

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA
LICENCIATURA EM GEOGRAFIA

JOÃO ANTONIO BLOIS AITA

**A RELAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA
COM A PESQUISA NO MUNICÍPIO DE PORTO ALEGRE/RS**

PORTO ALEGRE

2021

JOÃO ANTONIO BLOIS AITA

**A RELAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA
COM A PESQUISA NO MUNICÍPIO DE PORTO ALEGRE/RS**

Trabalho de Conclusão do Curso de Licenciatura em Geografia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, requisito para a obtenção de título de Licenciado em Geografia.

Orientação: Prof^a Dra. Cláudia Luísa Zeferino Pires

PORTO ALEGRE

2021

CIP - Catalogação na Publicação

Aita, João Antonio Blois
A RELAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA DA EDUCAÇÃO
BÁSICA COM A PESQUISA NO MUNICÍPIO DE PORTO ALEGRE/RS
/ João Antonio Blois Aita. -- 2021.
73 f.
Orientadora: Cláudia Luísa Zeferino Pires.

Trabalho de conclusão de curso (Graduação) --
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto
de Geociências, Licenciatura em Geografia, Porto
Alegre, BR-RS, 2021.

1. Ensino de geografia. 2. Professor-pesquisador.
3. Pesquisa e ensino. I. Pires, Cláudia Luísa
Zeferino, orient. II. Título.

JOÃO ANTONIO BLOIS AITA

**A RELAÇÃO DOS PROFESSORES DE GEOGRAFIA DA
EDUCAÇÃO COM A PESQUISA NO MUNICÍPIO DE PORTO
ALEGRE**

Aprovado em: ___/___/___

BANCA EXAMINADORA

Prof^a Dr^a. Cláudia Luisa Zeferino Pires - UFRGS - Orientadora

Prof. Élide Pasini Tonetto
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Prof. Victor Hugo Nedel Oliveira
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

AGRADECIMENTOS

Primeiramente gostaria de agradecer a minha família. Em especial ao meu Pai, minha Mãe, meu irmão e a Tê por todo amor, carinho, apoio e paciência que tem há 24 anos comigo. Inclusive nos momentos em que eu estava muito atarefado e me trancava na “caverna”. Sem vocês, nada disso seria possível. Também gostaria de agradecer aos cachorros mais companheiros que existem, Jolie e Chana. Tenho certeza que seus latidos eram de apoio.

A minha namorada, Mariana Elibio de Azevedo, que me deu forças e sempre fez questão de dizer que acreditava na minha capacidade. Seu amor, carinho, paciência e apoio foram fundamentais para a concretização desse sonho. Tenho a maior sorte do mundo ao te ter ao meu lado.

Agradeço também aos meus amigos João Paulo, Juliano e ao Lucca e igualmente à sua família, os cariocas, que sempre me deram apoio em todos os momentos desta trajetória. A todas as amigades que me acompanharam ao longo do curso, seja nas aulas, nos intervalos, nas festas, nas saídas de campo, nas filas dos RUs e nas idas à escadinha comprar trufa do tio. Ao casal de amigos Nilo e Miriam pelo carinho e atenção, principalmente durante a elaboração deste trabalho.

A minha orientadora Cláudia Luisa Zeferino Pires por ter disponibilizado seu conhecimento e tempo tanto ao longo do curso quanto no período de construção deste trabalho. Aos meus orientadores na iniciação científica Paulo Roberto Rodrigues Soares e Victor Hugo Nedel Oliveira por compartilharem seus conhecimentos e me possibilitarem entrar em contato com a pesquisa científica. Ao CNPq e a PROPESQ por propiciar financeiramente a participação nas bolsas e eventos científicos.

Aos entrevistados que disponibilizaram seu tempo e conhecimento os quais possibilitaram aprofundar a riqueza deste trabalho.

A todos os professores, funcionários, servidores e terceirizados que viabilizam o funcionamento da universidade. Sempre defenderei uma universidade pública, gratuita e de qualidade. Vocês fazem parte disso.

“Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.”

(Paulo Freire)

RESUMO

O presente trabalho de conclusão de curso visa contribuir para as discussões sobre a figura do professor-pesquisador. Mais especificamente, busca compreender a relação entre professores de Geografia da educação básica e a pesquisa no município de Porto Alegre de maneira a compreender a articulação entre o saber acadêmico e a prática de ensino, assim como analisar e verificar a formação de uma identidade de pesquisa na prática pedagógica do professor(a) da escola básica. Para tanto, além da discussão teórica, foram realizadas cinco entrevistas semiestruturadas com professores/as de geografia de escolas públicas localizadas no município de Porto Alegre. Os principais resultados evidenciam que a pesquisa é utilizada pelos professores que veem nela a possibilidade de proporcionar uma aprendizagem autônoma e crítica ao aluno. Ao mesmo tempo, consideram que a pesquisa tem a capacidade de conferir autonomia e reconstruir a visão do professor sobre o currículo. Foi observada também tensões na relação do docente com a universidade com relação a legitimação do conhecimento docente. Sendo assim, é possível considerar que é exequível e igualmente benéfico a inserção de uma prática pedagógica que articule o ensino e a pesquisa. A união dos dois tem a capacidade de provocar os alunos a entender a sua realidade e relacionar os conhecimentos geográficos à sua vida. Também possibilita a emancipação do professor, uma vez que é capaz de questionar e propor soluções para suas demandas. Faz-se igualmente necessário uma reaproximação da academia do professor da escola básica com o intuito de que o conhecimento docente seja plenamente reconhecido nas discussões acadêmicas e que o conhecimento acadêmico seja considerado mais próximo das demandas da realidade escolar.

Palavras-chave: pesquisa; professor-pesquisador; autonomia; formação crítica; ensino de geografia; formação docente.

ABSTRACT

This final paper aims to contribute to discussions about the figure of the teacher-researcher. More specifically, it seeks to understand the relationship between Geography teachers in basic education and research in the city of Porto Alegre, in order to understand the articulation between academic knowledge and teaching practice, as well as to analyze and verify the formation of a researcher's identity in the pedagogical practice of the elementary school teacher. Therefore, in addition to the theoretical discussion, five semi-structured interviews were carried out with geography teachers from public schools located in the city of Porto Alegre. The main results show that the research is used by teachers who see in it the possibility of providing students with independent and critical learning. At the same time, they consider that research has the ability to confer autonomy and reconstruct the teacher's view of the curriculum. Tensions were also observed in the relationship between the professor and the university regarding the legitimacy of teaching knowledge. Therefore, it is possible to consider that it is feasible and equally beneficial to insert a pedagogical practice that articulates teaching and research. The union of the two has the ability to provoke the student to understand their reality and relate geographic knowledge to their life. It also enables the teacher's emancipation, since he is able to question and propose solutions to their demands. It is equally necessary to bring academia closer to elementary school teachers, so that teaching knowledge is fully recognized in academic discussions and that academic knowledge is considered closer to the demands of school reality.

Keywords: research; teacher-researcher; autonomy; critical formation; geography teaching; teacher education.

ANEXOS

Anexo 1. Roteiro da entrevista	67
Anexo 2. Termo de uso de conteúdo	69
Anexo 3. Termo de consentimento livre e esclarecido	70

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Diagrama da pesquisa segundo Antonio Carlos Gil.....	22
Gráfico 1 - Quantidade de matriculados por categoria administrativa e modalidade.....	32
Tabela 1 - Número de concluintes de cursos de licenciatura no ano de 2019.....	33
Gráfico 2 - Indicador de adequação da formação docente dos anos iniciais do fundamental, anos finais do fundamental e ensino médio, respectivamente, na disciplina de Geografia.....	47
Quadro 1 - Caracterização dos entrevistados.....	49

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

IAP - Investigação-ação Participativa

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PET - Programa de Educação Tutorial

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1. A CRISE DA ESCOLA PÚBLICA E DA AUTONOMIA DOCENTE	18
2. A PESQUISA E O ENSINO	23
2.1 O que é pesquisa?	23
2.2 A pesquisa na escola	26
3. A FORMAÇÃO DO PROFESSOR PARA A PESQUISA	34
4. O PROFESSOR DE GEOGRAFIA	40
5. ASPECTOS METODOLÓGICOS	44
5.1 Procedimentos metodológicos	44
6. O PROFESSOR DE GEOGRAFIA E A PESQUISA NA EDUCAÇÃO BÁSICA	48
6.1 Contextualização	48
6.2 As entrevistas	50
6.2.1 Análise das entrevistas	51
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	62
REFERÊNCIAS	65

INTRODUÇÃO

A minha inquietude em relação ao tema proposto no presente trabalho advém do meu percurso formativo. Ao longo de minha formação, realizei estágio não obrigatório em uma escola pública da rede municipal na qual pude interagir com vários professores e estar em contato com a rotina do professor(a) tanto em sala de aula quanto na sala dos professores. Foi um período muito profícuo, uma vez que, ao mesmo tempo que eu estava na universidade sendo preparado para lecionar, também estava em contato com a realidade escolar. Logo, foi possível acarear os ensinamentos da graduação com aquilo realizado na prática pelos professores e vice-versa.

A todo momento, buscava identificar na prática dos professores cada aprendizado que eu tinha durante as aulas na universidade. Muitas vezes não obtive êxito, pois havia um certo descolamento das práticas dos professores em relação aquelas práticas ideais estabelecidas nos artigos e livros os quais eu lia. Através do meu relacionamento diário com os professores, pude observar também uma certa rechaça em relação a alguns elementos que remetessem ao âmbito acadêmico. Esta rechaça na maior parte das vezes estava ligada a uma certa percepção de inexecutabilidade daquilo que era pesquisado e ensinado na graduação na prática docente do professor e professora da escola pública. Muitos docentes costumavam optar por realizar uma aula mais objetiva e tradicional. Por algum motivo, os profissionais não aparentavam estar em contato com a mesma literatura que eu tinha na universidade, as quais, muitas vezes, apresentavam práticas interessantíssimas.

Questionei-me à época: se os educadores percebiam que as informações disponíveis pelas pesquisas acadêmicas não eram exequíveis, seria por que as mesmas não estavam suprindo suas demandas? A partir disso, imaginei que deveria-se promover a incursão de demandas escolares para as discussões no âmbito da universidade. Da mesma forma, os docentes também deveriam estar tanto produzindo conhecimento científico quanto participar das investigações desenvolvidas na academia pois os mesmos são plenos conhecedores da realidade

escolar. Mas como fazer isso conciliando com o cotidiano do professor na escola pública brasileira?

Posterior a isso, os três anos que estive envolvido com a Iniciação Científica me possibilitou estar em contato com a pesquisa acadêmica e perceber suas nuances. Mais especificamente, por um ano fui o bolsista responsável por uma investigação que buscava reunir e analisar teses, dissertações e trabalhos científicos submetidos a eventos acadêmicos sobre práticas de ensino de Geografia. Pude perceber que, embora os eventos analisados fossem sobre práticas de ensino de Geografia, em sua maioria no âmbito da educação básica, a maior parte dos trabalhos não eram submetidos por professores de Geografia da educação básica. Quando havia, eram investigações de docentes matriculados em cursos de pós-graduação. Na maior parte das vezes, não passavam de cinco trabalhos dentro de um universo de centenas.

Essas constatações atizaram minha vontade de entender o porquê desta relação. Por que havia poucos professores de Geografia da educação básica submetendo trabalhos aos eventos científicos? Existem investigações científicas sendo desenvolvidas pelos professores na escola básica? O que há implícito nessa relação? Como se dá a relação entre professores de Geografia da educação básica e a pesquisa, acadêmica ou não, no município de Porto Alegre? Posto isso, o objetivo central do trabalho é compreender a relação entre professores de Geografia da educação básica e a pesquisa em escolas da rede municipal, estadual e federal localizadas no município de Porto Alegre/RS

Para elaboração e delimitação do trabalho formulou-se os objetivos específicos a seguir: a) Compreender a articulação entre o saber acadêmico e saber escolar na escola básica. b) Analisar e verificar a formação de uma identidade de pesquisa na prática pedagógica do professor(a) da escola básica.

Defende-se no presente trabalho que a pesquisa permite que o(a) professor(a) reflita sobre sua prática e o auxilia a lidar com a diversidade de alunos e seus respectivos processos de aprendizagens de forma significativa e crítica. Além disso, argumenta-se que os professores não sejam meros executores de conhecimentos construídos por outros. Todavia, isto só acontecerá se o professor não se conceber (e não for concebido) como mero instrumento, mero executante, de um sistema que o transcende e que ele não questiona e/ou que nunca foi desafiado a questionar (CORTESÃO, 2012, p. 732)

É preciso reconhecer também a complexidade da atuação do professor que, mediante a diversidade de situações presenciadas e pelos seus inúmeros desafios perante a aprendizagem de seus alunos, o mesmo precisa desenvolver formas e estratégias de ensino em seu cotidiano uma vez que cada aluno e aluna possui suas individualidades requerendo diferentes modos de construção de conhecimento das quais o professor necessita refletir cotidianamente para que a construção do conhecimento seja realizada da melhor forma. Este desenvolvimento de técnicas desenvolvidas pelo professor ao longo de sua prática a fim de construir o conhecimento com seus alunos, segundo Cortesão (2012), se aproxima daquilo que se chama de investigação-ação.

Adicionalmente, entende-se que a pesquisa em educação não deve ser feita somente através da investigação-ação participativa (IAP), conduzida de fora por um pesquisador universitário, muitas vezes convidado ou contratado pela própria instituição que está estudando (ANDERSON; HERR, 2016, p. 5). Deve ser estimulado e valorizada a investigação-ação feita pelos próprios professores admitindo-se assim a capacidade do professor em poder ser, “em diferentes graus e de diferentes modos (...), um produtor de conhecimento” (CORTESÃO, 2012, p. 724). Ressalta-se a diferença entre a reflexão profissional e a investigação-ação pelo grau de sistematização e intencionalidade da reflexão onde a investigação-ação exige ciclos de planejamento, ação, observação e reflexão (ANDERSON; HERR, 2016).

Compreende-se que, para além de auxiliar o/a docente a aprimorar suas práticas, a pesquisa também proporciona a oportunidade de trabalhar um determinado conteúdo com os alunos e alunas aproximando-os dos métodos investigativos e/ou científicos de pesquisa. Igualmente, torna-se a aula mais atrativa ao aluno, chamando-o para constituir-se como o protagonista de seu processo de aprendizagem. A luz desses aspectos, ressalta-se no presente trabalho o necessário domínio do docente em relação aos procedimentos de pesquisa os quais devem ser construídos ao longo de sua formação acadêmica e de sua fundamental formação continuada.

