando o patrimônio paleontológico do município de Nova Olinda/CE, pois a população acaba não se atentando a essas questões. A revisão bibliográfica está descrita e bem alinhada com a temática, servindo de suporte para aprofundar as discussões. A justificativa está delineada ao longo do texto, porém não está especificada na introdução. A metodologia está descrita e elucidada todo caminho trilhado pela pesquisa.

Na introdução, faltou especificar a justificativa do trabalho. O desenvolvimento do trabalho tem coerência, lógica e harmonia entre os capítulos, além do mais, o (a) autor (a) pautou seu trabalho no método descritivo e qualitativo para obter os resultados pretendidos. Na conclusão, a problemática é retomada, para então demonstrar as contribuições que a pesquisa trouxe para uma eventual prática escolar e, mais especificamente da Geografia, na preservação do patrimônio paleontológico do município onde se localiza a escola em tela.

Em resumo, a monografia que teve como temática a Paleontologia do patrimônio local, destaca a necessidade de inserir as discussões sobre essa temática no ambiente escolar, tendo em vista a urgência ao combate às inúmeras ameaças à riqueza fóssilífera da região, em contraste com as atividades econômicas relevantes para sobrevivência de uma boa parcela da população nova-olindense. Essa monografia demonstrou um trabalho riquíssimo de

preservação do patrimônio local, através da conscientização pela Geoeducação dos estudantes sobre a riqueza deste, e a destruição ocasionada pela falta de combate e de políticas públicas no âmbito paleontológico da região oeste do Cariri cearense.

A décima segunda pesquisa tem como título *O concurso GEA-terra mãe e suas repercussões pedagógicas nas aulas de Geografia da escola municipal Estado da Paraíba em Crato-CE: um relato dos atores envolvidos*, contendo 59 páginas. O título corresponde a temática e informa sobre o que foi trabalhado na pesquisa. Na introdução, foi apresentada uma abordagem geral sobre a importância da temática e a divisão da pesquisa. Porém, os objetivos não estão explicitados na introdução, sendo apresentados no decorrer do texto.

O problema central da pesquisa é o concurso como um recurso pedagógico e seu papel no estímulo à produção de conhecimento, a partir de um tema específico na escola, nas aulas de Geografia. Há uma revisão bibliográfica que está de acordo com a temática trabalhada na pesquisa. A justificativa não está especificada na introdução do texto. A metodologia está descrita e referenda os passos desenvolvidos ao longo da pesquisa.

Na introdução, faltou serem explicitados os objetivos e a justificativa, para que o leitor possa conhecer o que se pretende com o trabalho. O desenvolvimento do trabalho mantém uma sequência diferente, não seguindo a ordem convencional (introdução, referencial, metodologia...), abordando o concurso e suas nuances, além de conter entrevistas com alunos e professores da escola trabalhada. O capítulo 6, o qual contém a correlação concurso e escola trazendo os resultados da pesquisa ficou confuso, visto que contém falas das entrevistas de professores e alunos sobre o concurso, mas não aborda a análise dos resultados dessas entrevistas.

Em resumo, o trabalho focalizou o concurso escolar GEA-Terra Mãe, que é realizado anualmente e envolve as escolas públicas do município. Desse modo, tem grande importância para a difusão do papel que cumpre o Geopark Araripe, na região do Cariri. Esse trabalho visou demonstrar a relevância desse instrumento pedagógico, o concurso, para despertar nos alunos a curiosidade e produção de conhecimento a partir das aulas de Geografia.

A décima terceira pesquisa monográfica, por ora analisada e apresentada, tem como título *O livro de Geografia e a mobilidade: uma análise sobre o acesso à escola no município de Moreilândia – PE*, contendo 55 páginas. O título corresponde ao trabalho realizado, sendo informativo quanto ao seu conteúdo. Na introdução contém os itens necessários para uma pesquisa científica, sendo um desses, os objetivos. São eles: “Objetivo geral: analisar a Mobilidade de alunos no acesso à escola e sua repercussão nas aulas de Geografia na EREM Presidente Médici no município de Moreilândia – PE, e como objetivos

específicos: conhecer os princípios da Mobilidade no acesso à escola; compreender os aspectos do Ensino da Geografia Escolar; apresentar a relação entre Mobilidade e Ensino de Geografia; identificar as condições da Mobilidade no acesso à escola no município de Moreilândia – PE e verificar como a Mobilidade pode influenciar no aprendizado das aulas de Geografia na Escola de Referência em Ensino Médio Presidente Médici”.

A problemática da pesquisa refere-se à má qualidade da mobilidade urbana que os alunos enfrentam diariamente para chegar à escola. Não há um capítulo ou tópico específico que se destina a apresentar as referências bibliográficas, elas estão delineadas por todos os capítulos do trabalho. A justificativa também não está especificada na introdução, estando delineada no decorrer do texto. A metodologia não está especificada em um capítulo, como é de praxe, ela está apresentada nos capítulos.

Na introdução faltou a justificativa para escolha da temática. O desenvolvimento do trabalho está delineado e demonstra harmonia entre os capítulos. A metodologia do trabalho poderia ter sido mais bem elucidada em um capítulo, para melhor nortear sobre o caminho trilhado na pesquisa. Na conclusão, foram retomadas as questões iniciais, e ressalta a importância do trabalho em constatar a problemática da escola e lhe dar status de conteúdo a ser trabalhado pela Geografia, possibilitando a aproximação dos estudos de Geografia da realidade dos alunos.

Em suma, a pesquisa monográfica analisada, teve seu desenvolvimento voltado para a Escola de Referência em Ensino Médio Presidente Médici, e refere-se à mobilidade dos alunos que aí estudam, partindo de metodologia específica e do uso do livro didático para abordar este tema como conteúdo de Geografia e desenvolver a aprendizagem dos alunos.

Com a análise das monografias que foram desenvolvidas a partir de pesquisas realizadas nas escolas, observamos que, em comum, os trabalhos partem de problemas locais, ou seja, eles foram detectados na relação do investigador (aluno de graduação da URCA) com a escola localizada em municípios com características distintas e realidades específicas, algumas facilmente identificadas, outras, a partir de levantamentos prévios.

Destacamos os problemas que foram evidenciados como ponto de partida das pesquisas, para melhor compreendermos esta relação, o patrimônio natural em processo de depredação, a difusão de conhecimento sobre parques, os problemas decorrentes das condições de infraestrutura da escola, outros decorrentes da baixa qualidade do transporte público e da mobilidade dos alunos, aulas pouco estimuladoras nas escolas, carência alimentar, problemas ambientais, entre outros. Diante deles, podemos compreender que as

pesquisas, mesmo que de forma indireta, levam em consideração a realidade dos municípios de origem das escolas.

Ainda é possível observar, na leitura das monografias, que a escola foi a instituição, direta ou indiretamente, mais estudada pelos alunos concluintes do curso de Licenciatura em Geografia da URCA. Ou melhor dizendo, a escola foi o ponto de partida e, também espaço de resposta, para a maioria dos problemas evidenciados e das propostas de soluções apresentadas nas monografias do referido curso.

Observamos, ainda, com relação a estes trabalhos, temas que podem ser vistos como inovadores, não no sentido de uso de tecnologias, mas, sim, na escolha e abordagem das temáticas; outros, ainda conservam certa tradicionalidade, já estabelecida para os estudos acerca da Geografia escolar (ALBUQUERQUE, 2011). Isto não estabelece para essas monografias uma hierarquia de classificação, superior ou inferior, apenas as distingue umas das outras.

As outras 5 monografias por nós analisadas trabalharam indiretamente com a escola, 1 delas estudou a utilização do livro didático, sem partir de uma experiência específica desenvolvida na escola; 1 recorreu a BNCC como referência para o desenvolvimento de suas análises; 1 delas trouxe a música como referência metodológica; outra, partiu da experiência de educação geográfica desenvolvida em um museu e, finalmente, 1 monografia que tratou das possibilidades de educar a comunidade do campo, tendo como referência a educação geográfica.

A décima quarta monografia, analisada e apresentada nesse trabalho, tem como título *A cidade e o urbano no ensino de Geografia: as possibilidades de abordagem a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*, possuindo 39 páginas. O título está relacionado com o conteúdo que trata a pesquisa. Na introdução contém a maioria dos itens necessários para uma pesquisa científica, faltando uma justificativa especificada para o trabalho. Porém, nessa parte, contém os objetivos, sendo eles: Primeiramente, entender a cidade e o urbano no ensino da Geografia, a partir da BNCC do Ensino Médio, meta alcançada a partir de uma revisão da literatura pertinente ao tema. Em seguida, buscou-se verificar como está sendo trabalhada a cidade e o urbano no ensino, a partir da experiência de estágio. E, por fim, pretendeu-se verificar as experiências do professor dessa matéria na escola do estágio, que já é um profissional engajado com o processo de ensino-aprendizagem, com as referências da BNCC.

A problemática levantada paira sobre as possibilidades de abordagem sobre a cidade e o urbano no ensino de Geografia, a partir da nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

do Ensino Médio. Não foram especificadas as referências bibliográficas em um capítulo específico, visto que elas foram delineadas nos capítulos da pesquisa. A justificativa também não se encontra na introdução do trabalho, mas pode ser vista ao longo do texto. A metodologia segue a mesma estrutura da justificativa, ou seja, não está especificada em um único capítulo, mas sim, diluídas nos diversos capítulos.

Na introdução, deveria ter tido mais complementações que melhor embasassem as questões iniciais, como uma justificativa especificada e um objetivo mais geral. O desenvolvimento do trabalho segue uma sequência lógica, mas poderia ter uma melhor explanação acerca da metodologia utilizada. Na conclusão foram retomadas as questões iniciais, e exaltadas a importância da pesquisa para resolver a problemática central da mesma, ou seja, desenvolver estratégias para implementar um documento curricular, que nem sequer havia sido implantado pelo poder público.

Em resumo, essa monografia faz uma abordagem sobre a cidade e o urbano no ensino de Geografia, a partir da nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio, um documento que foi adotado, somente este ano, no Estado do Ceará, para os primeiros anos desse nível de escolaridade, que tem sido deveras criticado pela comunidade acadêmica e que, antes de ser implementado, já era tema deste trabalho. Desse modo, a BNCC foi discutida nessa perspectiva futura, pois a pesquisa foi realizada em 2019, para produzir uma abordagem sobre as possibilidades de como trabalhar o conteúdo geográfico e os conceitos sobre a cidade e o urbano para os educandos em sala de aula.

A décima quinta monografia analisada, a segunda desse grupo específico, tem como título *Explorando os conteúdos de Climatologia no livro didático de Geografia do 6º ano do ensino fundamental II*, possuindo 59 páginas. O título está bem objetivo e informa sobre a temática abordada na pesquisa. Na introdução contém a maioria dos itens necessários para uma pesquisa científica, faltando algumas especificações pormenores, como a justificativa do trabalho. Na introdução, contém os objetivos. São eles: “objetivo geral: analisar os conteúdos de climatologia no livro didático de Geografia do 6º ano do Ensino Fundamental II; e específicos: a) discutir sobre Ensino de climatologia e traçar breve histórico do livro didático no Brasil; b) verificar os conceitos de climatologia e suas abordagens nos livros didáticos de Geografia; c) avaliar os conteúdos de climatologia dos livros didáticos selecionados”.

A problemática está embasada nas metodologias, geralmente adotadas no ensino da temática relativa à Climatologia nas aulas de Geografia. As referências bibliográficas foram delineadas pelos capítulos, não sendo especificadas em um único texto. A justificativa segue a mesma estrutura das referências, sendo apresentada à medida que o (a) autor (a) aborda as

temáticas a partir dos seus aportes teóricos. A metodologia está descrita em um capítulo específico e demonstra o caminho trilhado na pesquisa.