Desta forma, este trabalho se justifica na medida em que busca realizar um estudo que contribua para a melhoria da educação geográfica, de maneira a avançar as discussões do campo da relação entre o professor de geografia e a pesquisa.

Em um contexto de crise entre a escola e a sociedade, permeadas por interesses neoliberais e mercadológicos, os conhecimentos construídos pelos professores poderia se constituir em “fonte de conhecimento público passível de ser difundida através dos sindicatos ou das agências educacionais estaduais ou municipais” (ZEICHNER, 1993, apud. ANDERSON; HERR, 2016, p. 6) embasando a defesa da autonomia docente e da formação cidadã nas escolas. Ao mesmo tempo, faz-se imperativo inserir o professor e seu conhecimento na gestão educacional e suas políticas.

Da mesma forma, faz-se fundamental evocar a complexidade da atuação do professor de modo que o mesmo possa ser considerado um produtor do conhecimento e tenha sua atuação respaldada e legitimada não somente através das investigações acadêmicas, mas por meio de sua capacidade de síntese investigativa amparada em conhecimento construído por esses mesmos professores em suas práticas. Sendo assim, o presente trabalho não busca defender a restrição da pesquisa educacional ao campo prático. Igualmente, não busca-se fundamentar algum tipo de retrocesso em relação à função exercida pela teoria no contexto da pesquisa, mas sim reivindicar um restabelecimento de sua cooperação em relação ao da prática (LÜDKE; CRUZ, 2005).

Seguindo a linha de raciocínio explicitada por ora nesta seção, buscou-se investigar o tema de uma forma mais aproximada do professor da educação básica. Sendo assim, para o desenvolvimento do presente trabalho, para além da pesquisa bibliográfica, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com professores de geografia da própria educação básica. Ao todo, foram realizadas cinco entrevistas com professores de Geografia da rede pública de educação lotados em escolas no Município de Porto Alegre. Entende-se que este enfoque dado ao conhecimento dos próprios professores representa,

[...] uma viragem decisiva para entrar no mundo interno dos professores e professoras mediante estratégias de indagação preferencialmente qualitativas e enfoques interpretativos, dando lugar a um tipo de conhecimento mais fiel à complexidade, singularidade, incerteza e conflito de valores que caracterizam a prática profissional do ensino. (MONTERO 2005, p. 153, apud. LOPES; PONTUSCHKA, 2011)

Para além desta parte introdutória, o trabalho está estruturado em sete capítulos. No primeiro capítulo será discutido a crise da escola pública e da autonomia docente. Para isso, será brevemente discutida a escola pública desde

seu início até a atualidade, abordando também as reformas educacionais e ataques mercadológicos à educação que buscam minar a autonomia docente.

No segundo, serão abordadas as definições aproximadas de pesquisa e a sua importância na prática do professor. Para isso, serão abordados os pensamentos de autores como Antônio Carlos Gil (2009); Hartmut Günther (2006); Maria Otilia Guimarães Ninin (2008); Menga Lüdke (1998, 2001, 2005); Paulo Freire (1996); Chibeni (2006), Rui Canário (2008) entre outros.

No terceiro capítulo, por sua vez, será realizada uma discussão a respeito da formação docente para a pesquisa. Serão discutidos as contribuições de autores e autoras como Kenneth M. Zeichner (1998, 2008); Helena Copetti Callai (1995); Menga Lüdke (1998, 2001, 2005); Karen Maria Jung (2008); Elenir Maria Andreolla Mattos (2009); André Paulo Castanha (2009); Rosenilde Nogueira Paniago (2017); Teresa Sarmiento (2017) entre outros.

A prática do professor de geografia e suas possibilidades de pesquisa será debatida no quarto capítulo. Com efeito, será abordada a complexa porém frutífera e potencial prática do professor para uma formação crítica e reflexiva por intermédio da pesquisa.

No quinto capítulo, apresentaremos a metodologia do trabalho. Nele, serão comentadas todas as etapas realizadas durante o trabalho bem como a justificativa para a estratégia de coleta de dados.

O sexto capítulo será dedicado a interpretar e analisar as informações obtidas através de entrevistas com os professores. As conclusões serão expostas no sétimo e último capítulo. Também serão retomadas as principais reflexões realizadas ao longo do trabalho bem como seus resultados.

1. A CRISE DA ESCOLA PÚBLICA E DA AUTONOMIA DOCENTE

Há que se considerar que a crise de legitimidade e autoridade do professor perante a sociedade é afetada pelo modo como a escola é encarada. De acordo com Canário (2008), levando em consideração a forma como a sociedade encara essa instituição, a escola já esteve contextualizada em tempos de certezas, promessas e atualmente perpassa por momentos de incertezas em relação àquilo que se “espera” dela. Segundo a autora, foi entre a Revolução Francesa e a Primeira Grande Guerra o período em que houve uma harmonia entre a escola e o seu contexto externo. A partir da Segunda Guerra Mundial, sobretudo nos anos 60, a oferta escolar e a demanda por ela cresceu intensamente aliada a uma democratização e redução do elitismo dentro dessa esfera. A escola estaria neste contexto envolta em três promessas com relação às expectativas da sociedade perante ela: desenvolvimento, mobilidade social e igualdade.

Canário (2008) ainda destaca que este período, entre a Segunda Guerra Mundial até os anos 70, corresponde a um grande crescimento econômico mundial. Neste sentido, observa-se que os primeiros alicerces econômicos estavam sendo estabelecidos entre a escola e a sociedade uma vez que a escola passa a ser inserida na relação com o satisfatório desempenho econômico. Neste momento, a sociedade encarou a escola como forma de ascensão social e melhoria das condições de vida através da inserção no mercado de trabalho. A partir da primeira crise do petróleo em que houve um abalo na economia mundial, enfraqueceu-se a mobilidade social e a escola foi então vista como “produtora de injustiça” (CANÁRIO, 2008, p. 76), prevalecendo-se assim uma certa incerteza em relação ao que a escola pudesse oferecer. Desta maneira, a sociedade passou a desconsiderar a escola como forma de mobilidade social devido a uma certa não correspondência daquilo que era esperado da escola pela sociedade. De fato, a escola não deve ser encarada como instrumento de mobilidade social e sim de forma a possibilitar a formação crítica e cidadã do aluno.

Não obstante, a partir do final do século XX, a juventude se viu cada vez mais pressionada a entrar no mercado de trabalho. Pressão essa alardeada e imposta pela disseminação de uma racionalidade neoliberal e a globalização. A escola passa então a ser pressionada pelos agentes do mercado a ter um enfoque voltado à qualificação para o trabalho em decorrência de uma formação humana e crítica.

Destaca-se que não somente o mercado pressiona como também o estado e a sociedade. Em outras palavras, a escola passa a ser reduzida a mera formação e preparação de pessoas para o mercado de trabalho. Contudo, com a precarização do trabalho e o aumento cada vez mais intenso das desigualdades sociais, o diploma escolar neste ponto de vista neoliberal passa a ser desvalorizado (CANÁRIO, 2008).

Neste contexto, o professor da educação básica é alvo de constantes críticas e indisciplinas observados no cotidiano escolar. As críticas exigem que o docente seja uma espécie de alquimista que transforma metais comuns (ambiente inadequado, classes numerosas e estudantes desinteressados) em ouro (motivação para aprender, prazer diante do conhecimento, construção de cidadania, estudantes com espírito investigativo e criativo) (NACARATO; VARANI; CARVALHO, 1998).

Petroni e Souza (2009) destacam que cada vez mais é designado ao professor, pela sociedade em geral, a tarefa de educar as crianças em todos os sentidos. Concomitantemente, tanto a escola quanto o professor são desacreditados e, conseqüentemente, são impostas ações na tentativa de melhorar a qualidade da educação. Na maioria das vezes, essas ações são realizadas de fora para dentro, excluindo-se assim a participação dos docentes nas reformas educacionais.

Com a valorização do diploma universitário como forma de ascensão social e melhor colocação no mercado de trabalho, a escola se vê pressionada a garantir o acesso de alunos a instituições de ensino superior. Observa-se então um descompasso entre a educação pública e a privada uma vez que “colégios públicos não oferecem condições para que seus alunos possam competir em condições de igualdade” (SILVA, 2001, p. 298). Com a precarização da educação pública permeada pela diminuição do aporte de recursos financeiros por parte do Estado na rede pública de educação, observa-se a vasta distância que há entre a escola pública, as escolas privadas e a universidade.

Neste sentido, um dos principais aspectos a ser observado para buscar sanar a crise da escola pública é o resgate da figura do professor da escola pública básica (SILVA, 2001). Figura esta que tem tido sua autonomia atacada nas últimas décadas através do estabelecimento de uma racionalidade mercadológica neoliberal através de parâmetros de eficiência. Com relação a isso, este trabalho aborda o conceito de autonomia considerado por Paulo Freire como “a capacidade de agir por si, de poder

escolher e expor ideias, agir com responsabilidade” (PETRONI; SOUZA, 2009, p. 357).

No entanto, para Mellouki e Gauthier (2004), se o saber, a missão e a função dos professores evoca conflitos constantes, é porque o mesmo, como intelectual, ocupa um papel estratégico nas relações sociais. Deste modo, para os autores

Pouco importa a força econômica e o poder de coerção de que dispõe, nenhum grupo pode, pelo menos pacificamente, estender a sua visão do mundo a toda a sociedade sem o trabalho dos professores. (MELLOUKI; GAUTHIER, 2004, p. 553)

Mediante as investidas neoliberais na educação, observa-se o estabelecimento de uma lógica empresarial, acrescida pela financeirização (GIROTTTO, 2017), em relação à escola em que a mesma deve ser o mais eficiente possível. Por meio destas lógicas, instituiu-se a visão de que as escolas necessitam demonstrar sua eficácia através de estatísticas. Um exemplo dessas estatísticas comprobatórias de eficiência é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Esta busca a todo custo pela comprovação do rendimento por parte municípios e estados através da escola tem deslocado temas importantes para o esquecimento enquanto outros são priorizados (MARQUES, 2015).

Giroto (2017) reforça este entendimento quando afirma que as políticas educacionais de cunho neoliberal, as quais definem os conteúdos que devem ser trabalhados pelos professores, funcionam como uma espécie de controle técnico do trabalho docente. O autor vai ao encontro de Marques (2015), ao também considerar que o estabelecimento de conteúdos necessários ao aluno em sua respectiva etapa, acaba por valorizar certos conteúdos em função da exclusão de outros.

Na perspectiva de Giroto (2017), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no contexto atual da educação, é uma das representações da continuidade de uma lógica neoliberal que vem sendo imposta nas últimas décadas. De maneira a contextualizar esta visão, invoca-se a definição do que é este instrumento:

um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento (BRASIL, 2017, p. 7).

Repara-se que o próprio documento que constitui a BNCC admite que é função dela definir o conjunto de aprendizagens que os alunos devem desenvolver ao longo das etapas. O professor, levando-se em conta a aplicação literal deste

documento, perderia a capacidade de adaptar e de contextualizar os conteúdos e objetivos de aprendizagens que achar adequado a cada grupo de alunos ou classes. Acompanhada deste instrumento normativo, existe um discurso proferido pela sociedade em geral de responsabilização individual dos professores pelo sucesso ou fracasso da educação (DOURADO; SIQUEIRA, 2019). Caberia ao docente, portanto, promover os bons desempenhos dos estudantes, oferecendo-lhes aquilo que lhes é de direito: o conteúdo da Base.” (MARQUES, 2015, p. 4)

Para Dourado e Siqueira (2019, p. 300)

A exigência de estabelecer um currículo comum para o país reafirma a existência de um suposto consenso sobre o que é moral e intelectualmente apropriado e para o que a tarefa da escola é a de apresentar coerência e padronização nos programas escolares, negligenciando, assim, a autonomia pedagógica, os diferentes atores que constroem o cotidiano educacional e escolar. (DOURADO; SIQUEIRA, 2019, p. 300)

Em seu trabalho, Marques (2015, p.4) atenta para a função do professor no contexto de crise e da BNCC:

O que significa ser professor de geografia de educação básica em um contexto de desimportância e BNCC? (...) Em linhas gerais, Magda Soares já foi clara: alguém que cumpre metas. Metas externas. (MARQUES, 2015, p. 4, grifo nosso)

Para Guimarães (2018), o documento pode limitar a autonomia do docente na perspectiva de que o mesmo busca ditar o que deve ser trabalhado, função que faz parte da atribuição e saber do docente. E é neste sentido que, para a autora, a mesma nunca será efetivamente implantada. Percebe-se então que a escola é cada vez mais alvo de decisões verticalizadas e centralizadas com o intuito de disseminar os objetivos de uma racionalidade neoliberal e que perpassam obrigatoriamente pelo ataque à autonomia do professor. Com relação a isso, cita-se Gentili (1996):

O estado neoliberal é mínimo quando deve financiar a escola pública e máximo quando define de forma centralizada o conhecimento oficial que deve circular pelos estabelecimentos educacionais, quando estabelece mecanismos verticalizados e antidemocráticos de avaliação do sistema e quando retira autonomia pedagógica às instituições e aos atores coletivos das escolas entre eles, principalmente, os professores. (Gentili, 1996 apud NACARATO; VARANI; CARVALHO, 1998)

Tardif (2000) ainda lembra que a profissionalização educacional se avolumou concomitantemente a uma crise geral do profissionalismo e das profissões. É neste contexto que, segundo o autor, intensificam-se os questionamentos da sociedade com relação ao valor dos saberes que embasam os atos profissionais. Nesta

perspectiva, acredita-se no presente trabalho que a pesquisa por parte do professor da escola básica possa ser um dos caminhos para que se consolide, valorize e legitime o conhecimento, o saber e a autonomia docente.

2. A PESQUISA E O ENSINO

Defende-se neste capítulo que a aproximação do professor da educação básica com a pesquisa possa confiar mais autonomia e o auxilie e desenvolva em sua prática cotidiana com os alunos e alunas. Para isso, pretende-se discorrer sobre a figura do professor da escola básica e sua potencial pesquisa.

Começaremos discorrendo sobre o conceito de pesquisa, buscando uma aproximação do mesmo. Da mesma forma, serão explicitados alguns tipos de pesquisas mediante suas características. Em seguida, será discutida a pesquisa na escola e sua colaboração para a efetivação da autonomia docente. Para isso, serão trazidos os trabalhos de autores e autoras como Antônio Carlos Gil; Hartmut Günther; Maria Otilia Guimarães Ninin; Menga Lüdke; Paulo Freire; Eduardo Donizeti Giroto entre outros.