Na introdução faltou um maior aprofundamento da justificativa. Já o desenvolvimento do trabalho segue um caminho lógico e coerente, contendo equilíbrio entre os capítulos. Porém, faltaram complementações na introdução, para uma melhor explanação acerca das questões iniciais. Na conclusão foram retomadas as questões iniciais, abordando ainda a adequação do livro didático para o ensino da temática.

A segunda monografia desse grupo trabalhou com a temática Climatologia no livro didático a partir do livro didático de Geografia - 6º ano do Ensino Fundamental II, utilizado na escola, tendo por objetivo analisar os conteúdos de climatologia no referido livro didático. Desse modo, a pesquisa traz uma análise de como os conteúdos e conceitos de climatologia estão sendo abordados neste artefato, ressaltando a importância dos conteúdos a serem relacionados com a vivência dos alunos. Nesse contexto, a pesquisa trouxe uma temática que foi recorrente nos trabalhos da Geografia, mas abordando em outra perspectiva, tendo grande relevância para a discussão do uso do livro didático em sala de aula.

A décima sexta monografia estudada e apresentada nesse trabalho, a terceira desse grupo, tem como título *A música na Geografia e a Geografia na música: possibilidades de abordagem de região*, contendo 50 páginas. O título é bem informativo e explicita o conteúdo trabalhado. Na introdução, contém a maioria dos itens necessários para um trabalho científico, faltando especificações dos objetivos e da justificativa. Os objetivos não estão especificados, mas aparecem delineados ao longo do texto.

A problemática levantada no trabalho refere-se a uma abordagem do conceito de região com a música, nas aulas de Geografia. As referências bibliográficas foram delineadas à medida que se fazia citações pelos capítulos, não sendo especificadas em um capítulo exclusivo ou na introdução. A justificativa do trabalho segue a mesma orientação, ou seja, foi sendo elencada pelos capítulos do trabalho. A metodologia também não é apresentada em um capítulo exclusivo, ela vai sendo demonstrada de acordo com os procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa.

Na introdução faltou explicitar os objetivos e a justificativa do trabalho. O desenvolvimento segue uma sequência lógica, elucidando a temática trabalhada. Acreditamos que faltou um exemplo de abordagem dessa pesquisa em alguma escola, para demonstrar como ocorreria na prática escolar. Na conclusão foi citada a falta de abordagem do conteúdo nas aulas como prejudicial aos alunos, além de ressaltarem a contribuição da pesquisa para lecionar o conceito de região com as músicas.

A terceira monografia que compõe este grupo, trouxe como temática a música, trabalhando sobre o conceito de região através das músicas nas aulas de Geografia. Dessa maneira, a pesquisa trouxe um tema importante e muito utilizado nas aulas, este proporciona uma dinamicidade maior e uma abordagem mais diferente do conteúdo, além de buscar uma aprendizagem através da poesia. Desse modo, a pesquisa torna-se relevante para trabalharmos os conceitos geográficos pelo viés da poesia e da arte.

A décima sétima monografia estudada e mostrada nessa pesquisa, a quarta monografia desse grupo, intitulada *O museu de paleontologia Plácido Cidade Nuvens e seus recursos didáticos para o ensino de Geografia (Santana do Cariri, Ceará)*, possuindo 38 páginas. O título abarca a temática trabalhada na referida pesquisa. A introdução contempla a temática trabalhada e a importância da pesquisa e da difusão de conteúdos referentes à “Paleontologia” nas aulas de Geografia. Os objetivos não são explicitados, mas encontram-se explanados ao longo dos capítulos.

A problemática levantada volta-se para a abordagem do conteúdo de “Paleontologia” com os recursos didáticos do museu de Santana do Cariri/CE. As referências bibliográficas estão delineadas ao longo do texto, por entre os capítulos, sem apresentá-las em um texto específico. A justificativa não está explicitada no trabalho, pois foi colocada de forma indireta, inclusive apoiada em argumentos pelos capítulos. A metodologia não foi explicitada em um capítulo, sendo também distribuída pelos capítulos.

Na introdução faltaram explicitar os objetivos e a justificativa. O desenvolvimento do trabalho tem uma sequência lógica, demonstrando harmonia entre os capítulos. Acreditamos que faltou uma abordagem da pesquisa em alguma escola, demonstrando como esses recursos didáticos contribuiriam com os estudantes na prática escolar. Na conclusão, é colocada a importância da temática e das contribuições que acarretará, caso seja abordada em sala de aula.

Dessa forma, a quarta monografia aqui apresentada, desse grupo, busca mostrar as potencialidades disponíveis no museu de paleontologia, localizado na cidade de Santana do Cariri/CE, para uso nas aulas de Geografia do ensino médio e fundamental, com intuito de promover uma metodologia mais dinâmica e atrair os alunos para difundir debates conscientizadores, acerca das riquezas naturais existentes.

A quarta monografia desse grupo, sendo a décima oitava no geral, estudada e mostrada nesse trabalho, intitulada *O ensino de Geografia para o fortalecimento da educação do campo*, tem 41 páginas. Como observamos, o título abarca a temática discutida. Na introdução contém apenas uma parte dos itens, estabelecidos pelos autores a que recorreremos, para uma

pesquisa científica. O objetivo busca analisar o ensino de Geografia no processo de afirmação da Educação do Campo, com auxílio de levantamento bibliográfico para fundamentação de toda a pesquisa, assim, também sobre as categorias Geográficas, tanto de Ensino de Geografia, quanto de Educação do Campo, e sua importância para uma educação voltada para a realidade Camponesa.

A problemática levantada é colocar o ensino de Geografia voltado para a educação do campo, dentro da realidade camponesa. As referências bibliográficas estão postas pelos capítulos, não sendo detalhada em um capítulo específico. A justificativa não está explicitada na introdução, sendo delineada pelo texto, sem especificidades. A metodologia não está explicitada, não estando em um capítulo específico, porém, aparece em outros capítulos.

Na introdução faltaram explicitar melhor os objetivos específicos e a justificativa de trabalhar com a temática. O desenvolvimento segue uma sequência própria e descritiva, sendo um trabalho voltado para uma análise teórica acerca do tema, sem realização de trabalho empírico. Acreditamos que faltou o desenvolvimento da pesquisa em alguma comunidade, junto aos movimentos sociais, para a verificação dos procedimentos metodológicos de abordagem da temática em uma realidade concreta. Na conclusão foi ressaltada a importância da temática e de seu vínculo entre os movimentos sociais com a Educação Geográfica.

A quinta monografia por nós analisada e que compõe este grupo, abordou a temática da educação do campo, abordando como o ensino de Geografia pode contribuir para a reafirmação dos camponeses, enquanto classe, dentro do contexto dos movimentos sociais, analisando as categorias geográficas como base para o auxílio dessa reafirmação, apresentando algumas políticas públicas voltadas à educação do campo.

Durante as análises realizadas nas monografias, procuramos recorrer a correlação entre o ensino e a pesquisa nessas obras, observando como os autores abordaram suas temáticas dentro da perspectiva ensino e pesquisa. Dessa maneira, verificamos que os autores buscaram constatar as problemáticas e procura soluções, fazendo uma questão fundamental da pesquisa, mas também se preocupando em propor novas metodologias de ensino, outras visões acerca do livro didático, abordar aspectos relevantes de disciplinas do próprio curso e trabalhar com diversas escolas por diferentes viesses geográficos. Essas percepções permeiam pela concepção de formação, pela pesquisa pautada no PPC - 2014, visto que a pesquisa “[...] contribui para uma melhor compreensão da realidade, subsidiando assim, de forma mais rica, o processo ação-reflexão-ação” (CEARÁ, 2014, p.33). Ou seja, os autores refletiram sobre suas próprias realidades, agindo sobre estas.

Assim dizendo, percebemos a importância da possibilidade que uma pesquisa monográfica proporciona, visto a abordagem das diversas temáticas e também das diferentes realidades enfrentadas pelos pesquisadores, ao investigar o ensino de Geografia. Dessa forma, essas monografias contribuem para refletirmos sobre a relevância da pesquisa, para solucionar os problemas e propor inovações para a escola e a Geografia, enquanto disciplina, ou até mesmo enquanto ciência. Tudo isso, vai de encontro com o propósito da formação da Geografia da URCA, uma vez que “[...] o aluno de Geografia é preparado para atuar como geógrafo educador e pesquisador na sua prática profissional” (CEARÁ, 2014, p. 13). Assim sendo, a prática da monografia proporcionou aos autores trabalharem sua realidade profissional.

Devemos salientar que, conforme já informado, esta é a primeira turma do curso de Geografia da URCA que escreveu e defendeu suas monografias, de forma que estas certamente apresentam problemas como aqueles identificados, mas nada que tire a relevância dos trabalhos apresentados por estes alunos.

Nesse contexto, é que defendemos que a pesquisa na universidade é imprescindível em situações de ensino e aprendizagem. Com ela, há um processo contínuo de criação de perguntas, de problemas, e a busca de obtenção das respostas que pode ajudar nos processos cognitivos e na qualificação do saber científico. Para fazer pesquisa é necessário ter curiosidade e rigor científico, que podem gerar inovações, chegando-se a resultados que eram desconhecidos (RIBEIRO, 2013).

Observamos, ainda, que mesmo quando as temáticas em debate nos trabalhos foram as mesmas, os autores recorreram a diferentes abordagens e propostas de ensino como solução para os problemas postos. E, através da pesquisa monográfica, eles detiveram-se nas diversas realidades do Cariri cearense, de modo a aperfeiçoar os procedimentos de pesquisa por parte dos discentes que aprenderam durante a graduação.

A pesquisa tem um princípio educativo como conceito chave, que serve para trazer a criticidade e criatividade daqueles que a utilizam, como coloca Demo “Como princípio educativo pesquisa perfaz um dos esteios essenciais da educação emancipatória, que é o questionamento sistemático crítico e criativo” (DEMO, 2006, p.33). O mesmo autor, em outra obra, (DEMO, 2015) enfatiza que a pesquisa proporciona para o professor a elaboração pessoal, sendo a busca da inovação fundamental para argumentar e contrapor-se, demonstrando ser um sujeito capaz, trazendo para si a emancipação intelectual necessária para a docência.

Nas monografias, a pesquisa foi efetivamente realizada, porém, não houve discussões explicitamente sobre ela, não contendo nenhum tipo de explanação teórica aprofundada acerca de sua importância para melhorias ou implementação das suas propostas. Entretanto, acreditamos que o trabalho monográfico viabilizou aos discentes refletirem sobre essa importância e exercitarem o ato de pesquisar. Visto que, como é um trabalho que foi elaborado durante 1 ano, no mínimo, este processo torna-se uma espécie de rotina que deve ter acarretado pensamentos e aguçado ainda mais o papel de pesquisador dos discentes, proporcionando-lhes o desenvolvimento da percepção sobre a relevância da pesquisa no saber e na prática docente, além dos oito semestres do curso de graduação, que acreditamos ter contribuído para a formação de professores que foram introduzidos no métier de pesquisadores.

Dessa forma, consideramos a pesquisa como algo fundamental para a inovação profissional, pois pesquisar é algo recorrente em diversas áreas, principalmente na era tecnológica, que demanda uma maior rapidez e um grande número de pesquisa para o aprimoramento das técnicas e do conhecimento. Como avalia Ribeiro (2013, p.109) “[...] sabemos que o homem consegue modelar o seu espaço de morada conforme as suas conveniências, para isso ele é motivado a buscar e a pesquisar para encontrar as respostas”, associado a este movimento, destaca-se a curiosidade que é o início da pesquisa. O mesmo autor afirma ainda que “[...] Poderíamos dizer que o ato de criar segue a premissa da curiosidade, que nos remete aos questionamentos e dúvidas sobre a nossa existência, de onde viemos e para onde vamos nessa imensidão do universo [...]” (RIBEIRO, 2013, p.109).