2.1 O que é pesquisa?

Para a plena compreensão das informações dispostas neste trabalho faz-se necessário aproximar-se do conceito de pesquisa e suas características. Emprega-se o verbo “aproximar” uma vez que admite-se a impossibilidade de uma definição certa de conceitos. Para enfatizar este fato Rabelo (2019, p. 1) cita Silva (2016), o qual afirma que “as definições não capturam o que é ‘verdadeiramente’, pois o que é depende da forma como ele é definido pelos diferentes autores e teorias”. Desta forma, todo esforço de conceituação desempenhado neste capítulo será visando a aproximação do conceito e não a sua definição concreta.

De antemão, já pode-se citar alguns tipos de pesquisa os quais serão expostos neste trabalho: a pesquisa, a pesquisa científica, pesquisa acadêmica, pesquisa escolar e pesquisa educacional. Com o intuito de melhor apreensão do conceito, iniciaremos pela definição do conceito básico de pesquisa.

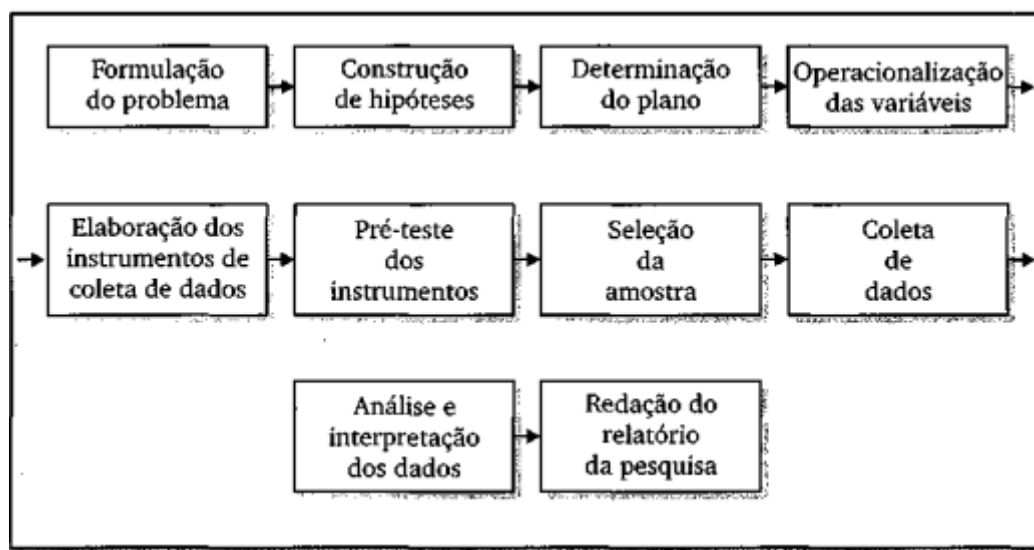
De acordo com Bagno (2007) o termo “pesquisa” tem origem no latim com o verbo “perquirir”, que significava procurar; buscar com cuidado; procurar em toda parte; informar-se; inquirir; perguntar; indagar bem; aprofundar na busca” (2007, p. 17 apud MATTOS; CASTANHA, 2009, p. 2). Ainda do ponto de vista linguístico, o dicionário Houaiss (2010) define a ação de pesquisar como a ação de procurar com aplicação; investigar e tomar informações ou averiguar algo.

Em uma definição mais aprofundada do conceito de pesquisa, Gil (2009) aponta que

Pode-se definir pesquisa como o procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos. A pesquisa é requerida quando não se dispõe de informação suficiente para responder ao problema, ou então quando a informação disponível se encontra em tal estado de desordem que não possa ser adequadamente relacionada ao problema. (GIL, 2009, p. 17)

Destaca-se que o autor, complementando os outros dois conceitos supracitados e tendo um enfoque direcionado para a elaboração de projetos de pesquisa, infere o caráter sistemático e racional da pesquisa. Neste sentido, a pesquisa científica fica condicionada a um método definido sendo que o mesmo consiste de fases ou estágios (figura 1).

Figura 1 - Diagrama da pesquisa segundo Antonio Carlos Gil



Fonte: Gil (2007, p. 21)

A despeito disso, Rudio (2009 apud VILAÇA, 2010) ainda acrescenta que a pesquisa deve basear-se utilizando método próprio e técnicas específicas sempre buscando um conhecimento que se imputa à realidade empírica. Em relação ao “método próprio” destaca-se que o mesmo não pode carecer de um caráter científico, todavia o mesmo deve adquirir característica própria na medida em que o deve ser adaptado ao objeto de estudo (GÜNTHER, 2006).

No entanto, o método científico não se configura em uma receita em que ao executar-se de tal modo os resultados sejam verificados imediatamente. Mais

especificamente, de acordo com Chibeni (2006), ainda que o método científico não seja uma receita padronizada e universal para se fazer ciência, estabeleceu-se desde o Século XX uma visão mais aproximada daquilo que se considera como método científico e que assume-se que na observância destes aspectos durante o processo de pesquisa pode-se chegar a um conhecimento certo e seguro.

Para Demo (2005, p. 23 apud FOLMER et al. 2017), ao despreocupar-se com o método da pesquisa, a mesma corre o risco de ser atribuída a uma mediocridade científica uma vez que trará prenúncios de que poderá aceitar qualquer resultado. Deste modo, evidencia-se o condicionante do método de caráter científico para a atribuição de cientificidade à pesquisa, tornando-se assim científica. Neste sentido, há que se problematizar os riscos da hierarquização dos tipos de pesquisa (LÜDKE, 2005; LÜDKE, CRUZ, 2005; ZEICHNER, 1998).

Boni e Quaresma (2005) citam Selltiz (1987) e Bunge (1972) para assinalar que a finalidade da pesquisa é tanto constatar respostas para questões por meio da aplicação de métodos científicos quanto acumular e compreender fatos levantados. Ainda, Pádua (1996 apud, MATTOS; CASTANHA, 2009) salienta que o conhecimento advém do acúmulo de pesquisas e que o mesmo é fundamental para a compreensão e transformação da realidade.

Com relação a pesquisa acadêmica, entende-se que a mesma é aquela pesquisa própria da universidade, faculdade ou qualquer instituição de ensino superior. Mais especificamente, aquela que é desenvolvida por professores da educação superior e estudantes universitários. A mesma, surge da necessidade e tentativa de aprofundar a compreensão de algum problema. Ela não dispensa o método de caráter científico para sua validação. Portanto, toda pesquisa acadêmica é científica, mas nem toda pesquisa científica é acadêmica.

A pesquisa escolar, por sua vez, configura-se como a pesquisa desenvolvida no âmbito das escolas de educação básica. A mesma é desenvolvida na maioria das vezes entre o professor e o aluno visando a construção de conhecimento por parte do aluno tanto em relação a algum conteúdo da disciplina quanto a outras temáticas que levem a compreensão do aluno a respeito de um tema.

Emprega-se o termo “pesquisa educacional” no presente trabalho para sinalizar as pesquisas sobre políticas educacionais, práticas docentes, gestão escolar, currículo, etc. Ou seja, toda pesquisa que visa compreender essas temáticas pertinentes à educação.

De antemão, se faz necessário ressaltar a diferença entre a reflexão profissional e a investigação-ação pelo grau de sistematização e intencionalidade da reflexão onde a investigação-ação exige ciclos de planejamento, ação, observação e reflexão (ANDERSON; HERR, 2016). Desse modo, nem toda reflexão é considerada investigação ou pesquisa. Isto depende de sua sistematização e intencionalidade.

2.2 A pesquisa na escola

A pesquisa na escola e o professor-pesquisador têm sido alvo de debate nas últimas décadas. Nesta discussão, estão contidos aspectos como os benefícios que a pesquisa proporciona aos alunos e aos professores.

Ao contrário do que é apresentado muitas vezes para a sociedade, a profissão docente possui imensa complexidade. Durante sua prática, o professor se depara com quantidades significativas de alunos os quais possuem individualmente diferentes processos de aprendizagem. Para Clarke (1994 apud GONÇALVES, T.O; GONÇALVES, T.V.O, 1998), é justamente a compreensão do que está ensinando e as alternativas que o professor busca e encontra enquanto reflete sobre sua prática é que marcam a singularidade de sua prática. Ainda nesta perspectiva, Cortesão (2012) afirma que este processo de identificar aprendizagens e formas de aprendizagens adequadas ao grupo de alunos, o docente realiza uma atividade que se encaixa proximamente à investigação-ação.

Outros autores também dão destaque a este processo constante que o docente realiza durante sua prática pedagógica. É o caso da autora Menga Lüdke (2001, p. 81) que, citando Perrenoud (1996), afirma que ao “agir na urgência e decidir na incerteza” o professor está continuamente recorrendo à reflexão. A autora vai além e afirma que “o recurso à reflexão aparece mesmo como parte inerente ao desempenho do bom professor, ainda que ele não se dê conta claramente disso”. Sendo a reflexão um dos principais objetivos da pesquisa, observa-se então o potencial que a investigação por parte do professor tem para auxiliar a si mesmo neste processo de aprimoramento de sua prática pedagógica e reflexiva.

Ainda, reconhece-se que os professores devem ser um dos protagonistas na investigação de suas práticas por estarem inseridos diretamente na realidade escolar, e, assim, conhecem melhor do que ninguém quais são suas demandas e

particularidades. Segundo Callai (1995), ao ter que encarar os alunos e ter que dar conta das atividades em sala de aula, o professor percebe todas as nuances do seu trabalho e aí sim os problemas se colocam em sua devida dimensão. Desta forma, o professor, diferentemente do acadêmico, seria dotado de um conhecimento mais detalhado do contexto que sua prática se insere.

Neste sentido, Zeichner e Noffke afirmam que há uma vantagem da pesquisa do professor sobre a pesquisa acadêmica em relação a investigação das práticas docentes da educação básica por haver “uma proximidade entre o professor e sua sala de aula, garantindo assim insights únicos sobre o processo de produção do conhecimento” (apud LUDKE, 2001, P. 83). Da mesma forma, segundo Lüdke (1998), a insensibilidade dos acadêmicos em relação às complexidades da prática docente nas escolas levam o professor da escola a acreditar que as pesquisas e o conhecimento acadêmico não dão conta da densidade do objeto de estudo da pesquisa em educação.

Na visão de Connelly e Clandinnin (1995 apud ANDERSON; HERR, 2016) o conhecimento acadêmico chega ao professor em forma de conhecimentos teóricos e proposicionais que muitas vezes deixa de considerar que a docência na escola é pessoal, contextual e subjetivo. Desse ponto de vista, a prática do docente se dá como um espaço de aplicação dos conhecimentos acadêmicos. A este ponto, evoca-se a Gil (2009, p. 17) que afirma que recorre-se a pesquisa

quando não se dispõe de informação suficiente para responder ao problema, ou então quando a informação disponível se encontra em tal estado de desordem que não possa ser adequadamente relacionada ao problema. (GIL, 2009, p. 17)

Sendo assim, há a inevitabilidade, mas também os riscos, da implicação do docente escolar na prática da pesquisa e produção de conhecimento a respeito do tema da prática educacional para além da fundamental importância que a universidade e seu conhecimento apresentam nas discussões educacionais. Para Lüdke (2005, p. 347), a união entre o conhecimento acadêmico e o conhecimento dos professores poderá enriquecer a pesquisa efetuada na área da Educação de modo a tornar-se “mais atenta e pronta a responder às necessidades mais urgentes, decorrentes de seus mais graves problemas, atendendo, assim, à vocação de toda pesquisa”.

Com relação ao benefício da utilização da pesquisa para a prática docente, citamos o trabalho de Shulman (2005) na qual propõe sete conhecimentos

necessários à docência, os quais são: o **conhecimento do conteúdo** (o conteúdo a ser ensinado, por exemplo a Geografia); o **conhecimento didático geral** que seria referente aos princípios e estratégias gerais para gerenciar e organizar a aula e que transcende o escopo da disciplina; o **conhecimento do currículo** que retrata o domínio especial de materiais e programas que servem como "ferramentas para o ofício" do professor; o já referido **conhecimento didático do conteúdo** que seria a liga estabelecida entre a matéria e a pedagogia e que constitui uma característica exclusiva do/da docente; o **conhecimento dos alunos** e suas características; **conhecimento dos contextos educativos** que envolve desde o funcionamento do grupo ou da classe, a gestão e financiamento dos distritos escolares, até mesmo o caráter e a cultura das comunidades e o **conhecimento dos objetivos, as finalidades e os valores educativos, e de seus fundamentos filosóficos e históricos**

O ato de ensinar, portanto, seria a combinação de três conhecimentos: o conhecimento do conteúdo; conhecimento pedagógico e o conhecimento de contexto. Essa combinação de conhecimentos gera o Conhecimento Pedagógico de Conteúdo. Ou seja, requer que o professor tenha o domínio teórico do tema (conhecimento do conteúdo) e que o mesmo saiba elaborar e aplicar estratégias (conhecimento pedagógico) que levem a construção do conhecimento por parte do aluno levando em consideração o contexto no qual se ensina (conhecimento de contexto).

Para exemplificar, ressalta-se que uma das tarefas do professor em sua prática é a função de tradução dos conceitos e conhecimentos técnicos que aprendeu durante a graduação para uma linguagem acessível e didática a seu aluno levando em consideração o contexto no qual está se ensinando. Sendo assim, a diferença entre o geógrafo e o geógrafo professor de geografia é que o professor precisa transformar os conhecimentos específicos geográficos em conhecimento compreensível aos alunos e alunas. Para Bernstein (1996, apud CORTESÃO, 2012, p. 723) o professor traduz em linguagem acessível para os alunos conteúdos científicos que outros produziram. Neste sentido, Lopes e Pontuschka (2011) chegam a inferir um Conhecimento Pedagógico Geográfico.

Defende-se neste trabalho que a pesquisa tem potencial para desenvolver especificamente esses três tipos de conhecimentos presentes e necessários na prática do professor de modo que auxilie o mesmo a superar "a clássica dicotomia

entre conhecimentos pedagógicos e conhecimentos específicos” (LOPES; PONTUSCHKA, 2011, p. 94). Da mesma forma, a pesquisa possibilita a reflexão constante sobre o ato de ensinar.