O graduando de licenciatura em Geografia está imerso em duas perspectivas, que são: realizar o ato de pesquisa e instigar, posteriormente, seus alunos a fazerem pesquisas, de modo que “A pesquisa como tal, tomada como princípio científico e educativo, maneira de saber fazer e de refazer conhecimento, bem como de educar; ressalta-se o desafio do questionamento, que é a energia vital da busca da inovação.” (DEMO, 2015, p. 34). Ao enxergar a pesquisa como meio de aprender e ensinar, a concepção dessa passa a ter uma maior importância nos cursos de formação de professores.

A formação perpassa pelo processo de investigação para trazer melhoramentos no caminho feito na graduação, como defende Cunha (2014, p.223) “[...] os pesquisadores da formação docente ressaltam o papel da investigação da prática social de ensinar tanto para melhorar o percurso formativo quanto para o desenvolvimento da profissão de professor [...]”, pois o professor deve fugir das reproduções e ideias já criadas para conseguir inovar-se, isso é

ênfatisado por Cunha “Somente um profissional que reflete sobre o seu fazer, pesquisando-o nos contextos nos quais ocorre está apto a realizar o trabalho de análise crítica da informação relacionada à constituição da sociedade e seus valores” (2014, p.224) .

Voltando a discussão sobre as análises, consideramos que os TCC possibilitaram um enriquecimento intelectual e profissional, quando correlacionados com ensino de Geografia ou apenas com a própria Geografia, visto que proporcionou variabilidades temáticas e metodológicas para sala de aula, além de fazer os discentes pensarem com aprofundamento sobre os lugares que irão trabalhar futuramente, e ainda tendo propostas de pesquisas que se adequam a realidade educacional.

Nesse contexto, como para uma parte dos alunos o TCC é a pesquisa mais aprofundada feita durante a graduação, ou a única produção científica com esse rigor teórico e metodológico realizado no curso. Dessa forma, considerando esse aspecto, aumenta a importância de ter a monografia como TCC para alavancar a pesquisa na formação inicial.

Sobre debater a questão da pesquisa no ensino, Freire nos coloca uma questão importante, que é “[...] O de que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador” (1996, p.14), pois a pesquisa só adentra o ensino se o próprio professor se assumir como pesquisador, isso perpassa por sua base, que é a graduação, porque é partindo dela que o docente enxerga como pode atuar em sala de aula e como pode exercer a licenciatura.

Portanto, debater sobre o fazer pesquisa no curso de Licenciatura em Geografia, desencadeou discussões que demonstraram a importância da pesquisa correlacionada ao ensino de Geografia, visto a soma de tantas propostas que podem possibilitar o avanço na Geografia da região do Cariri cearense. No próximo tópico, continuaremos o debate acerca dos objetos estudados nas monografias, agora numa abordagem qualitativa, uma vez que recorreremos às falas dos (as) autores (as) entrevistados que expuseram suas posições acerca de suas pesquisas.

4.3 Abordagens qualitativas: as ideias dos autores sobre a pesquisa e suas monografias

Nesse subtópico, debateremos acerca das entrevistas realizadas com 5 autores das monografias trabalhadas nessa pesquisa. Dessa forma, buscaremos trazer uma abordagem qualitativa da análise das referidas entrevistas, visando também perceber a concepção de pesquisa que os mesmos expressam após a conclusão do curso de Geografia.

Antes de adentrarmos nas análises, ressaltamos que as entrevistas foram realizadas de forma assíncrona, visto a questão sanitária, ainda vivenciada, e as distâncias entre os locais de moradia do entrevistador e dos entrevistados, além disso, acreditamos que as entrevistas, nesse viés, trazem um conforto maior aos entrevistados, uma vez que os mesmos respondem de forma tranquila e no local e horário que acharem melhor. De acordo com Gil

É fácil verificar como, entre todas as técnicas de interrogação, a entrevista é a que apresenta maior flexibilidade. Tanto é que pode assumir as mais diversas formas. Pode caracterizar-se como informal, quando se distingue da simples conversação apenas por ter como objetivo básico a coleta de dados. Pode ser focalizada quando, embora livre, enfoca tema bem específico, cabendo ao entrevistador esforçar-se para que o entrevistado retorne ao assunto após alguma digressão. Pode ser parcialmente estruturada, quando é guiada por relação de pontos de interesse que o entrevistador vai explorando ao longo de seu curso. Pode ser, enfim, totalmente estruturada quando se desenvolve a partir de relação fixa de perguntas (2002.p.117).

Nesse contexto, enviamos o roteiro de entrevistas para 8 autores das monografias, através de e-mails, como já afirmamos, estes foram nossos colegas na universidade. Desse total, apenas 5 retornaram com as questões respondidas por escrito.

Para selecionar os 8 autores de monografias, estabelecemos os seguintes critérios.

Nossos critérios de escolha foram:

- a) Aderir voluntariamente à pesquisa;
- b) Ser autor ou autora de uma das monografias trabalhadas;
- c) Metade deles ter recebido bolsas de estudo durante a graduação;
- d) Metade deles ter participado nos grupos pesquisa da instituição;
- e) Temática trabalhada;
- f) Metade deles não ser bolsistas;
- g) Metade deles não ter participado de grupos de pesquisa.

Num primeiro momento, gostaríamos de ter 50% dos autores bolsistas e outra metade não-bolsistas, os que mais se encaixaram nesses aspectos foram escolhidos. Infelizmente, não conseguimos obter a participação de todos os 8 autores selecionados, porém, acreditamos que a contribuição dos que reenviaram suas entrevistas respondidas foi suficiente para analisarmos as questões propostas. Nesse viés, demonstraremos as análises feitas acerca das entrevistas realizadas no próximo subtópico.

4.3.1 O que dizem os sujeitos entrevistados sobre a relação entre pesquisa e o ensino na formação de professores

Nos roteiros de entrevistas enviados para os autores, constavam perguntas acerca de suas pesquisas, sua vida acadêmica e sobre sua vida profissional, sendo um roteiro de entrevistas estruturado. Dessa forma, as respostas sobre as pesquisas fluíram de acordo com a percepção de cada um sobre o que recordavam e as aprendizagens tidas. Dessa maneira, para uma melhor elucidação, fizemos um quadro abaixo com os títulos das monografias e seus autores que responderam as entrevistas.

Quadro 7: As monografias dos entrevistados

As abordagens da paleontologia na Escola Padre Luiz Filgueiras (Nova Olinda, Ceará). Autor: Natanael Alex Alves Pereira
A Cartografia como conteúdo de ensino nas disciplinas do núcleo de instrumental do curso de licenciatura em Geografia da Universidade Regional do Cariri – URCA em Crato, CE. Autor: Carlos Jefferson Gomes da Silva
Formação docente e práticas pedagógicas do professor de Geografia no ensino fundamental II da E.E.I.F Joaquim Caboclo no distrito de Miragem, Caririçu-CE. Autor: Marco Antônio Gonçalo da Costa
Possibilidades para o ensino de climatologia nas aulas de Geografia: propostas metodológicas na Escola Municipal Manoel Correia da Silva em Milagres/CE. Autora: Mirelle Oliveira Silva
Ensino em Climatologia a partir da medição do conforto térmico na escola Pedro Felício Cavalcante Crato, Ceará. Autor: Thiago Felix de Lima

Fonte: elaborado pelo autor

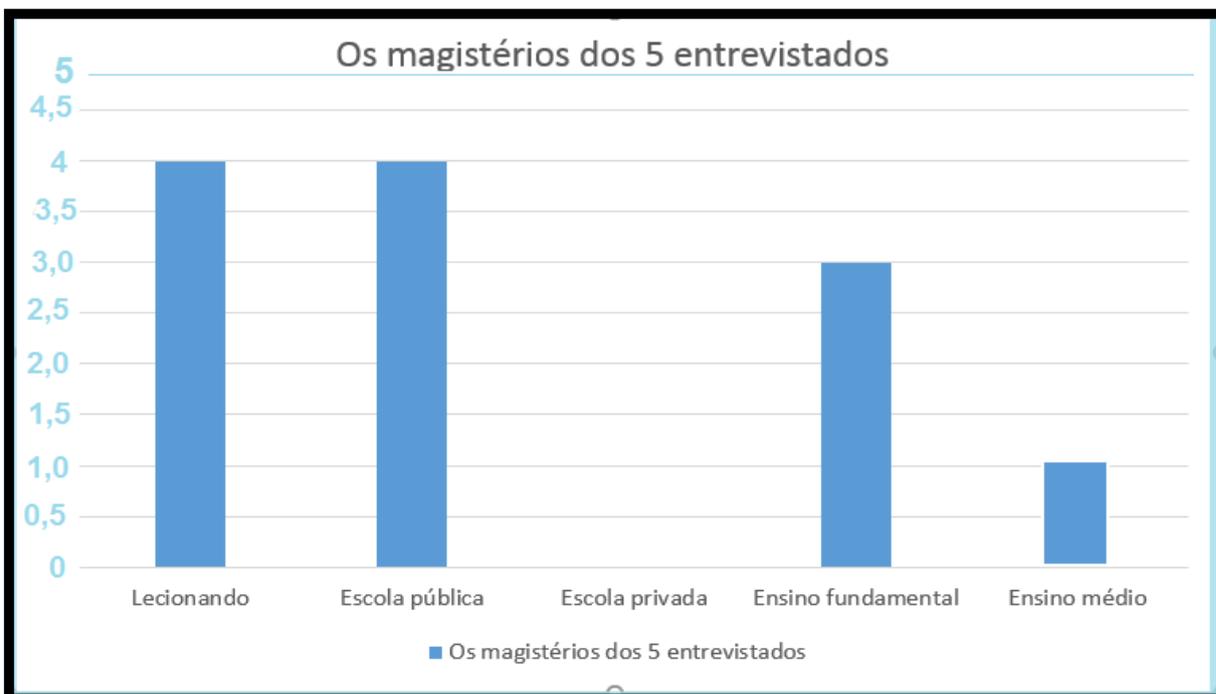
Com as entrevistas respondidas em mãos, iniciamos as análises em cada formulário. No primeiro momento, começamos por uma abordagem geral do entrevistado, para também sabermos como estavam após o curso, profissionalmente falando. No início, perguntamos:

- a) Nome (opcional)
- b) Estava lecionando? Em qual escola?
- c) Se houve estímulo à pesquisa na graduação.
- d) Bolsa de estudo, grupo de pesquisa.

Em relação às identidades, todos os participantes das entrevistas identificaram-se com seus respectivos nomes, porém, como tínhamos pré-estabelecido, não apresentaremos seus nomes na dissertação.

No que se refere à profissão que exerciam no momento da entrevista, a maioria respondeu que estava lecionando em escolas públicas. Dessa forma, expressamos a seguir, em gráfico, os dados referentes à profissão.

Gráfico 2 – Os magistérios dos 5 entrevistados



Fonte: Elaborado pelo autor

Como podemos notar com o gráfico, apenas um dos autores entrevistados não lecionava no momento das entrevistas, sendo um ponto positivo analisado, pois a maioria está trabalhando em escolas. Desse total, 4 trabalham em escola pública e nenhum em escola privada. Outro dado catalogado e que deve ser destacado, é o fato de a maioria deles, 3 autores, estar trabalhando em escolas localizadas nos respectivos municípios onde desenvolveram suas pesquisas monográficas, havendo a possibilidade de desenvolver tanto aquela pesquisa feita na graduação, quanto implementar outras na realidade escolar. Apenas um deles trabalha em uma escola localizada em um município diferente daquele onde fez sua pesquisa monográfica.

Continuando nas perguntas gerais, os autores responderam sobre o estímulo a pesquisa durante a graduação, em suas respostas, todos afirmaram terem recebido estímulo para fazer pesquisa e também para realizarem tais atividades destinadas mais especificamente ao ensino de Geografia. Constatamos, com essas respostas, que, de fato, a formação em Geografia da

URCA proporcionou aos seus estudantes o fazer pesquisa durante a graduação, cumprindo com que foi pautado no PPC (2014).

Na mesma parte da entrevista, os questionamos acerca das bolsas de pesquisa, visto a importância dessa política de fomento para a realização de pesquisas na universidade e para a formação de pesquisadores. Dessa maneira, perguntamos quem tinha sido bolsista e a que programas estavam vinculados. Dos 5 autores, 3 foram bolsistas e 2 não tiveram bolsas durante a graduação. Dos 3 bolsistas, 2 deles foram bolsistas do Programa de Iniciação Científica e 1 deles foi bolsista do Programa de Estágio. Também indagamos sobre suas participações nos grupos de pesquisa da instituição, e estes elencaram os grupos a que estiveram vinculados durante a graduação: GESTEGEO e GEOPED.

Inferimos, ainda, se todos os autores que foram bolsistas, fizeram suas pesquisas de monografia relacionadas com as temáticas trabalhadas nas pesquisas como bolsista e/ou nos grupos de pesquisa que participavam. Esta resposta foi positiva para os 3 alunos bolsistas, o que confirma um movimento de continuidade, aprofundamento e estímulo entre a pesquisa realizada ao longo do curso e aquela desenvolvida na conclusão deste.

Ainda no que diz respeito aos aspectos gerais da entrevista, perguntamos aos entrevistados se eles tinham realizado pesquisas durante a graduação e em quais disciplinas. Vejam bem, nessa pergunta queríamos analisar como era a visão de pesquisa que os autores apresentavam. Como respostas, apenas um dos autores disse que realizou pesquisas em todas as disciplinas, os outros especificaram as disciplinas que realizaram pesquisas, desconsiderando as demais. Isto pode demonstrar duas questões e que nós, neste trabalho, não temos como enfrentá-las. A primeira, diz respeito ao fato do aluno que entende que em todas as disciplinas ele fez pesquisa. Este pode ter construído, ao longo de sua formação, um conceito de pesquisa mais amplo e enxerga, a partir deste, as pesquisas desenvolvidas, mesmo que não tenham sido realizadas em grupos ou programa de pesquisa. Já o segundo grupo de alunos, que entendem terem feito pesquisa apenas em disciplinas específicas, podem ter construído, ao longo de sua formação, um conceito mais pragmático de pesquisa, definindo-a apenas como aquelas sistematicamente organizadas, desenvolvidas e publicadas. Esta temática será tratada de forma mais cuidadosa nos tópicos a seguir.

4.3.2 As monografias a partir das perspectivas de seus autores

Na segunda parte do roteiro de entrevistas, os autores foram indagados especificamente acerca de trabalhos monográficos. Nessas questões, delinearam suas opiniões

sobre suas obras, abordando alguns pontos necessários para compreendermos, a partir de suas perspectivas, os aspectos das referidas pesquisas por nós já analisadas e apresentadas em capítulo anterior.

Nesse contexto, após perguntarmos os títulos das pesquisas, os questionamos a respeito dos motivos que os levaram a trabalhar com as temáticas, se trabalharam com temáticas ligadas ao Ensino de Geografia e, no caso dos municípios trabalhados, se os autores eram naturais de lá, ou se moravam, na época da pesquisa, onde desenvolveram seu trabalho. Para elucidarmos, de forma mais detalhada, tais questões, abordaremos cada autor e suas respectivas respostas nessa segunda parte.

Nesse contexto, perguntamos sobre os motivos que os levaram a trabalhar com a temática selecionada e percebemos uma grande diferença entre as justificativas, o que demonstra a singularidade de cada pessoa, pois cada uma partiu de uma realidade diferente para elaborar seu trabalho monográfico. Nesse viés, veremos as suas respostas:

Escolhi trabalhar com esse tema, pois na época, fazia parte de grupos de pesquisas e laboratórios que trabalhavam com a temática de climatologia. Além disso, por meio dessa participação nesses grupos, pude verificar a deficiência existente no ensino de temáticas voltadas para climatologia no ensino fundamental. Por isso desenvolvi o TCC visando contribuir com o ensino de climatologia nas aulas de Geografia. (Entrevistado (a) 1).

Na busca de aprimorar o conhecimento, as trocas de conhecimento entre docente e discente, poder identificar como estão as práticas de ensino do futuro professor, tanto nas escolas de rede básica e nas universidades (Entrevistado (a) 2).

Durante o Ensino Médio realizei pesquisas voltadas para a Paleontologia nova olindense, o que despertou interesse a esta temática, e se intensificou ainda mais em algumas disciplinas da graduação (Entrevistado (a) 3).

A escolha partiu em ampliar a abrangência do meu estudo que já era realizado durante as bolsas de extensão. Me permitindo uma maior visibilidade das reais influências que a problemática do trabalho poderia acometer na minha área de estudo (Entrevistado (a) 4).

O principal motivo foi tentar entender o porquê de muitos alunos não gostarem da disciplina de Geografia. Neste cenário, busquei traçar uma análise minuciosa com diferentes vertentes, dentre as quais destaco: nunca teve um professor formado na área. Nesse caso, sabemos das dificuldades de alguém que não é formado na área ministrar outra disciplina que não faz parte do 'contexto de sua graduação'. Outro panorama é referente aos conteúdos não estarem "conexos/conectados" com a realidade dos estudantes (Entrevistado (a) 5).

Como notamos acima, são visões muito diferentes acerca das pesquisas monográficas, o que podemos constatar é a utilização da pesquisa para modificar a realidade, visto que todos eles se mostraram inquietos e desejosos de mudar a situação vigente. Dessa maneira, as respostas obtidas nessa pergunta, ressaltam como a pesquisa pode ter um importante papel na formação de sujeitos críticos e autônomos, uma vez que lhes dá a possibilidade de desenvolver ideias próprias, e de refletir sobre a prática profissional, identificar o que pode ser aperfeiçoado de modo a ajudar com o processo de emancipação das pessoas, sendo assim o professor pesquisador agrega avanços (ANDRE, 2012). Assim sendo, os alunos ampliaram suas visões acerca dos problemas em suas realidades e buscaram propor desenvolvimento e envolvimento dos sujeitos (partindo do ensino de Geografia) para estas.

Ainda na segunda parte, estabelecemos perguntas complementares, que estimulassem os entrevistados a abordar aspectos mais específicos das pesquisas. Uma delas, a respeito do município onde desenvolveram suas pesquisas, se estes eram ou não os locais de origem deles, de moradia ou de trabalho. Nas respostas, dos 5 autores, apenas um não trabalhou no seu município de origem, mas era o de sua moradia na época. Desse modo, ressaltamos a percepção dos estudantes através da pesquisa para com seus lugares de origem e/ou moradia/trabalho, isto nos apresenta duas questões, primeiramente, eles podem ter escolhido seus municípios pelo comodismo, pela fácil estratégia de desenvolvimento da pesquisa, mas, por outro lado, o trabalho aí desenvolvido pode ter trazido contribuições científicas importantes para as escolas em foco. As respostas obtidas estão alinhadas com o que está posto no PPC: “Neste contexto, a pesquisa desenvolvida no curso deverá ter como uma das preocupações o retorno à comunidade, pois de nada adianta desenvolver pesquisas se estas não se inserirem no contexto geográfico sobre o qual refletem (CEARÁ, 2014, p.63). Então, os autores seguiram o que estava estabelecido no próprio documento norteador.

Outra questão que se evidencia, refere-se aos problemas que deram origem a estas pesquisas, uma vez que já poderiam ter sido identificados antes da realização delas. Entretanto, eles se tornaram centrais a partir destas, e, com isto, receberam a atenção necessária, assim como também propostas de respostas às questões formuladas, o que, no nosso entender, é positivo tanto como resultado das pesquisas, quanto para a escola, se esta souber, quiser e puder recorrer a estes resultados.

Nessa perspectiva, consideramos que, nessa segunda parte, todos os autores evidenciaram os motivos que os levaram a trabalhar com as instituições de ensino supracitadas, demonstrando certa ligação com seus locais de origem e a vontade de mudar as

problemáticas identificadas. No próximo subtópico delinearemos as análises sobre os resultados das monografias, a partir da ótica de seus autores.

4.3.3 Resultados das monografias a partir da ótica de seus autores

Na terceira parte do roteiro das entrevistas, perguntamos a respeito dos resultados das respectivas pesquisas monográficas. Cada autor teve a oportunidade de explicar suas pesquisas, mostrando a importância dessas para a melhoria da realidade estudada. Infelizmente, um dos autores não respondeu as questões nessa terceira parte, como é uma pesquisa voluntária, respeitamos sua decisão. Porém, os outros autores responderam e contemplaram as questões propostas. Iremos expor, abaixo, as repostas dos autores e suas referidas análises.

Na primeira pergunta dessa terceira parte, pautamos as contribuições e reflexões que o trabalho monográfico trouxe para a problemática estudada, mas ressaltando que apenas 4 dos entrevistados responderam essas questões. As respostas foram as seguintes:

O TCC apontou propostas metodológicas válidas e acessíveis, as quais são passíveis de serem utilizadas em sala de aula no ensino fundamental nas aulas de geografia, notadamente em conteúdos voltados para climatologia geográfica, como a utilização de recursos de multimídia, músicas, globo terrestre, lanterna do celular e ainda a observação ao tempo sensível atmosférico, feito no pátio da escola (Entrevistado (a) 1).

Como resultado principal da pesquisa, constatou-se que a Paleontologia não estava sendo abordada de igual modo a alguns anos atrás. Considerando fundamental trabalhar esta temática em salas de aula do município, propus algumas metodologias de ensino que poderiam ser exitosas para este fim (Entrevistado (a) 3).

A Geografia Escolar contribui principalmente para a leitura de mundo local e mundial. Com a minha pesquisa, pude extrair um pouco dessa relação que cerca, não somente os campos particulares de professores e alunos, mas como também da realidade estrutural imposta para que ocorram as experiências de ensino. É nessa realidade que a magia ocorre, sendo um dos pontos primordiais a uma boa condução do ensino e aprendizagem (Entrevistado (a) 4).

Dentre as muitas reflexões, evidenciamos uma melhor e mais efetiva compreensão de fatores que permeiam a formação docente, bem como a importância das práticas pedagógicas nas aulas de Geografia. Também realçamos, ao longo deste trabalho, elementos condicionantes na construção do “Ser professor”, do ato reflexivo e, conseqüentemente, da capacidade do professor, enquanto ministra suas aulas de Geografia, ter a capacidade de contribuir na busca de implementar um repertório diversificado para seus estudantes, todos imbricados em reflexões geográficas pautadas em seu

cotidiano, contribuindo assim para uma ação mais concreta e eficiente na estruturação de um ser social consciente e ativo (Entrevistado (a) 5).

O importante de trazer as opiniões dos autores, é que eles demonstram um olhar mais aprofundado da pesquisa, abordando elementos que podem não ser percebidos apenas lendo as monografias. Notamos que os resultados vão desde as metodologias de ensino até a estrutura escolar, passando pela importância do “ser professor”. São múltiplas visões e diferentes abordagens dentro de um mesmo modelo de pesquisa. A concepção que passa é da pesquisa como instrumento que modifica a realidade, ou seja, um princípio modificador perpassando pelas diferentes situações e propondo soluções.