Para Demo (1992 apud OLIGURSKI; PACHANE, 2010), a pesquisa no contexto da educação apresenta duas concepções complementares, uma que possui o princípio educativo e outra envolta no princípio científico. Para ele, no contexto da educação predomina a primeira concepção uma vez que “não está em jogo produzir ciência propriamente, mas construir a metodologia do ‘aprender a aprender’” (OLIGURSKI; PACHANE, 2010).

Admite-se que a pesquisa possa ser utilizada também na efetivação da construção do conhecimento por parte dos alunos. Neste sentido, a “pesquisa escolar”, apontada por Ninin (2008, p. 21), é a

atividade sistematizada e mediada entre sujeitos, pautada em instrumentos que propiciam a construção do conhecimento e o desenvolvimento da autonomia, por meio de ações com características de reflexão crítica, que priorizam descobrir, questionar, analisar, comparar, criticar, avaliar, sintetizar, argumentar, criar. (NININ, 2008, p. 21)

O entendimento deste trabalho é de que o professor não atua para fornecer ao aluno somente respostas a perguntas, mas também para construí-las. Portanto, o levantamento de perguntas e a sua apresentação aos discentes também é uma forma de ensinar e faz parte da natureza docente.

Neste viés, Martins (2007, p. 78 apud MATTOS e CASTANHA, 2009) afirma que

A criança tem paixão inata pela descoberta e por isso convém não lhe dar a resposta ao que não sabe, nem a solução pronta a seus problemas; é fundamental alimentar-lhe a curiosidade, motivá-la a descobrir as saídas, orientá-la na investigação até conseguir o que deseja. (2007, p. 78 apud MATTOS e CASTANHA, 2009)

Ou ainda, de acordo com Dickel (1998, p. 33)

A pesquisa talvez seja, nesse contexto de escola pública, a possibilidade de o professor tomar a si o direito pela direção de seu trabalho e, comprometendo-se com a busca de uma sociedade justa, torná-lo capaz de provocar em seus alunos a capacidade de inventar um mundo alternativo. Dickel (1998, p. 33)

Sobre isso, concordamos com Paulo Freire (1996) quando afirma que instigar a curiosidade propicia a vontade de aprender de modo autônomo. Não obstante, a formulação de perguntas e a intensificação da curiosidade leva a reflexões

favorecendo uma formação crítica do aluno. Para o referido autor, ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou construção. O que se busca é evoluir a autonomia investigativa e manter a curiosidade dos educandos.

Anuindo novamente com Paulo Freire (1996, p. 42) tem-se que a

“A tarefa coerente do educador que pensa certo é, exercendo como ser humano a irrecusável prática de inteligir, desafiar o educando com quem se comunica e a quem comunica, produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado”. (FREIRE, 1996, p. 42).

Também, considera-se que a pesquisa escolar é uma forma de desenvolver metodologias ativas por propiciar o protagonismo do aluno em seu próprio processo de construção do conhecimento. Portanto, o aluno poderá problematizar e resolver problemas construindo assim seu próprio modelo mental de construção do conhecimento. A pesquisa, como parte de uma metodologia ativa, fornece ao aluno “condições para que se construa o sentido de um determinado conceito ou conteúdo que o professor pretende desenvolver” (MORAES et al, 2014, p.250) oportunizando uma formação crítica e reflexiva. Desta forma, abriria-se mão de métodos passivos de aprendizagem em que o aluno é considerado como um papel em branco no qual deve ser preenchido pelo professor através de conteúdos. Ou até mesmo evitando assim a chamada pedagogia bancária. Na perspectiva da pesquisa na educação de sujeitos, a escola deixa de ser o palco de transmissão de conhecimentos e passa a ser como local de reflexão, problematização e crítica.

Ressalta-se também que a utilização das pesquisas junto ao aluno, permite a formação de sujeitos afeitos à prática investigativa. Com efeito, formam-se cidadãos que buscam soluções para seus problemas cotidianos através da investigação, percebendo-se assim como potenciais agentes de transformação da realidade em que vivem.

Freire (1996) também admite a importância de que na sua permanente formação, o professor se reconheça enquanto pesquisador e que o mesmo considere a pesquisa, a indagação e a busca, como parte da natureza prática docente. Nesta visão, entende que “o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescente à de ensinar”, pois isto está inerente a sua profissão.

De acordo com Freire (1996), educando e educador são indissociáveis:

“Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”. (op. cit., pág. 13)

Ensinar e aprender portanto são intrínsecos. Por este ângulo, o educador insere a denominada de "do-discência" – docência-discência -, também chamado de ciclo gnosiológico, que se refere ao momento de ensino e aprendizagem do conhecimento já existente e o momento em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente. Logo, a do-discência e a pesquisa são igualmente indicotomizáveis, uma vez que a segunda possibilita a construção do conhecimento novo.

O docente, ao procurar estimular a aprendizagem, investiga novas formas de propor algo novo. Neste sentido, o professor indaga, busca, constata, aprende: pesquisa. Sendo assim, o professor em sua prática aprende a estimular as aprendizagens dos alunos por meio de novas formas de ensino. Em vista disso, o docente aprende/constata novas metodologias para desenvolver em suas aulas, as quais possibilitarão novas formas de aprendizagem. Neste contexto, concorda-se com Ribeiro (2013) quando estabelece uma relação colaborativa entre a pesquisa e a criatividade na docência. Quanto a isso, faz-se imprescindível citar novamente Paulo Freire:

“Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.” (FREIRE, 1996, p. 16)

É fato sabido que a realidade escolar brasileira impõe uma série de situações perniciosas ao professor. Estas situações podem ser a falta de infraestrutura; a extensa carga horária que o docente é submetido; a grande quantidade de deveres atribuídos ao professor na qual faz-se necessário extrapolar esta carga horária; a baixa remuneração que em nada se iguala a quantidade de horas trabalhadas e a importância do professor; a pressão da sociedade que lhe atribui funções que muitas vezes não lhe cabe, etc. Todas essas questões na maior parte das vezes desmotivam ou eliminam qualquer hipótese da utilização de pesquisas no ensino.

Há que se lutar, portanto, para que o professor, mediante sua intensa carga horária que muitas vezes extrapola aquela estabelecida no contrato em virtude de suas inúmeras tarefas, tenha atrelada formalmente em seus deveres a pesquisa e que o mesmo tenha infra-estrutura e preparo adequado para a efetivação das pesquisas. Da mesma forma, há que se defender a manutenção da autonomia docente de modo que o mesmo tenha total controle sobre sua prática e tomada de decisões. Do contrário, faria pouco sentido falar em pesquisa na escola em um contexto nos quais os mesmos não podem livremente experimentar com suas práticas (ELLIOT, 1996).

É nesta perspectiva que, para Lüdke e Cruz (2005), o efetivo exercício da pesquisa por parte do professor na educação básica requer que a mesma seja assumida como atividade inerente à sua prática e à escola levando em consideração elementos como “contrato de trabalho, tempos para a pesquisa, apoio financeiro e infra-estrutura física para a realização das atividades de investigação.” (2005, p. 89).

Para que a pesquisa no contexto da educação seja efetivada também é preciso que se reconheça o professor enquanto intelectual, superando assim a visão do papel prático dos professores em que apenas aplicam conhecimentos gerados por outros. Acrescenta-se que essa visão de que professores são meros aplicadores de conhecimentos gerados na academia, por exemplo, alude à ideia de que os alunos são objetos na qual são depositados/aplicados conhecimentos. Considerar o professor como mero executor de teorias-receitas, é alienar e o considerar alienado de sua condição pensante (OLIGURSKI; PACHANE, 2010).

Para Giroux (1997 apud OLIGURSKI; PACHANE, 2010) os docentes devem “exercer ativamente a responsabilidade de propor questões sérias a respeito do que eles próprios ensinam, sobre a forma como devem ensiná-lo e sobre os objetivos gerais que perseguem”.

A pesquisa do professor e seu conhecimento também esbarram na falta da legitimidade acadêmica “no tocante à sua capacidade de contribuir com o debate público sobre a reforma de práticas pedagógicas e da gestão organizacional.” (ANDERSON; HERR, 2016, p. 6). Ainda que observa-se que muitos acadêmicos consideram o professor como intelectual, permanece o desafio de superar a dicotomia entre os que produzem conhecimentos e quem os utilizam. Zeichner (1998) citando Noffke (1994) reforça este pensamento quando afirma que a maior parte dos acadêmicos envolvidos no debate de professores-pesquisadores reduz o

processo de investigação dos mesmos a uma forma de se desenvolver profissionalmente descartando-a enquanto forma de produção de conhecimentos.

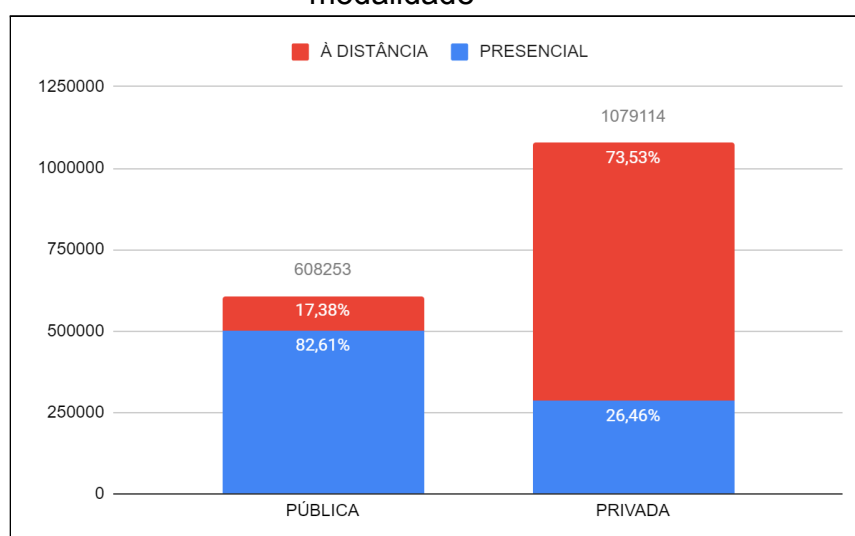
3. A FORMAÇÃO DO PROFESSOR PARA A PESQUISA

Mediante ao que já foi desenrolado neste trabalho, demonstra-se claramente a importância da pesquisa na prática do professor. Igualmente salientou-se brevemente sobre a necessidade do professor ter pleno domínio desta atividade sob risco de os objetivos não serem atingidos comprometendo o ensino. Deste modo, denota-se que a formação do professor é crucial para a efetivação da pesquisa no ensino, assim como para o estabelecimento de um professor-pesquisador. Esta é a discussão que pretende-se desenvolver neste capítulo.

No âmbito geral, a formação dos professores se dá através de cursos superiores de licenciatura desenvolvidos em universidades públicas e privadas e em modalidades presenciais e à distância. Neste sentido, segundo dados levantados pelo Censo da Educação Superior de 2019, dentre todos os matriculados em cursos de licenciatura no Brasil, cerca de 63,95% das matrículas estavam na universidade privada, enquanto apenas 36,04% estavam matriculados na universidade pública.

Percebe-se na Figura 1, que 73,53% dos docentes matriculados em cursos de licenciaturas de universidades privadas estavam cursando a modalidade à distância, enquanto apenas 26,46% estavam na modalidade presencial. Por outro lado, 82,61% dos universitários matriculados em cursos de licenciatura de universidades públicas estavam na modalidade presencial e apenas 17,38% optaram pela modalidade à distância.

Gráfico 1 - Quantidade de matriculados por categoria administrativa e modalidade



Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados do Censo da Educação Superior de 2019

Percebe-se na configuração atual da formação de docentes brasileira, que além da maior parte dos licenciandos estarem na universidade privada, boa parte deles estão na modalidade a distância. Neste sentido, há que se alertar para os riscos de uma formação docente essencialmente a distância. Em virtude da complexidade da prática do professor, faz-se importante uma certa proximidade na sua formação inicial. Denota-se também o interesse econômico da esfera privada envolta na formação do docente brasileiro que visa o lucro por intermédio da massificação da formação docente intermediada pela modalidade a distância.

Ressalta-se também a Tríade Acadêmica constituída pelo ensino, pesquisa e extensão na qual as universidades brasileiras estão submetidas. Neste sentido, as universidades privadas nem sempre estão engajadas com a pesquisa e extensão limitando-se à formação de profissionais capacitados para o mercado de trabalho. Nesse sentido, a presença da maior parte de matriculados em universidades privadas na modalidade a distância apresenta um caminho na direção contrária à formação do docente para a pesquisa. Esta situação da intensificação do ensino privado na formação do docente também se confirma quando observamos o número de concluintes na esfera pública e privada e em suas respectivas modalidades (Tabela 1):

Tabela 1 - Número de concluintes de cursos de licenciatura no ano de 2019

	PÚBLICA	PRIVADA
PRESENCIAL	63232	57292
À DISTÂNCIA	8170	125313
TOTAL	71402	182605

Fonte: Elaborada pelo autor com base nos dados do Censo da Educação Superior 2019

Em outra análise, segundo o mesmo documento (BRASIL, 2021), o bacharelado representa 78,4% das matrículas na modalidade presencial. Já na modalidade a distância, a licenciatura predomina com 36,7% das matrículas. Para Gatti (2014, p. 44), é preciso se atentar a este fato, pois na maior parte das vezes a modalidade a distância representa “uma utilização rasteira dos recursos tecnológicos e, dentro deles, dos recursos pedagógicos, agregando a isso a não preparação dos professores envolvidos para a docência”.

Quando se trata de legislação, observa-se que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Professores para a Educação Básica (Resolução CNE/CP 2/2019, p. 5) estabelece que os cursos destinados à formação inicial de professores devem ter em seus fundamentos pedagógicos a conexão entre o ensino e a pesquisa e o reconhecimento da escola de Educação Básica como lugar privilegiado da formação inicial do professor, da sua prática e da sua pesquisa.