Na segunda pergunta, pontuamos uma possível correlação entre o ensino e a pesquisa durante a elaboração do seu trabalho, querendo abordar a questão central que permeia a presente pesquisa. De acordo com a questão proposta, os autores delinearão suas respostas dessa maneira:

Que ambos estão/são intimamente relacionados, um não existe sem o outro. O ensino encontra na pesquisa bases para que se possa acontecer sempre da melhor forma, visando o aprendizado concreto do aluno. E é a partir do ensino que o aluno passa a ter contato com a pesquisa, seja bibliográfica, de campo, etc. (Entrevistado (a) 1).

É impossível fazer separação entre Ensino e Pesquisa, considerando que até mesmo os diferentes mecanismos e técnicas da investigação científica devem ser compreendidos, inicialmente, em ambientes que são referência do processo de ensino-aprendizagem. Por exemplo, porque estudar a Paleontologia nova olindense? A resposta para esta indagação seria: Para diminuir os impactos recorrentes e atuantes na erradicação do patrimônio. Perceba que a resposta para a pergunta representa o resultado de todo o processo de pesquisa, ou seja, o que foi compreendido. Neste cenário, o resultado final que se pretende obter, é a valorização patrimonial generalizada, que só pode ser alcançada quando os alunos pesquisadores da Paleontologia do município repassarem (ensinarem) o que compreenderam com suas pesquisas, em ambientes fora da sala e para sujeitos que desconheciam a problemática (Entrevistado (a) 3).

Creio que a familiaridade que ambos possuem, evidencia e preenche as lacunas que, caso não caminhassem juntas, eu nunca teria chegado à resolução do meu problema (Entrevistado (a) 4).

A partir da elaboração deste trabalho evidenciamos, cada vez mais, a relação indissociável entre pesquisa e ensino. Nesse âmbito, busco reportar a Demo (2000, p. 14) quando ele afirma: “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”. Sendo assim, cabe aqui ressaltar que esta pesquisa possibilitou

a estruturação e consolidação de um novo conhecimento, este que foi e é essencial no “ser professor” e no também ensino-aprendizagem. (Entrevistado (a) 5).

Essa pergunta foi fundamental, pois ela possibilitou entendermos que os discentes compreenderam, durante o curso, a necessidade da pesquisa no ensino e o ensino na pesquisa, como algo indissociável e presente para trazer as contribuições necessárias aos professores. Essa pergunta englobou a questão central da pesquisa que ora desenvolvemos e obtivemos as respostas necessárias, para comprovarmos nossas hipóteses anteriormente apresentadas. Por isso, ressaltamos a correlação do ensino e a pesquisa na formação docente em Geografia, visto que “O divórcio entre prática pedagógica e pesquisa acadêmica é potencialmente capaz de fomentar alguns entraves aos processos de melhoria do par dialético ensino-aprendizagem” (SILVA; PINHEIRO, 2018, p.173).

Na terceira pergunta, os questionamos sobre a importância da pesquisa monográfica para o desenvolvimento deles como professores, sendo uma questão relevante no processo de análise do objetivo da pesquisa, em correlação com as respostas obtidas. Desse modo, as respostas foram as seguintes:

A partir da minha pesquisa eu pude perceber, de forma concreta, as inconsistências do ensino de Geografia de modo geral, destacando a climatologia. Nesse sentido, a partir do TCC, pude pensar sempre em inovar nas aulas, usando metodologias acessíveis que possam conduzir os alunos a uma experiência exitosa, tirando a geografia/climatologia de um lugar chato para um local divertido e instigante. (Entrevistado (a) 1).

A pesquisa monográfica me permitiu pensar em metodologias aplicáveis dentro e fora de sala de aula. (Entrevistado (a) 3).

Primeiramente o despertar para as várias realidades para além das teorias impostas em sala de aula. Um outro ponto que creio que seja interessante destacar é a apropriação do ser professor, pois é através da pesquisa que o empoderamento surge e percorre todo o percurso de tanto se agregar conhecimento como também podê-lo disponibiliza-lo (Entrevistado (a) 4).

Inicialmente busco frisar que contribuiu imensamente no meu aperfeiçoamento como professor, principalmente a partir da integração de novos conhecimentos, todos voltados para o ato reflexivo. Também serviu para repensar sobre os elementos que condicionam e intercalam nosso ato formativo profissional, até porque quando falamos de formação de maneira rápida surge a questão de tempo (experiência, apropriação de técnicas...). Contudo, como explanado na pesquisa, você mencionar todos esses atributos sem aludir no “trabalho” reflexivo poderá ter inúmeros problemas, até porque é na capacidade de refletir que o professor de Geografia poderá (re)construir e ter uma formação mais consolidada, bem como melhor estruturação do conhecimento geográfico (Entrevistado (a) 5).

Nessas análises, notamos como a pesquisa trouxe novas percepções para os autores, fazendo-os incorporarem novas visões e metodologias de ensino, surgindo inovações em seus métodos em sala de aula e servindo de grande importância no combate ao mnemismo e ensino técnico. Nesse intuito, com as respostas obtidas nessa questão, concordamos com Contreras (1994) *apud* Lisita, Rosa e Lipovetsky (2001, p.119) que a pesquisa pode contribuir porque:

- a) Permite articular conhecimento e ação como partes de um mesmo processo;
- b) Tem como sujeitos os próprios implicados na prática que se investiga, superando a separação entre quem produz o conhecimento e quem atua como docente;
- c) Possibilita modificar a maneira como os professores entendem e realizam a prática, criando condições para transformá-la;
- d) Possibilita questionar a visão instrumental da prática, segundo a qual é possível a produção de um conhecimento teórico a ser aplicado pelos professores.

Na quarta pergunta, propomos a eles falarem a respeito das contribuições que suas pesquisas proporcionaram à educação geográfica. As respostas foram essas:

Por meio de minha pesquisa pude propor metodologias que alcançassem os estudantes de forma lúdica, as quais contribuíssem com o ensino, de modo geral. Dessa forma, o ensino, relacionado à educação geográfica avança, pois essas propostas facilitam a aprendizagem ao passo que contribuem para a desmistificação de temas relacionados a parte física da geografia, especialmente (Entrevistado (a) 1).

Acredito que busquei fugir das técnicas monótonas de ensino, e restritas apenas ao uso do livro didático, sabendo que esta é uma realidade nas escolas brasileiras, o professor acaba esquecendo de estudar em sala o espaço vivido dos alunos, suas experiências e os aspectos regionais que precisam de atenção e discussão científica no ambiente escolar. A minha pesquisa contribui no sentido em que o professor precisa lembrar que algumas problemáticas do município, inclusive que impactam diretamente os alunos, podem ser solucionadas através da educação e conscientização, e que às vezes é necessário fugir do rotineiro para que a aprendizagem torne-se real (Entrevistado (a) 3).

Trabalhar a relevância do conforto térmico nas escolas, através de aulas teóricas e com suporte de práticas, se torna necessário para melhorar a competência de aprendizagem dos alunos, como também a habilidade de atuação dos professores e funcionários que nela atuam diariamente. Focando também nas melhorias dessas importantes estruturas que devem ser estruturadas, equipadas para que o fluxo educacional siga da melhor forma possível. (Entrevistado (a) 4).

A principal contribuição está direcionada em tentar entender como está o ensino de Geografia e buscar traçar um panorama, o qual evidenciou que as

práticas pedagógicas dos professores de Geografia da Escola pesquisada foram muito úteis para aprendizagem dos alunos, todavia por não terem uma formação inicial na área, muitas das vezes, elementos imprescindíveis eram deixados de lado, refreando na estruturação lógica do conhecimento geográfico. (Entrevistado (a) 5).

Com essas respostas, verificamos que os autores se sentem contributivos para o desenvolvimento da educação geográfica e em diferentes aspectos, ressaltando pontos importantes que devem, de fato, ser mais bem trabalhados nas escolas. Nesse contexto, analisamos que a pesquisa monográfica possibilitou-lhes delinear seus estudos e melhorar aspectos que eles já poderiam ter percebido anteriormente em suas realidades. Dito isso, a pesquisa tem, em um de seus aspectos, que é o de contribuir para possibilitar uma maior clareza epistemológica e metodológica da ciência geográfica e de questões pedagógicas e didáticas caras à consolidação crítica do processo educativo como um todo. (SILVA; PINHEIRO, 2018).

Nessa perspectiva, na quinta pergunta dessa parte do roteiro de entrevistas, buscamos abordar a questão da importância dos entrevistados trabalharem com uma temática voltada para a educação geográfica. As respostas tidas nessa pergunta foram essas:

Sim, fundamental para se idealizar que tipo de professor (a) de Geografia eu pretendo ser, qual a real importância da educação e como a mesma pode ser utilizada como uma ferramenta de conscientização e formação social (Entrevistado (a) 1).

Foi extremamente relevante trabalhar com essa temática, pois tenho em mente que essa pesquisa ajudou a entender essa questão basilar que estava imersa e que ninguém tinha procurado estudá-la (Entrevistado (a) 3).

Sim, o uso de ferramentas que venham favorecer a aula de Geografia trabalhada em prol da realidade dos alunos, aliada ao quesito prático, para além dos muros da escola. Se torna extremamente importante, pois, os professores, como a estrutura da escola, fazem parte essencial da construção dos futuros cidadãos (Entrevistado (a) 4).

Sim, foi muito importante e contribuiu bastante para minha formação enquanto professor (a) de Geografia (Entrevistado (a) 5).

As respostas evidenciaram a contribuição de trabalharem com temas ligados ao ensino de Geografia, a Geografia escolar e, de forma mais ampla, a educação geográfica nas monografias, visto que desencadeou olhares mais aprofundados acerca do que pretendem realizar quando ingressarem na escola, como docente. Além disso, notaram, com a pesquisa, a

importância da educação como uma ferramenta de conscientização e formação social, capaz de transformar uma sociedade mais crítica.

4.3.4 Análises das monografias a partir do olhar do pesquisador

O roteiro de entrevistas foi primordial para a realização das análises qualitativas, uma vez que as percepções dos autores a respeito de seus trabalhos demonstraram aspectos sobre as pesquisas que nós não havíamos identificado apenas com a leitura delas. Desse modo, contribuíram para conhecermos os trabalhos em seus íntimos, sabendo os motivos e as causas, até mesmo pessoais, que desencadearam a elaboração do trabalho com aquela determinada temática.

Com as respostas obtidas, é possível afirmar que o perfil dos estudantes está de acordo com o que foi estabelecido no PPC (2014, p.12): “Capacidade, segurança e autonomia intelectual para produzir conhecimento, sendo um professor-pesquisador, autor de seu projeto profissional e de bens culturais (incluindo propostas pedagógicas e materiais de apoio à educação)”, esses aspectos foram abordados nas monografias e também nas respostas das entrevistas, nas quais os autores tiveram segurança e capacidade de discutir sobre suas pesquisas e a relação destas com ensino.

A relação ensino e pesquisa, foi a questão central do roteiro de entrevistas, e nos trouxe respostas coerentes que contribuíram para percebermos o que os autores, após o curso, pensavam acerca dessa relação, demonstrando a possibilidade destes realizarem trabalhos com a pesquisa nas suas experiências escolares. Nesse contexto, é possível identificar uma restrita relação entre suas respostas e aquilo que foi estabelecido no PPC - 2014:

Destarte, a pesquisa no DEGEO é vista como elemento necessário para o licenciando adquirir senso crítico perante os dados, assim como, autonomia na busca e análise destes, sendo para isso, sempre orientado pelos docentes, em disciplinas, projetos de pesquisas ou de extensão. (2014, p.62).