Há, também, referência à pesquisa e ao ensino reflexivo na Base Nacional Comum para a formação inicial de professores da educação básica, tanto como parte das competências gerais docentes quanto como parte de seu compromisso com o próprio desenvolvimento profissional. Há que se atentar para a particularidade do uso descomedido destes termos em documentos oficiais e de reformas educacionais. Zeichner (2008) aponta que isso muitas vezes representa a persistência da defesa de uma racionalidade técnica sob o slogan do ensino reflexivo. Neste sentido, bem próximo a esta defesa de uma racionalidade técnica do ensino,

“encontra-se a limitação do processo reflexivo em considerar as estratégias e habilidades de ensino (os meios para se ensinar) e a exclusão, da alçada dos professores, da reflexão sobre os fins da educação, bem como os aspectos moral e ético do ensino. Aos professores, permite-se apenas que ajustem os meios para se atingir objetivos definidos por outras pessoas. O ensino torna-se meramente uma atividade técnica”. (ZEICHNER, 2008, p. 542)

É na escola, o período em que as crianças e adolescentes se indagam e buscam compreender o mundo e o espaço em que vivem. Ao mesmo tempo que entende-se a importância deste período para a criança/adolescente e a inquestionável necessidade de incentivar uma formação crítica dos alunos, faz-se imprescindível a presença de docentes formados e preparados para a efetivação destas situações. Volta-se então para a questão da formação inicial dos docentes.

Percebe-se nos cursos das universidades, geralmente uma estrutura curricular muito mais voltada para os conhecimentos específicos de sua respectiva ciência. Nestes casos, observa-se que as disciplinas pedagógicas e didáticas normalmente estão vinculadas às faculdades de pedagogia e que são geralmente minoria na grade curricular dos cursos de licenciatura. Com efeito, tem-se um a formação de um bacharel e com acréscimo a formação de um professor. Concordamos com Callai (1995) quando destaca a inegável importância da carga de

informações e conteúdos que o docente necessita para realizar o seu trabalho, mas que também é imprescindível que o licenciando compreenda como fazer o trato destes conteúdos em sala de aula.

Neste sentido, Callai (1995) afirma que o papel das universidades na formação docente perpassa também por discussões teóricas, contanto que a mesma seja realizada a partir da atividade prática realizada pelo professor. Considerando também, a impossibilidade de formar docentes totalmente preparados para os diversos contextos que a prática do professor apresenta, cabe ao professor no âmbito de sua prática refletir. É a participação efetiva do professor questionando a sua prática, as suas dúvidas e as suas certezas que vai levar às soluções.

Sendo assim, para Callai (1995, p. 41)

A pesquisa num curso de graduação e na realização do exercício profissional, no caso o magistério deve se dar no sentido da formação de um profissional autônomo, capaz de concluir o seu trabalho e capaz de ter o domínio dos processos que envolvem a aprendizagem. O professor deve ele próprio construir, então o seu (um novo) conhecimento no cotidiano do seu trabalho, a partir dos pressupostos, e do objeto da ciência, quer dizer, do conhecimento que ele tem (ou a que tem acesso) e da análise crítica que realiza na prática docente. (CALLAI, 1995, p. 41)

Para Jung (2008), a pesquisa na formação inicial do professor é uma forma de mostrar, para os futuros professores, a importância de buscar novos conhecimentos, em virtude da necessidade de ser inovador e criativo.

Com efeito, a formação do professor para a pesquisa permite que o mesmo atue de forma autônoma e emancipatória. Da mesma forma, assim como já foi exposto, a investigação como reflexão é uma forma de superar a formação corriqueira de docentes preparados para enfrentar ambientes escolares homogêneos em virtude de uma formação essencialmente teórica que busca propor receitas para a prática do futuro docente. Ou seja, auxilia no trato dos conteúdos específicos em sala de aula.

Neste sentido, em decorrência da ausente ou aligeirada formação do docente para a pesquisa, o licenciado acaba por não considerar a pesquisa como parte inerente da prática do licenciando ou licenciado. São poucos os cursos que oferecem disciplinas de pesquisa na licenciatura. Nesta hipótese, o que se vê é uma quantidade bem restrita de cadeiras com este foco. É nesta perspectiva que Lüdke e Cruz (2005 apud LÜDKE; CRUZ; BOING, 2009), em entrevista realizada junto a formadores de professores, destacam que os mesmos reconhecem a importância da

investigação porém não assumem como algo imprescindível para o trabalho docente.

No trabalho realizado por Lüdke (2005) em que discute a formação do professor para a pesquisa, os entrevistados repugnaram a falta de preparação para a pesquisa em sua formação. Tem-se que muitos professores acabam vendo apenas no mestrado e doutorado a possibilidade de formação para a pesquisa (LÜDKE, 2001). Aqueles que apontaram a importância da graduação nesse aspecto, eram professores que tinham sido agraciados por Bolsas de Iniciação Científica durante a graduação. Sendo assim, a iniciação científica pode ser fator determinante para a formação de professores voltados à pesquisa.

Nesta perspectiva, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) aparece como uma questão importante para a formação do professor investigativo. Através da inserção dos licenciandos na prática pelo programa, os alunos são suscitados a refletir sobre as práticas em sala de aula de modo a encontrar soluções para os problemas enfrentados. Nesse sentido, os participantes adotam posturas investigativas. Para Paniago e Sarmiento (2017, p. 784), o PIBID “é um espaço rico e preñado em possibilidades para a aprendizagem da docência e formação na e para a pesquisa”.

Outros autores também relatam a perspectiva da formação continuada da formação para a pesquisa. Mattos e Castanha (2009) apontam que a formação precária e breve dos professores na graduação e a falta de envolvimento deste tema na formação continuada são indícios da desqualificação da pesquisa na escola.

Para Ninin (2008), a falta de preparo e entendimento epistemológico da pesquisa escolar e da própria pesquisa no ensino invoca o professor a encarar a mesma como um instrumento-para-resultado, ou, como é denominado pela autora, um instrumento para se obter um fim, sem que o mesmo seja compreendido ou questionado. Em suma, é fundamental que o docente compreenda o significado e o sentido da prática investigativa. Com efeito, o docente não entenderá a pesquisa como uma forma de transformar aulas entediantes e pouco participativas em aulas participativas e dinâmicas, mas sim como algo fundamental na formação do aluno e que confere autonomia no seu processo de aprendizagem.

Por este motivo, Ninin (2008) destaca que nem sempre a pesquisa escolar cumpre seu papel de desenvolver o pensamento crítico e a construção de conhecimento dos alunos, pois a falta de preparo e domínio do professor transforma

esta atividade fundamental em uma atividade confusa e entediante para os alunos onde os mesmos, na ausência de um mediador capacitado, ficam perdidos. O aluno, se não for estimulado e convencido da importância do trabalho de pesquisa, visualiza a atividade com fim em si mesma.

Neste sentido, Mattos e Castanha (2009), em trabalho realizado sobre a importância da pesquisa escolar para a construção do conhecimento do aluno no ensino fundamental, observaram a dificuldade por parte dos alunos em desenvolver e apresentar pesquisas dentro das normas científicas assim como o fato de o professor muitas vezes não consegue instruir os alunos de forma clara. Considera-se, portanto, que o ponto chave para a preparação do docente para a pesquisa está na graduação, sua formação inicial.

Em outro ponto de vista, a pouca capacitação do profissional docente para a pesquisa pode levar a não aceitabilidade de suas pesquisas em revistas científicas. Segundo Zeichner (1995 apud Zeichner, 1998) é raro ver citações a respeito do conhecimento produzido por professores nos artigos acadêmicos ou ver o uso deste conhecimento em programas de formação de professores. Não se pode ignorar que a baixa frequência com que os professores são citados nos artigos acadêmicos decorre de uma quantidade menor de trabalhos desenvolvidos e/ou publicados.

Neste sentido, Lüdke (2001) também destaca que há certa dificuldade na conversão textual de seus trabalhos de modo que seus objetivos, métodos e resultados não são claramente explicitados. Isto dificulta a sua divulgação para com seus colegas ou até uma possível submissão a periódicos. Os trabalhos acabam sendo considerados menos rigorosos do que aqueles obtidos academicamente (LÜDKE, CRUZ, BOING, 2009).

Apresenta-se assim uma situação em que o rico conhecimento docente construído nas pesquisas e muitas vezes expostos textualmente não alcançam a divulgação necessária a altura de sua riqueza. Do mesmo modo, como não há grande presença dessas pesquisas formalizadas em textos publicados, muitos não valorizam esta prática. Boa parte desta não valorização parte do professor, em virtude de sua formação, que não vê a pesquisa como algo que faz parte ou pode auxiliar a sua atuação profissional.

4. O PROFESSOR DE GEOGRAFIA

É recorrente, na prática do professor de geografia, se deparar com situações em que o aluno não vê importância no ensino de geografia. Nesse aspecto, encaram a disciplina como mera apresentação de conceitos os quais, apesar de reconhecerem a importância dos mesmos, os alunos vêem pouca aplicação prática da disciplina na sua vida. De igual modo, a geografia é vista muitas vezes como a disciplina das localizações, termo cunhado por Santos (et al, 2000) que se refere ao ensino de geografia com base em apresentação de conceitos desconexos que não dão conta da compreensão da relação do homem com o meio.

Para Callai (1995, p. 41), um dos indícios de um ensino de geografia conteudista está na visão de que o conteúdo trabalhado em geografia “é sempre é demais, é mais do que o tempo que se tem para trabalhá-lo”. Sobre isso, a autora afirma que falta seleção e delimitação dos conteúdos por parte do professor naquilo que é básico. Sendo assim, percebe-se que há envolvimento na problemática da desimportância da ciência geográfica no contexto do ensino e de seu ensino conteudista a indefinição sobre o conteúdo na qual deve se trabalhar na disciplina. Com efeito, há uma apresentação desenfreada de conteúdos fragmentados em que o aluno não encontra sentido nos conceitos apresentados em relação a seu cotidiano.

Neste sentido, para Santos et al. (2000, p. 6-7),

“Fragmentada, a geografia não oferece uma explicação do mundo e portanto passa a precisar cada vez mais, de adjetivos que expliquem a sua finalidade. Ela perde substância e corre sérios riscos de não ser mais necessária nos currículos escolares.” (SANTOS et. al. 2000, p 6-7)

A geografia portanto, deve estar atenta para um ensino significativo ao aluno de modo a não ver a compreensão de seus conceitos como um fim, fragmentados ou separados de um contexto. Deve, sim, utilizar-se da compreensão destes conceitos para promover a compreensão do aluno estabelecendo relações com o contexto na qual o educando se insere.

Evoca-se aqui o pensamento de Pistrak citado por Girotto (2015, p. 81), o qual afirma que “o objetivo da escola é levar o estudante a compreender a atualidade e com isso poder transformá-la”. Portanto, considera-se que o saber

geográfico deve objetivar desenvolver no aluno a compreensão crítica do espaço geográfico em que vive e a construção do raciocínio geográfico. Desta forma, forma-se sujeito plenamente capaz de compreender, raciocinar criticamente e transformar sua realidade.

Para espaço geográfico, ou território usado, considera-se o mesmo tanto como o resultado do processo histórico quanto a base material e social das novas ações humanas (SANTOS, et al., 2000). Para o autor (op. cit., p. 3), “o território usado constitui-se como um todo complexo onde se tece uma trama de relações complementares e conflitantes”. Sendo assim, o estudo do espaço geográfico no ensino de geografia permite revelar ao aluno a forma complexa como a sociedade se estrutura.

O raciocínio geográfico, por sua vez, “pode ser concebido como a capacidade de estabelecer relações espaço-temporais entre fenômenos e processos, em diferentes escalas geográficas” (GIROTTTO, 2015, p. 72). Para Claval (2010 apud GIROTTTO, 2015, p. 72), o raciocínio geográfico é um saber “diretamente vinculado à vida dos sujeitos em suas relações com os diversos espaços-tempo nos quais vivem, produzem e contemplam”.

A importância do raciocínio geográfico na vida do estudante está na possibilidade de evocar no aluno consciência e compreensão de sua realidade e o seu reconhecimento enquanto crítico e potencial agente de transformação do espaço em que vive. Admite-se portanto que o campo de estudo da geografia na educação básica está presente a todo momento no cotidiano dos discentes. Portanto, cabe ao professor questionar o aluno e estimular a construção de um desejo por compreender criticamente a sua realidade.

Entende-se portanto que, a pesquisa pode ser uma das formas de provocar o aluno a pensar e compreender sua realidade. Mais do que isso, a investigação pode criar o elo entre os conteúdos da matéria com a vida do educando.

Outro fato relevante na prática do educador de geografia é o contexto atual que se apresenta. O atual docente de geografia experimenta uma situação na qual muitos docentes da disciplina não experimentaram décadas atrás. Apesar do crescente interesse dos alunos em relação ao funcionamento do mundo, observa-se que muitas vezes também é crescente o desinteresse pela disciplina da ciência geográfica. Com relação a isso, o contexto tecnológico impõem uma realidade onde os alunos possuem fácil acesso às informações. A todo momento, elas chegam ou

são buscadas através de celulares ligados à internet. Desta forma, o professor não é mais único o portador de determinadas informações. Contudo, o amplo acesso não quer dizer necessariamente que os alunos saibam interpretar e compreender as mesmas (GIROTTI, 2015).

Mediante a esses contextos, cabe ao professor de geografia dialogar criticamente com aquilo que o educando tem acesso de modo a fazê-lo encarar de forma crítica e, conseqüentemente, possibilitando a reconstrução das mesmas.

Assim, da mesma forma que evidencia-se a vital importância do professor de geografia também revela-se o imenso desafio e responsabilidade que possui enquanto professor, perante a uma formação questionadora e cidadã de seus alunos. Neste sentido, importa a atuação de um professor questionador e provocador.

Tem-se, então, que a pesquisa pode ser um dos meios para auxiliar o professor de geografia a desenvolver criticamente a compreensão do espaço geográfico e igualmente a construção de um raciocínio geográfico. Em um primeiro momento, através da pesquisa, pode-se efetuar a problematização das relações imediatas ao contexto da qual se inserem os estudantes. Em um segundo momento, tem-se o estabelecimento de práticas investigativas na mentalidade do aluno de modo a conjurar uma formação crítica, problematizadora e investigativa.

Admitindo-se novamente que o campo de estudo da geografia na educação básica está presente a todo momento na vida dos educandos, tem-se inúmeras possibilidades de temas que podem ser abordados através da pesquisa na educação básica.

A pesquisa no ensino de geografia também está presente nos PCNs e na BNCC. Os PCNs estabelecem que é esperado que os alunos do ensino fundamental, ao final deste período, os mesmos conheçam e saibam “utilizar procedimentos de pesquisa da Geografia para compreender o espaço, a paisagem, o território e o lugar, seus processos de construção, identificando suas relações, problemas e contradições” (BRASIL, 1997, p. 81).