Nessa perspectiva, as entrevistas elucidaram que a concepção de pesquisa estabelecida no referido documento perpassou os escritos e se alinhou com os pensamentos dos autores, fazendo com que eles demonstrem um senso crítico e boa percepção sobre o papel docente na sociedade. Tudo isso vai de acordo com o foco de formação do próprio curso:

O foco da formação é o professor-pesquisador que, no decorrer do curso, ficará capacitado para usar o espaço da sala de aula como foco de pesquisa, realizar estudos sobre o ensino de geografia e desenvolver projetos geográficos de interação e intervenção com e na realidade (CEARÁ, 2014, p.62).

Desse modo, a pesquisa demonstra suas ligações com o ensino, seja nos documentos (PPC e monografias), seja nas monografias, como também nas entrevistas, a pesquisa apresenta-se para os egressos do curso de Geografia da URCA, correlacionada com o ensino. Nessa perspectiva, o curso conseguiu ir de acordo com o referencial teórico, embasado pelo próprio documento norteador:

A relação entre ensino, pesquisa e extensão em uma licenciatura deve estar bem articulada como forma de produzir conhecimento que não se restrinja apenas ao papel de prover dados que vão contribuir para o trabalho de outros investigadores, mas possa acrescentar a investigação crítica relativa aos problemas da própria prática profissional (LÜDKE e CRUZ, 2005 *apud* CEARÁ, 2014, p.62).

As concepções de pesquisa destacadas nessas relações não foram defendidas como o único meio do ensino se desenvolver, mas foi evidenciada como um instrumento necessário no combate ao ensino tecnicista, servindo para o avanço de uma sociedade mais consciente de sua realidade. Dessa forma, entendemos que “[...] a pesquisa deve se consagrar como produção de conhecimento, embora não seja, por certo, a única via para essa produção. Mas também é preciso lembrar a importância da prática da pesquisa pelo professor confere ao conhecimento por ele produzido (LUDKE; OLIVEIRA; CRUZ; BOING, SCHAFFEL, 2009, p.102). Nesse viés, o professor que ensina, necessita pesquisar, tanto o ato teórico quanto prático, sendo um produtor de conhecimento e detentor de um saber crítico.

A pesquisa monográfica não é a única que contribui com o aperfeiçoamento dos futuros professores, as outras pesquisas também contribuem, e isso nos deixou surpresos, quando a maioria dos autores disse que realizaram pesquisas em apenas algumas disciplinas, não levando em consideração as demais. Mesmo assim, acreditamos que o ato da prática da pesquisa contribuiu para fortalecer ou estimular o papel de professor pesquisador, que cada um deles pode desenvolver a partir de suas experiências docentes nas escolas do Cariri cearense ou de outras regiões do Brasil.

Cabe ressaltar que a exigência da monografia, voltada para o ensino de Geografia, Geografia escolar ou educação geográfica, pode contribuir para trazer inovações nas

metodologias de ensino e nas percepções dos futuros professores acerca do papel da docência, e possibilitar posicionamento político, teórico, ideológico crítico. Mas, cabe frisar que toda pesquisa realizada no curso, ajuda no desenvolvimento dos estudantes, visto os seus relatos nas entrevistas dizendo que foram as pesquisas em grupos de pesquisa, disciplinas ou laboratórios, que os ajudaram a adentrar na problemática e a elaborar a monografia.

Portanto, as concepções de pesquisa, apresentadas nos documentos, estão em conformidade com o que foi delineado pelos autores em suas entrevistas, enfatizando todo processo de elaboração delas e sua importância para a melhoria de sua performance enquanto professores. Para não concluir, queremos deixar claro que a pesquisa monográfica contribui para o aprimoramento dos futuros professores, mas não é uma condição que se estabelece como única para que esses sujeitos se transformem em excelentes profissionais, uma vez que a monografia é apenas uma etapa de todo um processo que engloba a formação docente.

5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estudar a pesquisa relacionada com o ensino se configurou como uma tarefa importante, visto a grande dinâmica da própria pesquisa dentro das universidades, o que nos possibilitou trabalhar com diferentes aspectos de uma mesma temática. Nesse contexto, esse trabalho propôs elucidar a relação entre ensino e pesquisa na formação docente em Geografia. Assim, procuramos debater a formação estabelecida no documento curricular norteador do curso, a partir dos seus escritos e também da sua execução prática, com as disciplinas, as monografias e as ideias centrais dos autores das pesquisas monográficas.

Nessa perspectiva, com o caminho feito, percebemos que a formação docente tem sido fortalecida na academia, quando adota a pesquisa como um elemento relevante para o processo de formação de novos professores. Dessa forma, voltar-se aos aspectos do ensino e da pesquisa, contribuiu para trazer questões e reflexões sobre a configuração teórica e prática da formação docente.

Nesse contexto, cabe ressaltar a relevância de estudar a pesquisa na formação docente, uma vez que, nos dias atuais, esta vem sofrendo interferências das políticas neoliberais destinadas ao ensino superior, que implicam diretamente em mudanças estruturais no aspecto formativo dos futuros professores, inclusive determinando para as IES o modelo de trabalho final que os cursos devem adotar, como o faz a Base Nacional Curricular – Formação (BRASIL, 2019).

Enfatizamos que neste trabalho defendemos a importância da relação entre pesquisa e ensino na formação docente, entretanto, de forma alguma, defendemos que a esta tem que se basear unicamente na pesquisa, ou que o ensino dependa exclusivamente da pesquisa. Assim, o que defendemos nessa pesquisa, foi a importância de pensar quais as concepções de pesquisa estamos tendo na formação de professores, e se elas estão correlacionadas (a teoria e a prática), ao ensino, buscando trazer contribuições para pensarmos a respeito do professor enquanto um pesquisador.

Dessa forma, não coube aqui neste trabalho, associarmos a realização das monografias como condicionante de garantia da melhoria da formação de professores. Entretanto, entendemos a partir do que foi aqui exposto, que o caminho trilhado pelos alunos do curso de Licenciatura em Geografia da URCA, onde a pesquisa monográfica é uma ferramenta importante, que ajuda no desenvolvimento dos futuros professores, independente da temática geográfica que trabalhem, pois eles adquiriram percepções e conhecimento que podem ajudá-los em salas de aula. Ou seja, um professor que realizou uma monografia pode não ser um professor detentor de grandes habilidades pedagógicas e didáticas, uma coisa não

necessariamente condicionará a outra, mas pode possibilitar ao professor uma maior percepção de metodologias de ensino e pensamentos mais autônomos na construção de conhecimento.

As monografias são trabalhos muito lembrados pelos seus autores, visto seu caráter de último trabalho do curso. Por esse motivo, estudá-las e debatê-las configura como um processo importante, dentro de uma perspectiva de formação docente, uma vez que muitos podem não se atentar para a monografia como um instrumento importante de soluções de problemáticas da realidade.

Desse modo, durante as análises realizadas no presente trabalho, notamos que todas as pesquisas agregam conhecimentos à formação dos futuros professores de Geografia, tendo estes a possibilidade de obter saberes diversos, que irão ajudá-los posteriormente em sala de aula. As pesquisas monográficas, voltadas ou não para o ensino de Geografia, vão contribuir da mesma forma para o saber do professor, especialmente os saberes específicos da área. O que queremos dizer com o nosso trabalho, é que há diversas formas de se trabalhar a pesquisa na formação dos professores, o importante disso é estarem trabalhando com a pesquisa, pois se configura como um processo de ruptura com o sistema do passado e com aquele vigente, o neoliberal.

Com esta pesquisa, também podemos inferir que a fala dos autores das monografias e a leitura desses documentos confirma aquilo que está estabelecido pelo PPC - 2014 do Curso de Geografia da URCA, todos eles tratam de temas relacionados ao ensino de Geografia, aos municípios do Cariri Cearense (abrangendo apenas um circunvizinho, de Pernambuco), trazendo um senso crítico e a percepção acurada com relação a própria realidade que estavam inseridos. Nesse intuito, realizaram aquilo que estava estabelecido no documento norteador do curso, indo ao encontro da concepção de pesquisa pautada na parte teórica, esta que incorporou em sua formação autores que debatem a perspectiva da pesquisa pelo viés do professor pesquisador/reflexivo.

Dessa forma, perceber que os autores que escreveram as monografias entendem sobre pesquisa e pesquisar, compreendem a relação entre pesquisa e ensino, além da importância dessa para a docência, mostra que a formação cumpriu o papel de formar professores com possibilidades de terem autonomia em suas práticas e relações na escola, serem críticos e desenvolverem trabalhos que partem de questões identificadas na realidade em que estão inseridos. Nesse contexto, notamos a grande contribuição do curso ao formar esses profissionais, na busca de contribuir com melhoria das condições sociais das suas comunidades.

Nesse viés, ressaltamos a relevância de trabalhar com um curso de formação de professores e discutir sua formação, acreditamos que nossa pesquisa dialogou de forma aprofundada com os documentos do curso e seus estudantes, agora professores formados, buscando refletir e melhorar alguns aspectos relacionados ao curso. Ainda enfatizamos que pesquisar sobre a correlação do ensino com a pesquisa, condicionou novas percepções e ideias acerca do ensino superior e as licenciaturas.

Portanto, visamos com esse trabalho, contribuir para refletirmos sobre a formação de professores e suas nuances, procurando embasar a relação ensino e pesquisa dentro de um curso de licenciatura. Esperamos, com isso, contribuir para a construção de um projeto futuro de formação de professores mais comprometidos com as condições a que estão sujeitas a sociedade brasileira.

REFERÊNCIAS

ANDRE, M. E. D. A. Pesquisa, Formação e Prática Docente. In: Marli André. (Org.). **O Papel da Pesquisa na Formação e na Prática dos Professores**. 6aed.Campinas: Papirus, 2001, v. p. 55-69.

ANDRE, M. **A pesquisa como aliada dos professores**. Folha Dirigida, 11/04/2002 - Rio de Janeiro RJ. Disponível em <http://www.boaula.com.br/landa/disciplinas/tice/malice1.html>. Acesso em 24 de junho de 2022.

ALBUQUERQUE, M. A. Martins. UM DEBATE ACERCA DA ORIGEM DA GEOGRAFIA ESCOLAR NO BRASIL. Interfaces Científicas - Educação, v. 2, p. 13-23, 2014.

ALBUQUERQUE, M. A. Martins. LIVROS DIDÁTICOS E CURRÍCULOS DE GEOGRAFIA PESQUISAS E USOS: UMA HISTÓRIA A SER CONTADA. In: TONINI, Ivaine Maria; GOULART, Lígia Beatriz; MARTINS, Rosa Elisabete Militz Wypczynsky; et al.. (Org.). **O Ensino de Geografia e suas composições curriculares**. 1ed.Porto Alegre: UFRGS, 2011, v. 1, p. 155-168.

BEILLEROT, J. A “pesquisa”: esboço de uma análise. As pesquisas nas áreas específicas influenciando o curso de formação de professores. In: ANDRÉ, Marli (org.). (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas: Papirus, 2001, v. p. 71-91.

BRASIL. **Parecer CP nº. 28, de 2 de outubro de 2001**. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF: 2001.

_____. **Resolução CP nº. 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF: 2002.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CP nº. 9, de 8 de maio de 2001**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF: 2001.

_____. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP). **Parecer nº 2.167**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, p. 142, 20 dez. 2019.

BACKES, L.H. **O Professor pesquisador**. Disponível em: http://euler.mat.ufrgs.br/~vclotilde/disciplinas/pesquisa/texto_Backes.pdf. Aceso em 24 de junho de 2022.

BATISTA, M. S.; FRANCO, M. J. N. . A PESQUISA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES INICIANTE A MATERIALIZAÇÃO DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO PROFESSOR PESQUISADOR. In: XXV EPEN - **Reunião Científica Regional Nordeste da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação** (2020), 2020, Salvador - Bahia. Anais das reuniões regionais da ANPEd - XXV EPEN - Reunião Científica Regional Nordeste da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (2020), 2020. v. 15.

CEARÁ. UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI. **Projeto Político Pedagógico do curso de Licenciatura Plena em Geografia da URCA**. Crato: URCA, 2014, p.117.

CHARLOT, B. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. In: Pimenta, Selma G. Ghedin, Evandro. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 1ed.São Paulo: Cortez Editora, 2002, v., p. 81-111.

CHAVIER, M. R. **As Contribuições da Reflexividade na Diversidade - Um Caminho para a Inclusão**. Inter-ação (Goiânia), 2006.

CRAVEIRO, C.; PUGAS, M. C. S. . **Políticas curriculares: uma análise a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais**. Educação e Cultura Contemporânea, v. 10, p. 141-171, 2013.

CUNHA, M. S.. Dimensão teórico-prática em cursos de licenciatura em Geografia: reflexões a partir da URCA. In: Paulo Sérgio Cunha Farias; Marlene Macário de Oliveira. (Org.). **A formação docente em Geografia: teorias e práticas**. 1a.ed. Campina Grande-PB: EDUFPG; Editora Fonte Viva, 2014, v. único, p. 219-246.

DEMO, P. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 8ªed. São Paulo: Cortez, 2001.

DEMO, P. **Educar pela pesquisa**. 10ª.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2015. p.160.

DEMO, P.. **Educar pela Pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 1996. v. 1. p.129.

ELLIOT, J. A docência como aprendizagem. In: CARBONELL, J. **Pedagogias do século XX**.3. ed. Porto Alegre: Penso, 2003. 263 p.

_____. *El Câmbio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata, 1990.

_____. Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio. In: Geraldi, C.; Fiorentini, D; Pereira, E. M. A. (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente**. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 137-152.

FAGUNDES, T. B. **Os conceitos de professor pesquisador e professor reflexivo:** perspectivas do trabalho docente. *Revista Brasileira de Educação*, v. 21, p. 281-298, 2016.

FAORO, J. C. **Um olhar sobre o mito indissociável:** a pesquisa no ensino e o ensino na pesquisa da graduação. Mestrado em educação. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa / Paulo Freire. – São Paulo: Paz e Terra, 1996. – (Coleção Leitura).

GASPARINI, C. **Professor reflexivo no Brasil:** uma análise do conceito nos documentos de formação docente e suas implicações. Mestrado em educação. Universidade de Passo Fundo. Passo Fundo, 2017.

GATTI, B. A. **A construção da Pesquisa em Educação no Brasil.** 1ª. ed. Brasília, DF: Plano Editora, 2002. v. 1. p.87.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. - São Paulo : Atlas, 2002.

GIROTTI, E. D.; MORMUL, N. M. **Formação Docente e Educação Geográfica:** entre a escola e a universidade. 1ª. ed. Curitiba: CRV, 2016. v. 1. 118.

GOODSON, I.F. **A construção social do currículo.** (Educa. Currículo: 3). 107 p.

HOERNIG, A. M.; FOSSATI, P. A educação superior lassalista e as finalidades da educação superior. *GESTÃO UNIVERSITÁRIA*, v. 7, p. 1-19, 2017.

JUNGES, P. **O TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO PELA VOZ DOS EGRESSOS.** Dissertação (mestrado), Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Cascavel, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2018.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica.** – 5ª. ed. - São Paulo: Atlas 2003.

LEITINHO, M. C. **Concepção e Currículo.** Fortaleza: UFC, 2001.

LIBÂNEO, José C.. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico? In: Pimenta, Selma G. Ghedin, Evandro. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil:** gênese e crítica de um conceito. 1ed.São Paulo: Cortez Editora, 2002, v., p. 7-224.

LISITA, V.; ROSA, D.; LIPOVETSKY, N. Formação de professores e pesquisa: uma relação possível? In: Marli André. (Org.). **O Papel da Pesquisa na Formação e na Prática dos Professores**. 6aed.Campinas: Papirus, 2006, v. p. 55-69.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez.2011.

LÜDKE, H. A. Menga; BOING, Luiz Alberto; CRUZ, G. B. da; OLIVEIRA, A. T. de C. C. de; SCHAFFEL, S. L. **O que conta como pesquisa?** 1ª. ed. São Paulo: Cortez, 2009. p.120.

LÜDKE, H. A. M. A complexa relação entre o professor e a pesquisa. In: ANDRÉ, MARLI. (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 11ed.Campinas: Papirus, 2006, v. 1, p. 27-54.

LÜDKE, H. A. L. M.; PUGGIAN, Cleonice; CEPPAS, Filipe; CALVACANTE, Rita Laura Avelino; COELHO, Suzana Lanna Burnier. **O professor e a pesquisa**. 7ª. ed. Campinas: Papirus, 2001. v. 1. 112 p.

LÜDKE, H.A. M. Pesquisa em educação: conceitos, políticas e práticas. In: Geraldi, C. M. G., Fiorentini, D. e Pereira, M. de A. (orgs). (Org.). **Cartografias do trabalho docente: professor (a) – pesquisador (a)**. 1ed.Campinas: Mercado de Letras, 1998, v. 1, p. 23-32.

LÜDKE, H. A. M.; CRUZ, Giseli Barreto da; BOING, Luiz Alberto. A pesquisa do professor da educação básica em questão. *Revista Brasileira de Educação*, v. 14, p. 456-468, 2009.

MIRANDA, M. G. O professor pesquisador e sua pretensão de resolver a relação teoria e prática na formação de professores. In: Marli André. (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 8ed.Campinas-SP: Papirus, 2008, v. p. 129-143.

MOTA, A.K.A. Almeida, P.C., ARAÚJO, R.G., ROCHA, V.S., LAURENTINO, D.N. **O professor pesquisador e a sua prática docente. Um estudo de revisão bibliográfica**. Disponível em <https://efdeportes.com/efd168/o-professor-pesquisador-e-a-sua-pratica-docente.htm> Acesso em 23 de julho de 2022.

MOURA, J. R. **Contribuições do Trabalho de Conclusão de Curso para a formação do professor pedagogo: um estudo de caso em uma instituição de Educação Superior**. Mestrado em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, PUCRS, Brasil. 2017.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NUNES, I. R.; CUNHA, V. G. R. ; BORGES, E. C. ; FERNANDES, A. L. T. ; REZENDE, R. S. R. ; BARBOSA, I. . **Normas de Apresentação de Trabalho Acadêmico**. (Unidade 4). 2007. (Desenvolvimento de material didático ou instrucional - Material Didático).

OLIVEIRA, T. A. L.; MATOS, F. I. ; ALMEIDA, M. P. ; DOMINGUES, F. A. ; OLIVEIRA, A. L. . **Formação de Professores em Foco: Uma Análise Curricular de um Curso de Licenciatura em Química**. 2017. (Apresentação de Trabalho/Comunicação).

PIMENTA, S. Garrido. (Org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTA, S.G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: Pimenta, Selma G. Ghedin, Evandro. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 1ed. São Paulo: Cortez Editora, 2002, v., p. 17-224.

PIMENTA, S. G. **Pesquisa-ação crítico-colaborativa**: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. Educação e Pesquisa, São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, v. 31, n. 3, p. 521-539, set./dez. 2005.

PIRES, LUCINEIDE MENDES; CAVALCANTI, LANA DE SOUZA. Configurações curriculares de cursos de licenciatura em Geografia, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica - DCNS (2002). REVISTA E-CURRICULUM (PUCSP), v. 17, p. 1170-1199, 2019.

RIBEIRO, Emerson. **Pesquisa e criatividade na formação do professor de Geografia**. Geografia Ensino & Pesquisa, v. 17, p. 107-116, 2013

ROCHA, J.A.M. **Roteiro para análise metodológica de um TCC**. Dicas e modelos de Trabalhos de Conclusão de Curso, TFG e monografias, Santa Maria/RS, 20 de março de 2010. Disponível em <https://meiradarocha.jor.br/news/tcc/2010/11/20/roteiro-para-analise-metodologica-de-um-tcc/>. Acesso em 06 de junho de 2022.

SACRISTÁN, J.G. O que significa o currículo? In: SACRISTÁN, J.G.(Org). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Universidade de Valência. Editora Penso, 2011.

SANTOS, F.K.S. ANDRADE, B.V. ANDRADE, V. Ensino e pesquisa: uma reflexão pedagógica na formação de professores de Geografia. In: **Ensino de Geografia e diálogos multirreferenciais**/Recife, PE: Edições Legap/UFPE, 2020.il. P. 107 – 128.

SANTOS, L. L. DE C. P. Dilemas e perspectivas na relação entre ensino e pesquisa. In: Marli André. (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 12 ed. Campinas: Papyrus, 2012, v., p. 11-25.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. -23. ed.- São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, F.E. de S.; PINHEIRO, J. Geografia acadêmica e Geografia escolar: a pesquisa como ponto de coesão. In: OLIVEIRA, Stanley Braz de; COSTA SOBRINHO, W. F. R. da (Org.). **Geografia acadêmica e Geografia escolar: a pesquisa como ponto de coesão**. Ensino de Geografia: teorias e práticas. Piauí: FAM, 2018. 239 p.: ilus.

SILVA, F. C. R.. Alicerces da formação docente em nível superior no Piauí: o protagonismo da Faculdade Católica de Filosofia. In: XXII Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste, 2014. Anais (ISSN: 2318-5074). Natal: PPGED-UFRN. v. Único.

SILVA, M. C.; CÉZAR, Amanda P. F. APRENDIZAGEM E O CURRÍCULO NO ENSINO SUPERIOR: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE ADAPTAÇÃO CURRICULAR. In: XII Congresso Nacional de Educação - EDUCERE, 2015, Curitiba. **Anais do Congresso Nacional de Educação (EDUCERE)**: formação de professores, complexidade e trabalho docente. Curitiba: Editora Universitária Champagnat, 2015. p. 23241-23251.

SILVA, M. B.; FRANCO, M. J. N.. A PESQUISA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES INICIANTE A MATERIALIZAÇÃO DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO PROFESSOR PESQUISADOR. In: XXV EPEN - Reunião Científica Regional Nordeste da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (2020), 2020, Salvador - Bahia. Anais das reuniões regionais da ANPEd - XXV EPEN - Reunião Científica Regional Nordeste da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (2020), 2020. v. 15.

SILVEIRA, M. L. C. **PERSPECTIVAS DE FORMAÇÃO NO CURSO DE LICENCIATURA EM QUÍMICA DO IFSC: DA TRADIÇÃO TÉCNICA AO DISCURSO EMANCIPATÓRIO**. Mestrado em educação. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2013.

SOARES, M. B.. As pesquisas nas áreas específicas influenciando o curso de formação de professores. In: ANDRÉ, Marli (org.). (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas: Papirus, 2001, v., p. 91-105.

SUERTEGARAY, D. Pesquisa e educação de professores. In: PONTUSCHKA, N.N. In: PONTUSCHKA, N.N. OLIVEIRA, A.U. **Geografia em perspectiva: ensino e pesquisa**. São Paulo: Contexto, 2002.

RIBEIRO, E. **Pesquisa e criatividade na formação do professor de Geografia**. Geografia Ensino & Pesquisa, v. 17, p. 107-116, 2013.

TRINDADE, G. A. **Tendência(s) das monografias do curso de Licenciatura em Geografia**. Ra'e ga (UFPR), v. 20, p. 143-156, 2010.