Com relação a BNCC, encontra-se uma breve referência a pesquisa com relação à ciência geográfica. O documento se restringe a destacar a possibilidade de contribuição dos procedimentos investigativos para que os alunos evoluam a capacidade de observação de diferentes indivíduos, situações e objetos. Portanto, mesmo que abordada de forma aligeirada e ressaltadas as críticas relacionadas ao

que está no cerne da intenção destes documentos, a pesquisa está no escopo dos documentos normativos e orientadores da educação brasileira.

Com relação a formação dos professores de geografia, Callai (2002 apud COSTA, 2010) aponta para a importância da indissociabilidade entre ensino e pesquisa. Neste âmbito, considera-se uma particularidade benéfica da licenciatura a participação dos licenciandos em diversas cadeiras do bacharel que estão presentes temas como metodologias de pesquisa e estágios de campo. Em virtude disso, Lüdke (2005) afirma que “os alunos de Geografia realizam pesquisas com maior frequência em relação aos demais, o que configura, talvez, uma cultura e pesquisa própria da área”.

5. ASPECTOS METODOLÓGICOS

Em relação a natureza do presente trabalho, trata-se de uma pesquisa aplicada, pois se utiliza de conhecimento já adquirido em outros estudos e seus conhecimentos podem ser diretamente aplicados em outras pesquisas ou por professores de Geografia.

A abordagem do trabalho é qualitativa, pois “existe uma relação dinâmica entre o mundo real e os sujeitos de uma realidade, isto é, há um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito, não traduzido em números” (ANDRADE; SCHMIDT, 2015). Honrando o caráter qualitativo, não busca-se necessariamente a generalização e a replicação dos resultados encontrados como é feito na pesquisa quantitativa, mas sim a sua compreensão e interpretação (CRESWELL, 2014; GUNTHER, 2006; SAMPIERI et al., 2013 apud. PATIAS; HOHENDORFF, 2019).

O trabalho se encaixa como uma pesquisa descritiva, pois objetiva descrever as características de determinada população, identificar a existência de relações entre as variáveis, e determinar a natureza dessa relação (GIL, 2007).

Em relação aos procedimentos técnicos, se encaixa na categoria de pesquisa de levantamento, uma vez que solicita-se “informações a um grupo significativo de pessoas acerca do problema estudado” (GIL, 2007) para análise e síntese.

5.1 Procedimentos metodológicos

O primeiro movimento metodológico para a execução do trabalho foi a procura pelo estado da arte do tema a ser pesquisado. Através da busca em plataformas digitais como o Google Acadêmico e Scielo pode-se selecionar, registrar e ler artigos sobre a temática. As buscas foram feitas através de descritores como “ensino e pesquisa”, “professor pesquisador”, “ensino de geografia”, etc. Desta forma, formulou-se o referencial teórico do trabalho. Da mesma forma, realizou-se a leitura de livros como Geraldi et. al. (1998) e Freire (1996).

Por se tratar de um trabalho descritivo, considera-se que os dados devem ser colhidos da própria realidade. Logo, o público a ser pesquisado no trabalho é constituído de professores de Geografia da escola pública, mais especificamente, docentes de Geografia da rede pública de educação lotados no Município de Porto Alegre/RS. Restringiu-se ao município de Porto Alegre tanto para não comprometer

a exequibilidade do trabalho quanto para assegurar da melhor maneira o caráter qualitativo do trabalho.

Levando em consideração que, apesar de sua imensa riqueza e importância, a educação pública é aquela que vem sofrendo constantes ataques, atrelados a interesses mercadológicos e neoliberais que tem como objetivo precarizar e restringir a escola ao mero papel de fábrica de indivíduos destinados ao mercado de trabalho e ciente do papel fundamental do professor para uma formação cidadã que tem o poder de transformar o mundo para melhor e honrando minha formação crítica enquanto futuro docente de Geografia, faz-se dos professores da escola pública o foco deste trabalho.

Definido o público a que este trabalho visa, seguiu-se para a definição da estratégia de coleta de dados. Analisando-se as opções existentes, a entrevista semi-estruturada seria a mais adequada pela capacidade de obtenção de dados tanto objetivos quanto subjetivos (BONI; QUARESMA, 2005). Levou-se em consideração também que as entrevistas são essenciais quando se deseja identificar práticas, crenças e valores de “universos sociais específicos em que os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados” (DUARTE, 2004, p. 215). Em função dos cuidados sanitários obrigatórios a partir de 2020, relacionado a pandemia do COVID-19, na qual deve ser resguardado o distanciamento social, definiu-se que as entrevistas seriam realizadas por meio digital. Optou-se então pelo aplicativo de videoconferência “Google Meet” para a realização da entrevista por se tratar de um aplicativo gratuito e de fácil manejo.

Além dos critérios elencados no parágrafo anterior, levou-se em consideração para a escolha da entrevista por meio digital, o momento sanitário vivido no ano de 2021; a inexistência de custos de deslocamento; a interação com a/o entrevistada/o; a economia de tempo gasto com trabalho de campo e coleta; o fácil alcance de indivíduos geograficamente dispersos (CHANG; WHISTON, 1998 apud. GONÇALVES, 2008); favorecimento de respostas espontâneas; possibilidade de realização de novos questionamentos a partir das respostas; a baixa taxa de respostas dos questionários observados na literatura sobre a temática.

Por não se tratar de uma pesquisa quantitativa, não pretende-se identificar padrões de comportamento dos entrevistados de modo que fossem aplicáveis a todo o público o qual este trabalho visa estudar. Da mesma forma, o presente trabalho não busca a confirmação ou a não confirmação de estudos já realizados outrora e,

sim, conhecer as nuances das relações dos professores de geografia com a pesquisa relacionando os dados selecionados com os referenciais teóricos que consolidam a base teórica do estudo. Sendo assim, não buscou-se neste trabalho entrevistar o maior número de professores possível, mas sim analisar qualitativamente os dados coletados de alguns deles.

Desta forma, levando em consideração a capacidade operacional de coleta e análise, a percepção em torno do fenômeno em análise (SAMPIERI ET AL., 2013 apud. PATIAS; HOHENDORFF, 2019) e a leitura de estudos semelhantes, estimou-se que seriam entrevistadas seis professoras e professores, sendo dois da Rede Pública Estadual de Educação do Rio Grande do Sul; dois da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre e outros 2 da rede federal de educação. Entrevistando-se professores e professoras dessas 3 redes (municipal, estadual e federal) teria-se dados de qualidade para análise. Em decorrência das intercorrências cotidianas que a pandemia do Coronavírus proporcionou a todos, foi possível entrevistar três professores/as da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, um professor da Rede Pública Estadual de Educação do Rio Grande do Sul e uma professora da rede federal de ensino, totalizando 5 entrevistas.

Definidos estes aspectos, elaborou-se o roteiro da entrevista (Anexo 1) para utilização sem alterações em todas as entrevistas. O roteiro foi formulado através de blocos específicos e 18 perguntas abertas e fechadas que buscassem dar conta dos objetivos da pesquisa. Usou-se o instrumento como forma de trilhar um caminho para a entrevista de modo a não fugir em demasia do tema, evitar o não registro de dados essenciais e conduzir a entrevista de maneira lógica. Com o roteiro consolidado, estimou-se que as entrevistas teriam duração de 20 a 30 minutos. Tomou-se o cuidado de não elaborar perguntas enviesadas que pudessem induzir a uma resposta específica. Ainda, buscou-se elaborar perguntas ajustadamente abrangentes ao ponto de dar liberdade a/ao entrevistada/o, juntamente com perguntas secundárias com o objetivo de garantir um delineamento eficiente da entrevista.

Todos os entrevistados foram convidados a colaborar com a pesquisa através de mensagens de e-mail endereçadas individualmente com informações gerais da pesquisa juntamente do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo 3) o qual foi gerado no aplicativo Google Forms em formato de formulário onde eram informados todos procedimentos da entrevista e os aspectos gerais do trabalho. Um

dos campos de respostas permitia que a pessoa aceitasse ou recusasse a participação.

A fim de registrar e garantir a integridade das informações, o registro dos dados foi feito através de um aplicativo de gravador de voz no celular. Apenas o áudio foi gravado como forma de preservar a identidade dos participantes. Da mesma forma, a áudio-gravação permitiu a concentração no discurso do entrevistado. Logo após a entrevista, foi enviado por e-mail o Termo de Uso de Conteúdo (Anexo 2) que, ao ser preenchido e assinado pelo indivíduo, autoriza o uso do conteúdo advindo da entrevista. As entrevistas foram realizadas em 5 dias diferentes. As mesmas corresponderam às expectativas e tiveram duração média de 25 minutos.

De posse das gravações e dos documentos de autorização de uso do conteúdo, prosseguiu-se com a transcrição, comparação da transcrição com a gravação e a subsequente análise das entrevistas. Sabendo-se da complexidade da análise das entrevistas, buscou-se pela literatura sobre o tema como forma de ter maior afinidade com o processo analítico. A análise dos dados coletados nas entrevistas foram balizadas pelos trabalhos Duarte (2004); Boni e Quaresma (2005); Oliveira et al. (2016); Silvestre et al. (2014); Alves e Silva (1992); Manzini (2012) admitindo-se a adaptação desses conhecimentos às peculiaridades do presente trabalho.

Em decorrência das motivações que me fizeram escolher o tema do presente trabalho, apresentadas na introdução, e pela incontável essência subjetiva da pesquisa qualitativa (PATIAS; HOHENDORFF, 2019), ressalta-se que a todo momento esteve-se atento para que a análise não fosse influenciada por vieses pessoais previamente estabelecidos.

6. O PROFESSOR DE GEOGRAFIA E A PESQUISA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Neste capítulo, pretende-se contextualizar, apresentar e interpretar as informações obtidas através das entrevistas com 5 professores de Geografia de escolas públicas localizadas no Município de Porto Alegre.

A interpretação e apresentação das informações serão estruturadas em subcapítulos. No primeiro, busca-se a apresentação geral dos docentes de geografia no Brasil de modo que se contextualize amplamente o ambiente encarado pelos professores no âmbito da escola pública assim como pelos entrevistados. No segundo subcapítulo, será interpretada as informações obtidas nas entrevistas.

6.1 Contextualização

Através de um olhar mais humano e sensível, pode-se observar as dificuldades cotidianas encontradas nas escolas públicas brasileiras. Em boa parte, observa-se infraestruturas precárias e salas com muitos alunos. Não obstante, as implicações impostas ao professor pela precarização da educação pública requer que o professor tenha que se submeter a uma quantidade avolumada de períodos para que possibilite uma remuneração digna. Neste contexto, os docentes muitas vezes necessitam atuar diferentes turmas ao mesmo tempo quando não em diferentes escolas espalhadas pelo município.

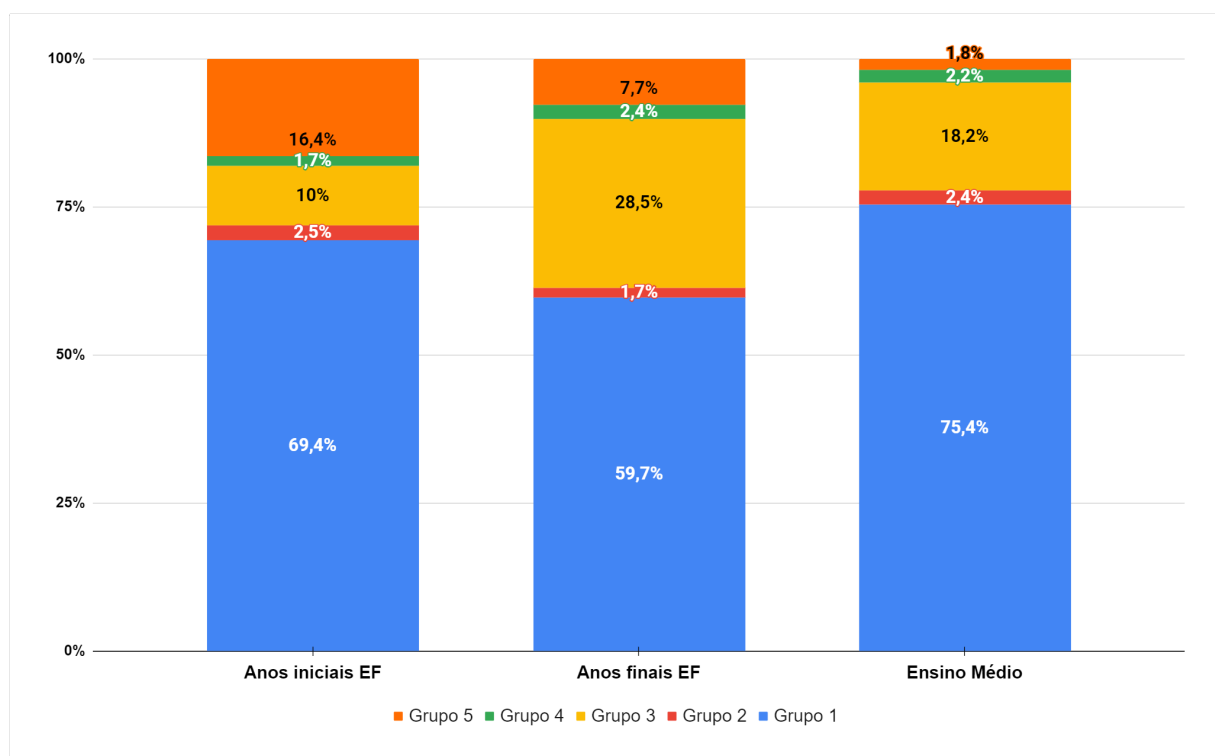
Apesar da precariedade a qual o professor resiste cotidianamente, a escola pública é responsável por 81,5% das matrículas da escola básica (BRASIL, 2020). No âmbito estadual, a rede pública de educação é responsável por cerca de 83,9% das matrículas na educação básica. Em Porto Alegre, no ano de 2017, 62,25% das matrículas da educação básica estavam na rede pública (RIO GRANDE DO SUL, 2017).

Com relação ao contexto municipal, as escolas públicas representam 34,54% das escolas da capital gaúcha. Em compensação, são responsáveis por cerca de 62,25% das matrículas do município. Neste sentido, percebe-se que apesar de serem minoria em relação a quantidade de instituições de ensino, as mesmas são responsáveis por mais da metade das matrículas. Portanto, há uma concentração significativa de alunos nas escolas públicas do município de Porto Alegre em

comparação a rede privada. Destaca-se ainda que, em 2017, 53,46% dos professores lotados em Porto Alegre estavam na rede pública de ensino (RIO GRANDE DO SUL, 2017).