ZEICHNER, K. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.

ANEXOS



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA – UFPB
CENTRO DE CIÊNCIAS EXATAS E DA NATUREZA - CCEN
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA
MESTRADO EM GEOGRAFIA
ROTEIRO DE ENTREVISTA COM AUTORES DE MONOGRAFIAS DO CURSO DE
LICENCIATURA EM GEOGRAFIA DO ANO DE 2019

1 – Identificação e pesquisa na graduação:

1.1 (Opcional) Nome: _____

Endereço (Opcional) _____

1.2 Você está lecionando? Sim () Não ()

Se sim, em que cidade/escola? _____

Nível de ensino: Ensino Fundamental () Ensino Médio ()

Em que rede de ensino: Pública Federal () Pública Estadual () Pública municipal ()
Privada ()

1.3 Na sua formação houve algum estímulo à pesquisa? Sim () Não ()

E houve estímulo à pesquisa sobre o ensino de Geografia ou outras temáticas ligadas à
educação? Sim () Não ()

1.4 Quando estava na universidade, fez parte de algum grupo de pesquisa? Sim () Não ()

Se sim, participou de alguma pesquisa neste ou em outro grupo? Sim () Não ()

De quais pesquisas participou? _____

1.5 Você teve bolsa para realizar estas pesquisas? Sim () Não ()

De que tipo era a sua bolsa: PIBIC () PIBID () Residência Pedagógica () Outra ()
Qual? _____

1.6 Estas pesquisas contribuíram para sua formação como professor? Sim () Não ()

Elas tratavam de temas ligados ao ensino de Geografia? Sim () Não ()

De que modo elas contribuíram para a sua formação? _____

1.7 Seu tema de TCC tem relação com algumas dessas pesquisas? Sim () Não ()

Se sim, qual a relação entre eles?

1.8 Você fez pesquisa em alguma disciplina da graduação? Sim () Não ()

Quais foram as disciplina em que fez pesquisa?

E o que pesquisou? _____

Essa pesquisa teve relação com o seu tema de TCC?

2 – Sobre o TCC e a orientação

2.1 Qual o título do seu Trabalho de Conclusão de Curso – TCC? _____

2.2 Quais motivos levaram você a escolher essa temática para o seu TCC?

2.3 Na pesquisa do TCC você trabalhou com seu município de origem/moradia/trabalho?

Sim () Não ()

2.4 Sua pesquisa de TCC tratou de temáticas ligadas ao ensino de Geografia na escola básica?

Sim () Não ()

Direta () Indiretamente ()

Se diretamente:

2.4.1 Qual foi o problema/questão central da sua pesquisa de TCC?

2.4.2 Este problema foi identificado a partir de alguma situação escolar? Qual situação?

2.4.3 Para o TCC você fez pesquisa em alguma escola? Sim () Não ()

Quais escolas? _____

2.4.4 Em que municípios estão estas escolas? _____

2.4.5 Você levou em consideração a realidade do município onde está a escola para fazer sua pesquisa? Sim () Não ()

2.4.6 Como fez isto?

2.4.7 Você entrevistou sujeitos da escola para fazer sua pesquisa? Sim () Não ()

Quais: professores () alunos () coordenadores () supervisores () gestores () outros ()

Se indiretamente:

2.4.8 Qual foi o problema/questão central da sua pesquisa de TCC?

2.4.9 Este problema foi identificado a partir de que situação?

2.4.10 Que relação você estabeleceu entre seu tema pesquisado e a escola?

2.4.11 Você levou em consideração a realidade do município onde fez a sua pesquisa de TCC? Sim () Não ()

Como fez isto?

2.4.12 Mesmo sendo um tema indiretamente relacionado com a escola, você realizou algum tipo de pesquisa com os sujeitos da escola?

Sim () Não ()

Se sim, como você visualizou a pesquisa na resolução do problema constatado em sua realidade? Como fez isto?

3 - Resultados das pesquisas de TCC

- 1). Quais soluções ou reflexões foram viabilizadas pelo seu trabalho para o problema constatado na pesquisa?
- 2) O que pôde constatar de uma possível correlação entre o ensino e a pesquisa durante a elaboração do seu trabalho?
- 3) O que a pesquisa monográfica contribuiu para seu avanço enquanto professor (a) de Geografia?
- 4) Que contribuições trouxe a sua pesquisa para solucionar problemas ou propor melhorias na Educação Geográfica?
- 5) Em sua opinião, você achou relevante trabalhar com uma temática voltada para Educação Geográfica ou com o curso de Geografia?



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA – UFPB
CENTRO DE CIÊNCIAS EXATAS DE DA NATUREZA - CCEN
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA
EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA**

**MODELO DO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(TCLE)**

Prezado (a) **PARTICIPANTE DE PESQUISA,**

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada “**A CORRELAÇÃO ENSINO E PESQUISA NO PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO (PPC) E NAS MONOGRAFIAS DO CURSO DE LICENCIATURA DE GEOGRAFIANA UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI-URCA**”, que está sendo desenvolvida pelo pesquisador PEDRO WALLAS SOARES DE ARAÚJO FELIX, aluno matriculado no Programa de Pós-graduação em Geografia da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), sob a orientação da **PROFA. DRA MARIA ADAILZA MARTINS DE ALBUQUERQUE**. Para tanto, você precisará assinar o TCLE que visa assegurar a proteção, a autonomia e o respeito aos participantes de pesquisa em todas as suas dimensões: física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural e/ou espiritual – e que a estruturação, o conteúdo e forma de obtenção dele observam as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos preconizadas pela **Resolução 466/2012 e/ou Resolução 510/2016**, do Conselho Nacional de Saúde e Ministério da Saúde.

Sua decisão de participar neste estudo deve ser voluntária e ela não resultará em nenhum custo ou ônus financeiro para você (ou para o seu empregador, quando for este o caso) e você não sofrerá nenhum tipo de prejuízo ou punição caso decida não participar desta pesquisa. Todos os dados e informações fornecidos por você serão tratados de forma anônima/sigilosa, não permitindo a sua identificação.

O objetivo da pesquisa é trabalhar com o processo de formação do licenciando em Geografia através do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) e nos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs), na modalidade de monografias, verificando como é elucidado o educar pela pesquisa nesse currículo e se os discentes, nos seus trabalhos de conclusão de curso, conseguiram discutir o ensino pela pesquisa, se conseguem articular teorias e ações de

ensino/pesquisa estabelecidos no referido documento e praticados na academia ao chegarem à principal pesquisa da graduação. O ensino com a pesquisa torna-se primordial para a construção de um conhecimento crítico. Almejar e buscar essa articulação na formação docente em Geografia contribui para melhorar o saber geográfico e a prática docente.

A justificativa desse trabalho reside na importância de analisar quais métodos, estratégias e perspectivas os futuros professores constroem para desenvolver o principal trabalho do curso, o qual servirá de base teórica para aprofundamento reflexivo de seu papel enquanto docente de Geografia. E, assim, contribuir para uma análise do curso em tela, visando à reformulação (acomodações, enfrentamentos, permanências e mudanças) do mesmo, já estabelecida pela legislação vigente, com destaque para a BNC – Formação (BRASIL, 2019).

Nesse contexto, no terceiro procedimento metodológico, iremos realizar entrevistas para compreender como a questão da pesquisa pode ser elucidada pelos autores pesquisados. Desse modo, vamos realizar entrevistas com 5 ex-alunos da turma do curso de Licenciatura em Geografia de 2019, autores das monografias que serão analisadas.

Como fui aluno da mesma turma que hoje estamos estudando suas monografias, temos seus contatos de e-mail desde a conclusão do curso, isto nos possibilitará acessar os colegas de então e, no caso da entrevista, trabalharemos apenas com 5 deles. Neste sentido, será enviado uma mensagem eletrônica solicitando a participação desses 5 alunos nas entrevistas. Após o aceite deste número de participantes, acordaremos os procedimentos seguintes: assinatura do TCLE, envio do roteiro de entrevista por e-mail, confirmação do período para o retorno da entrevista respondida e posterior recebimento deste material.

Esses 5 autores serão pré-selecionados, para tanto, escolheremos 3 deles, pela sua atuação no curso, como bolsistas, e 2 deles apenas discentes, sem vínculo com bolsas de estudo.

Assim, explicitamos que as entrevistas serão realizadas por escrito, em meio virtual, respondidas a partir de um roteiro de perguntas enviado por e-mail e respondido de forma assíncrona. O roteiro enviado trará questões acerca de suas pesquisas realizadas para conclusão do curso e escrita da monografia. Nessa ocasião, os mesmos responderão acerca da relação entre pesquisa e ensino no curso e nos seus respectivos trabalhos, deixando claro para eles, antes da realização das entrevistas, que o material, apesar de ser gravado em meio virtual, será feito download dos dados coletados para um dispositivo eletrônico local, apagando todo e qualquer registro de qualquer plataforma virtual, ambiente compartilhado ou "nuvem", sendo o material de acesso exclusivo da equipe de pesquisa, para assegurar o sigilo

e a confidencialidade das informações do participante da pesquisa, conforme prevê o Ofício_Circular_2_24fev2022 do CNS. Também será explicado aos participantes que eles podem, a qualquer momento, se recusar a responder alguma pergunta ou questionário ou mesmo dar entrevista sem sofrer nenhum constrangimento.

Sendo importante o esclarecimento de que os riscos da sua participação são considerados mínimos, limitados à possibilidade de eventual desconforto ao responder o questionário e participar da entrevista, que durará em média 1h aproximadamente, cabendo, a qualquer momento, a sua desistência de resposta ao questionário ou a algumas perguntas, caso seja necessário, não havendo nenhum tipo de problema para você. Desse modo, para que isso não venha a acontecer, a entrevista será realizada de forma assíncrona, por meio de um roteiro de entrevistas com perguntas enviadas, via anexo, no e-mail, que minimizarão os riscos da pesquisa, visto que concorda com a adoção de medidas sanitárias impostas pelos órgãos responsáveis, mantendo o distanciamento entre o pesquisador e o entrevistado, preservando a integridade entre ambos, além de permitir ao participante a escolha do local mais apropriado com acesso à internet, sem a presença de pessoas alheias ao estudo, para a participação das entrevistas e resolução do questionário por escrito.

Solicita-se, ainda, a sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos científicos, ou divulgá-los em revistas científicas, assegurando-se que o seu nome será mantido no mais absoluto sigilo por ocasião da publicação dos resultados. Cabe destacar que o material, apesar de ser gravado em meio virtual, será feito download dos dados coletados para um dispositivo eletrônico local, apagando todo e qualquer registro de qualquer plataforma virtual ou semelhante, sendo o material de acesso exclusivo dos pesquisadores, para assegurar o sigilo e a confidencialidade das informações do participante da pesquisa.

Caso a participação de vossa senhoria implique em algum tipo de despesas, as mesmas serão ressarcidas pelo pesquisador responsável, o mesmo ocorrendo caso ocorra algum dano.

Os pesquisadores estarão a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário, em qualquer etapa da pesquisa.

Assinatura do pesquisador responsável

Eu, _____, declaro que fui devidamente esclarecido (a) quanto aos objetivos, justificativa, riscos e benefícios da pesquisa, e dou o meu consentimento para dela participar e para a publicação dos resultados.

Estou ciente de que, tratando-se de coleta de dados em ambiente virtual, irei receber este documento de Registro de Consentimento via e-mail. Sendo importante anexar em seus arquivos digitais o referido documento que será enviado assinado pelo pesquisador ao participante da referida pesquisa.

_____, ____ de _____ de 2022.

Assinatura do (a) participante da pesquisa