Com relação a adequação do professor de Geografia nas escolas públicas e privadas (Figura 2), que representa o percentual de aulas ministradas por professores com formação superior de licenciatura ou bacharelado (com complementação pedagógica) na mesma área da disciplina (grupo 1 do indicador), temos que a Geografia apresenta resultados satisfatórios.

Gráfico 2 - Indicador de adequação da formação docente dos anos iniciais do fundamental, anos finais do fundamental e ensino médio, respectivamente, na disciplina de Geografia em 2019.



Fonte: Adaptado de BRASIL (2019).

Observa-se que nestes três estágios, a Geografia possui uma média de 68,16% em relação à adequação, ou seja, professores licenciados em geografia. Observa-se ainda uma quantidade significativa de professores com formação superior de licenciatura, ou bacharelado com complementação pedagógica, em área diferente da Geografia (Grupo 3), ministrando as aulas de ciência geográfica.

6.2 As entrevistas

Como já foi explicitado ao decorrer deste trabalho, considera-se fundamental a formação docente para a pesquisa na graduação. Para além de disciplinas com esse enfoque, é necessário que os professores em formação tenham contato ou oportunidades de trabalhar com a pesquisa na graduação. Considera-se que a partir disso, a pesquisa possa ser vista como parte inerente à prática do educador. Para além disso, a pesquisa propicia maior autonomia do docente perante sua prática assim como sua legitimação enquanto produtor de conhecimento de modo a ter seu conhecimento inserido nos debates científicos e acadêmicos sobre a educação.

Por isso, neste subcapítulo, pretende-se apresentar e interpretar o conteúdo das entrevistas com os professores de Geografia. Ressalta-se que a análise do conteúdo linguístico deve ser entendida como uma interpretação pessoal do pesquisador com relação a percepção que tem dos dados (MORAES, 1999). Desta forma, não busca-se somente descrever os dados, mas trabalhar na construção de um sentido.

Mantendo a coerência na defesa da legitimação do conhecimento do professor da escola e concordando com Duarte (2004), considera-se que a fala do entrevistado tem valor nela mesma e a mesma não pode ser manejada de forma a meramente ilustrar teorias explicativas. Desta forma, serão apresentadas e discutidas as falas dos professores e professoras de modo a encontrar valor nelas mesmas. Qualquer aproximação com alguma teoria, será no sentido de construção de um sentido, não tendo em vista a validação ou não do conhecimento do professor.

Ressalta-se ainda que as entrevistas foram realizadas individualmente, porém as mesmas estão ordenadas dentro de ordem específica e não cronológica para melhor exposição dos dados. Os entrevistados não foram informados da identidade dos outros participantes. A exposição da interpretação está estruturada e ordenada de acordo com os principais temas abordados nas entrevistas. Para preservar o anonimato dos entrevistados, os mesmos serão identificados por “Professor/a 1”, “Professor/a 2” e assim por diante. No intuito de facilitar a compreensão, serão expostos apenas a rede de ensino na qual o docente trabalha (Quadro 1):

Quadro 1 - Caracterização dos entrevistados

Identificação	Rede(s) em que atua
Professor/a 1	Municipal
Professor/a 2	Municipal
Professor/a 3	Municipal
Professora/a 4	Estadual e privada
Professor/a 5	Federal

Fonte: Elaborado pelo autor.

6.2.1 Análise das entrevistas

A importância de um professor formado na pesquisa reside na possibilidade de se obter um docente reflexivo e questionador. Através destes processos reflexivos, o professor tende a questionar, pensar e reconstruir suas práticas mediante o contexto no qual se insere. Neste caso, a pesquisa apresenta-se como um instrumento fundamental para a efetivação desta atividade reflexiva. É o que demonstra uma das entrevistadas:

“A pesquisa modificou completamente a forma como eu vejo o currículo de geografia. Pois eu estou fazendo leituras, de outros pensadores e autores que não são tão conhecidos dentro do ensino, dentro da própria ciência geográfica e também muita coisa que eu venho estudando e investigando da pedagogia. Estou encontrando outras pedagogias. Então, esse olhar modificou totalmente como eu vejo o currículo, como eu vou estudá-lo e pensar esse currículo na escola junto dos alunos”. (Professor/a 1)

Percebe-se portanto, que a investigação possibilitou a constatação de outras formas de aprendizagens ao mesmo tempo que modificou a forma como se encara o currículo. E isso é abordado por outro docente quando fala da pesquisa:

“Ela muitas vezes já mudou a minha prática. Ela me faz repensar, considerar outras possibilidades e modificar a prática. Para mim ela é essencial. Sempre foi essencial para que possamos perceber se o que estamos fazendo está indo pelo caminho certo ou se pode ser revisto e modificado. Sempre nesse sentido. A pesquisa pra mim vai transformando minha ação enquanto professora.” (Professor/a 5)

Este mesmo educador, ao reconhecer novamente a importância da pesquisa, também comenta a falta de formação adequada.

“Então, eu acho que o professor da educação básica precisa e é importante que ele possa pesquisar, pois ao estar na sala de aula nos deparamos com uma série de questões e a gente tem uma série de potenciais perguntas de

pesquisa. Só que muitos não têm essa possibilidade. Não tem a formação, não tem a condição para investigar.” (Professor/a 5)

Neste sentido, infere-se novamente que o profissional docente necessita ter domínio dos processos investigativos que vai realizar. Do contrário, os efeitos benéficos que a pesquisa pode proporcionar serão comprometidos. Nesta perspectiva, faz-se fundamental a formação e preparação para que o docente tenha domínio e veja a pesquisa como parte da sua prática.

O contato com a pesquisa que os licenciandos possuem durante a graduação pode representar uma virada de chave quanto a percepção sobre a pesquisa. Em relação às licenciaturas, este contato se dá principalmente através de bolsas de iniciação científica e programas de iniciação à docência. Neste sentido, o/a Professor/a 2 ressalta sua participação no Programa de Educação Tutorial (PET):

“Eu fui bolsista durante todo o período do bacharel e eu fui do PET. Comecei a bolsa no segundo semestre e fui até o final. Fui petiana e na época, a proposta do PET era toda voltada para a produção de material didático para trabalhar no ensino de Geografia. Era a ideia. Fazíamos vídeos didáticos. Era bem legal.” (Professora 2)

O/a Professor/a 1, por outro lado, relata que não pode participar de atividades voltadas à pesquisa.

“Eu nunca consegui participar. Primeiro que na época que eu fiz a graduação, não tinha PIBID. Não existia o PIBID ainda né, e as bolsas que tinham lá não tinha como eu fazer. Pois, desde adolescente eu tive que trabalhar e não tinha como eu conciliar a faculdade, um estágio e um trabalho. Foi bem difícil. Então, como o valor das bolsas que tinham na época era muito pequeno, para a questão de ajudar a família, eu optei por não fazer as bolsas que tinham.” (Professor/a 1)

Neste sentido, evoca-se a questão financeira. Em função do baixo valor das bolsas, as mesmas acabam não sendo muitas vezes vistas como uma opção. Portanto, tem-se o panorama em que há uma tendência de que a pesquisa e as bolsas sejam realizadas por aqueles em condições financeiras melhores e/ou mais estáveis.

Outro entrevistado citou ter realizado bolsa trabalho e bolsas de iniciação científica: *“E aí no meio desses 5 anos de curso eu tive CNPq, tive FAPERGS e isso me ajudou a me manter na universidade. Eu li bastante coisa, viajei pelo Brasil todo, muito debate.” (Professor/a 2).*

Ainda nesta perspectiva, o único entrevistado formado em uma universidade particular ao afirmar que não exerceu a pesquisa na graduação, comentou: *“Não, foi*

só o suor mesmo para terminar a licenciatura e cursar as disciplinas. Pagando bastante (ênfase).” (Professor/a 4).

Portanto, mediante ao que se observa, considera-se que a formação e o contato com a pesquisa deve ser efetivamente incorporado ao currículo do curso por meio das disciplinas obrigatórias, uma vez que muitas vezes o privilégio de se exercer bolsas na universidade fica restrito a determinados perfis de alunos. Infere-se isso não desconsiderando a necessidade de remunerações justas e adequadas ao exercício das bolsas.

Apesar dessas questões expostas, houve nas respostas de alguns professores referência a pesquisa como forma de gerar autonomia ao professor: *“Mas uma coisa que eu vejo é que a pesquisa da escola pública gera uma autonomia de professor e de aluno”* (Professor/a 2). O professor/a 1, logo após falar da importância da pesquisa na sua prática e de como esta atividade a fez repensar o currículo junto aos alunos, reforça esta visão porém fazendo referência a BNCC:

“A gente ainda tem uma certa autonomia por conta do Conselho Municipal de Educação que lançou um parecer em relação a BNCC então a gente ainda tem uma autonomia em relação ao que a gente vai usar e pensar nos objetivos das aulas.” (Professor/a 1)

Há portanto, na visão da professor/a, a percepção de que a BNCC de alguma forma poderá afetar a influência da pesquisa na sua prática assim como restringir sua liberdade de determinar os objetivos da aula.

Todavia, a autonomia também foi citada em outros contextos, em relação a autonomia do aluno. Os educadores de forma geral reconhecem a pesquisa enquanto forma de proporcionar uma aprendizagem autônoma ao aluno. Outro entrevistado também comenta:

“Aquele coisa, tentar fazer com que eles tenham certa autonomia com a pesquisa e busquem as informações. Vira outra aula né. A partir da busca por informação por eles mesmos, eles começam a falar das fontes. A gente dá uma criticada nas fontes. Eles vão muito na web, né. E o que eles procuram na web a gente dá uma conversada com eles. Fala sobre outras possibilidades. Para não ser esses sites mais simples né.” (Professor 3)

Pode-se reparar neste comentário a suscitação do papel do professor de geografia em um mundo cada vez mais conectado e digital onde as informações e os dados geográficos estão cada vez mais disponíveis e com fácil acesso. Da mesma forma, o comentário revela o papel do professor na perspectiva de uma aprendizagem autônoma. Fala-se em autonomia, no sentido de possibilitar que o

próprio aluno construa seus próprios processos de aprendizagem. Neste sentido, o professor está se tornando cada vez mais uma espécie de orientador de caminhos coletivos e individuais (MORAN, 2018)

Apesar de não termos obtido respostas diretas sobre o que é pesquisa, dois entrevistados reconheceram que cabe também aos professores da escola básica a realização de pesquisas sobre a educação. Neste sentido, ao mesmo tempo que reconhecem a necessidade de se evocar a prática de pesquisa e o conhecimento do professor para as pesquisas, consideram igualmente fundamental o desenvolvimento de pesquisas na academia, não se restringindo a ela:

“Professor da escola básica tem uma vantagem no processo de pesquisa em função do seu conhecimento da realidade escolar”

“Acredito que todos nós (professores de Geografia). Nós que estamos em sala de aula estamos o tempo todo pesquisando. Claro que às vezes a gente não tem tempo de colocar aquilo em um papel pelas dinâmicas e burocracias que tem na escola, mas o tempo todo a gente tá pesquisando, procurando alguma coisa. (Professor/a 1)

“Acho que cabe a todos envolvidos com a educação. Tanto os professores que estão na escola, acho que é fundamental que a gente tenha a possibilidade, vontade e tenha, não é o nosso caso, mas pensando nos professores da rede estadual e municipal que as pessoas tivessem as condições ideais, tempo e possibilidades de refletir sobre suas práticas e propor inovações e alternativas aos diferentes contextos em sala de aula.” (Professor/a 5).

Nota-se pelos discursos que a carga horária adequada para a pesquisa é sempre posta como um dos fatores condicionantes para a efetivação de pesquisas na prática do professor. Ressalta-se que o/a Professor/a 5, lotado/a em uma escola federal, é o/a único/a que possui carga horária destinada para o exercício da pesquisa. Como parte das atribuições de pesquisa estabelecidas para este professor/a, está a produção de materiais e trabalhos textuais sobre o que vem desenvolvido nas investigações:

“Produzimos muito junto com os colegas do CAp. Produzimos muitos materiais a partir das nossas práticas. Então essa troca é muito rica. Me construí como docente muito a partir destas trocas...” (Professor/a 5)

Percebe-se, portanto, que a integração institucional da pesquisa do professor possibilitou a construção de redes de discussão entre os docentes. Os conhecimentos são então discutidos entre os professores o que propicia a construção de novas possibilidades para a escola e para o professor. Outro

entrevistado apontou ainda para a importância que a pesquisa poderia ter no registro de práticas, também levando em consideração o tempo para a pesquisa:

“o ensino no Brasil é um negócio muito caótico, porque tem “n” práticas dentro da escola que não são registradas porque o tempo na escola é muito doido. Como eu te falei, a gente tá incumbido em preencher formulário. A gente não tem o tempo que tem o professor da universidade de fazer pesquisa” (Professor 2)

Neste contexto, um dos entrevistados comenta:

“(...) o quanto seria diferente se a gente tivesse carga horária para pensar em extensão como por exemplo os IF's. Os IF's tem já essa destinação de carga horária para extensão e pesquisa. Então acho que falta muito na nossa carga horária e acaba desmotivando muitos, pois pesquisar envolve energia, tempo, e às vezes a gente não consegue dar conta né.” (Professor/a 1)

É com este intuito que indagou-se sobre a possibilidade de se pensar em um professor-pesquisador e das chances de aplicação de pesquisas através de métodos estritamente científicos,

“Fica difícil porque aumentou muito a carga horária dos professores e a gente tá muito imerso na burocracia. Poderia falar que 70% do meu trabalho é burocracia. 70% (ênfase). 20% é dar aula, 9% é corrigir prova e 1% é fazer pesquisa.” (Professor/a 2)

“Olha, bem difícil. O que a gente consegue fazer é pela força de vontade. E aí gente tem que se dedicar muito fora dos horários de aula. E aí se foi a tua vida (...) Ter uma carga horária e remuneração para a pesquisa seria o cenário ideal. Mudaria a concepção de ensino. Tudo iria mudar. A gente às vezes trabalha com uma certa improvisação. Isso diferencia um pouco. Mas tentamos na medida do possível trabalhar com o método científico.” (Professor/a 4)

Nota-se portanto que os docentes não consideram de toda forma exequível a aplicação de métodos científicos nas pesquisas em função das adversidades que o cotidiano escolar impõe. Sobre isso, cita-se Diniz-Pereira e Lacerda (2009):

“Se tomarmos o modelo de pesquisa científica como norteador da investigação desenvolvida na prática docente, podemos afirmar que ensinar e pesquisar concomitantemente na escola é algo impossível.”

Esses mesmos autores indicam que é preciso dialogar com os professores sobre as possibilidades de inserção da pesquisa na prática, não se abstendo da luta por melhores condições de trabalho. Neste sentido, se se admite que o conhecimento dos professores é essencial para as discussões educacionais; se se entende que a pesquisa poderá possibilitar o desenvolvimento de um professor crítico; se se entende que a pesquisa é parte orgânica da prática do professor; se se compreende que o professor conhece mais do que ninguém suas demandas em

função de sua proximidade com a prática; se se reconhece que as soluções para suas demandas passam também pelo professor e sobretudo se se admite os percalços existentes no cotidiano do professor, porque não pensar em uma investigação docente que não busque os mesmos caminhos metodológicos da pesquisa científica?

Entende-se que isto não exclui a luta por melhores condições de trabalho as quais poderiam dar condições para a efetiva investigação científica nas escolas. De igual modo, considera-se imperativo uma formação docente para a pesquisa. No entanto, entende-se como igualmente umbilical a legitimação do conhecimento do professor e seu respectivo processo investigativo. De modo que a questão da legitimação e reconhecimento do conhecimento docente transcende e independe da forma dos processos investigativos. Ela é uma questão moral e ética. Os conhecimentos docentes tem valor neles mesmos e valorosamente devem ser tratados e reconhecidos.

Estas características da pesquisa do professor da escola básica foi abordado por dois entrevistados:

“A começar pelos questionamentos e os interesses dos professores que imagino que seriam outros, mas entendo que são pesquisas diferentes pois a realidade vivida por um professor que está dando aula e tem 40 ou 50 horas aula e vive num contexto que muitas vezes não é só ensinar a sua disciplina, mas lidar com uma série de outras questões, a pesquisa dele e até o desenrolar da pesquisa dele não é a mesma de um professor que está lá na graduação e dá 8 horas de aula e tem todo um aporte. É diferente. Entendo que sim. Até o próprio professor da escola tem muita dificuldade em saber como fazer essa pesquisa né. O que vemos muito é encontrar relatos de práticas, mas sem conseguir fazer uma reflexão mais aprofundada sobre o que significa aquilo né. E é aí que nós damos um salto na análise.” (Professor 5).

“Eles tem um modelo de pesquisa na cabeça deles que não é universal. Aquele é um modelo de pesquisa que eles institucionalizaram como o a ser seguido mas não é universal. A pesquisa em escola pública não tem que ser igual a pesquisa acadêmica. Dentro da academia, não existe pesquisa igual.” (Professor 2)

No entanto, quando se fala em uma identidade própria da pesquisa do professor e a legitimação de seu conhecimento, esbarra-se na relação entre o saber docente e a academia. Neste sentido, a pesquisa do professor é vista como menos rigorosa do que a academia. Há que se ressaltar, portanto, os riscos do surgimento de dois tipos hierarquizados de pesquisa: o científico e o pedagógico. Para Lüdke (2001, p. 91), apesar dos riscos,

“a pesquisa típica da universidade teria muito a ganhar com a aceitação de uma nova conceituação da pesquisa do professor, que lhe conferisse estatuto epistemológico legítimo, ajudando assim a própria universidade a ampliar seus horizontes de pesquisa, envolvendo temas e abordagens metodológicas mais próximos dos problemas vividos por alunos e professores, podendo assim contribuir de forma mais efetiva para o desenvolvimento do saber docente” (LÜDKE, 2001, p. 91)

Este embate entre o conhecimento e saber docente com a academia foi abordado em algumas falas dos entrevistados:

“Em um evento sobre ensino de geografia e sobre educação, por que não tem professor de escola pública? Tá sempre cheio dos mestres e doutores da universidade. E não estou tirando o mérito deles, tô dizendo que essa autoridade é autoritária no momento que só eles se constituem como pesquisadores. Só eles se colocam no centro da produção do conhecimento.” (Professor 2)

O distanciamento entre o professor da escola pública e a academia encontra tensionamento também através de uma visão de insensibilidade dos acadêmicos perante as complexidades da prática docente.

“a universidade afasta o professor da escola pública em função dessa vaidade, desse academicismo, dessa forma distorcida de ler o ensino e a formação dos professores” (Professor/a 2)

“(...)se eu tivesse hoje como professor formador de outro professor, eu ia dizer que a escola é lugar de produção de conhecimento e o aluno é protagonista desse processo.” (Professor 2)

“É raro quando você vê um trabalho que tenha a ver com a escola. Integrado com a escola.(...) acho que a prática ou práxis do dia a dia é pouco valorizada, pois o academicismo acaba sendo maior” (Professor/a 3)

“Tenho muitas vezes um receio de quem muitas vezes não está na escola e vai pesquisar sobre a escola e objetificar aquilo né, de tornar uma coisa tão distante que na verdade não consegue compreender os meandros que a gente tem, as nossas correrias” (Professor/a 1)

Foi reconhecida também a importância de pós-graduações com linhas voltadas para o ensino de geografia:

“(...) a pós-graduação de Geografia da UFRGS é uma das únicas instituições que tem uma linha institucionalizada com o nome linha de ensino”. (Professor/a 1)

Demonstra-se que o entrevistado vê como positiva a institucionalização de linhas de ensino de Geografia na pós-graduação. Mestrado e doutorado são muitas vezes a forma que os professores têm para se inserir na pesquisa e também uma maneira de possibilitar uma atuação na universidade.

Quando perguntados se realizam algum tipo de investigação científica, quatro professores sinalizaram que sim. Dos quatro professores, três utilizavam pesquisa

especificamente na interação com o aluno, dentro da perspectiva de trazer o aluno para o centro de sua construção de conhecimento.

“Em sala de aula a gente tenta fazer projetos de iniciação científica com os alunos. A disciplina de Geografia particularmente.” (Professor/a 4)

“Sim. Mas assim, pesquisa, mesmo, científica a gente não tá conseguindo nesse momento na rede por conta da pandemia.” (Professor/a 1)

“Cara, até antes da pandemia sim. Durante a pandemia eu fiquei estudando e lendo, mas até antes da pandemia sim. Eu participo de um grupo com os alunos(...)” (Professor/a 2)

Importa-se destacar na última fala que o professor, ao comentar sobre a pesquisa que realiza, demonstra que o mesmo participa “de um grupo com os alunos”. Pode-se notar então que os alunos são tratados como protagonistas da atividade, não havendo hierarquização. O professor é, neste contexto, um orientador ou balizador das atividades dos alunos cabendo a eles a investigação.

Com relação às práticas de pesquisa citadas pelos entrevistados cabe citar ao menos duas. Um dos professores relata participar de um grupo de alunos no qual são tratados os temas do bairro da escola com relação às relações e percepções que a cidade tem dele.

“Então qual debate que a gente faz: para além dos estigmas e estereótipos um bairro violento, marginalizado ou um bairro que é dominado pelo tráfico de drogas, a gente tenta trazer o cotidiano da luta dos moradores. A luta dos moradores é a história das famílias dos meus alunos e do próprio bairro. E com essa luta dos moradores, com essas histórias né, com as geografias que vão sendo tecidas, a ideia é tratar com esses alunos, um território de vida. Um território que eles vão ter que fazer a luta todos os dias para poder se manter ali enquanto sujeitos. Então a ideia é sempre conectar na geografia que o passado é o presente” (Professor/a 2)

“É aquela história do Milton Santos: se o espaço é uma acumulação desigual de tempos, a cidade de Porto Alegre e em cada parte dela a gente vai vendo aquela acumulação desigual de tempos e eu faço isso com os alunos. Então a gente discute ali no bairro deles. A gente discute e conversa com as pessoas sobre território, identidades, cidade, juventude, sobre questões étnico raciais.” (Professor/a 2)

É fundamental no ensino de geografia a problematização do cotidiano para que se possibilite uma formação crítica e uma educação significativa. Neste sentido, é preciso sempre associar o conhecimento à vida. É papel do professor estimular estas relações no aluno. Percebe-se portanto, através deste caso, que a pesquisa no ensino pode ser uma forma de trabalhar a realidade do aluno como maneira de fazê-lo compreender e questionar seu entorno podendo se reconhecer capaz de transformar sua realidade. Se repararmos que a geografia está em tudo, abrem-se

inúmeras possibilidades de pesquisa e questionamentos a serem trabalhados junto do aluno. Isso é sinalizado em um outro momento da entrevista com o/a Professor/a 2:

“Em geral eu gosto de fazer pesquisa com eles, pois ela também deixa o currículo menos duro. Com a pesquisa eu penso que a gurizada tem tido mais engajamento com a aula. Eles se posicionam de forma mais autônoma. Reconhecem aquilo não é um conhecimento da aula, da geografia e sim um conhecimento da vida que tá passando pela aula.”

Faz-se importante citar Paulo Freire o qual utiliza-se um exemplo para demonstrar seu raciocínio:

Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma necessária “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? (FREIRE, 1996, p. 17)

Desta forma, tem-se na atribuição do professor da escola básica incumbência de traduzir os conhecimentos específicos da Geografia obtidos na universidade de uma forma que seja didática, ou seja, compreensível ao aluno com vista a relacioná-los com a realidade. Este ato aparentemente simples é dotado de uma complexidade vultosa. São quatro anos e meio de contato com termos técnicos que muitas vezes são difíceis de compreender. Neste sentido, ao justificar a necessidade de relacionar os temas trabalhados em aula com a vida dos alunos, o/a Professor/a 2 se pronunciou da seguinte maneira:

“Por exemplo, amanhã eu tenho aula às 8h da manhã. Ontem teve chuva de granizo. Eu tenho que dar aula de um conteúdo para os meus alunos que é o relevo brasileiro, num 6º ano. Mas eu também tô preparado para aquilo que pode acontecer... que é uma demanda da gurizada que mora em casas muito precárias, em bairros empobrecidos e essa gurizada vai trazer uma demanda para sala de aula de querer conversar sobre isso, por exemplo. Então o conteúdo de relevo brasileiro vai ficar ali “stand by” e eu vou trazer essa outra discussão. E de alguma forma eu tenho que retomar a relação da chuva de ontem com a qualidade da casa dos nossos alunos com a questão do relevo”. (Professor/a 2)

Ainda de acordo com o/a professor/a, essa capacidade de adaptação de conteúdos específicos e de aula “*não tá na faculdade, na formação dos nossos professores, não tá nos livros, não tá na pós graduação. Isso é demanda da sala de aula, demanda da escola*”. Apresenta-se neste aspecto, a já comentada, por intermédio do trabalho de Shulman (2005), combinação que forma o ato de ensinar: o conhecimento do conteúdo (precipitação, desigualdade, relevo); conhecimento

pedagógico (formas pedagógicas de apresentar o conteúdo) e o conhecimento de contexto (conhecimento da realidade e da cultura dos alunos/escola). Assim como já foi comentado e discutido a possibilidade que a pesquisa apresenta no desenvolvimento destes três tipos de conhecimentos necessários à prática docente.

Outro caso que cabe comentar é o caso de outro/a entrevistado/a:

“É um projeto coordenado por mim junto com outros 3 professores das humanidades. É um projeto que estamos desenvolvendo para a EJA. Para pensar o currículo das ciências humanas na EJA. O que acontece: eu sou professora da equipe do EJA, atualmente. A proposta do colégio para este segmento é trabalhar por blocos do conhecimento. Então, cada semana eles têm aula com um grupo de professores. Nosso bloco de ciências humanas trabalha na quinta feira (História, geografia, sociologia e filosofia) A gente trabalhava no presencial de forma individual nas nossas aulas (das disciplinas), mas sempre tivemos essa ideia de partir de conceitos integradores. Conceitos gerais que a gente pudesse integrar e trazer os conhecimentos da nossa área. A ideia no remoto, como diminuiu nossa entrada em sala de aula, pensamos que seria mais interessante ainda fazer essa integração . Acentuar estas propostas integradas pois é uma forma de, mesmo entrando menos e encontrando os alunos com menos frequência , pois as turmas tem rodízio (então não tenho aula em todas as turmas todas as semanas), achamos que seria mais interessante pensar um currículo bem mais integrado de forma que pudéssemos aprofundar os conteúdos e os conceitos que a gente escolhesse nas nossas áreas. E que fossem conceitos que conversassem entre si. Então esse é o projeto de pesquisa que estou coordenando agora. ” (Professor/a 5)

Denota-se, neste sentido, que o grupo de pesquisa coordenado pela professora no qual participam outros três professores das humanidades, propiciou a formulação coletiva de novas formas de aprendizagem. Foi a pesquisa desenvolvida e o compartilhamento das mesmas que fizeram a diferença. Faz-se importante destacar novamente que este entrevistado atua em um colégio federal e tem em sua carga horária 8 horas semanais dedicadas à pesquisa.

Ademais, a professora passou todo o tempo de sua graduação atuando no PET do curso na qual participava de projetos de pesquisa relacionados a confecção de materiais didáticos. Cita-se também que o/a professor/a que participa do grupo de alunos que pesquisam o entorno do colégio também participou de bolsas relacionadas às pesquisas durante a graduação. Portanto, considera-se fundamental a formação do professor para a pesquisa de modo que o mesmo considere as atividades investigativas como parte fundamental de sua prática.

Sendo assim, como já foi visto, a pesquisa está relacionada em todos aspectos da prática docente. Ela se dá tanto como uma forma de pensar a prática, uma forma de possibilitar um ensino significativo e interdisciplinar ao aluno; a possibilidade de formar alunos críticos; a efetivação de uma educação cidadã; a

possibilidade de pensar a estruturas pedagógicas da escola; a possibilidade de conferir autonomia ao docente e a possibilidade de proporcionar a legitimação do saber docente.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A figura do professor-pesquisador tem sido objeto de debates frequentes nas discussões educacionais. Neste sentido, orbitam nessas discussões a relação do conhecimento docente perante as discussões acadêmicas vinculadas a questões como a legitimação e reconhecimento das pesquisas realizadas por docentes na escola. Apesar disso, é reconhecido os benefícios que a pesquisa proporciona na prática do professor assim como a formação inicial do professor **pela** pesquisa. A pesquisa seria, no entendimento de diversos autores, uma forma de contrapor as influências neoliberais mercadológicas que impõem um ataque à escola pública e à autonomia docente, assim como promover uma escola cidadã.

Neste sentido, objetivou-se neste trabalho compreender a relação entre professores de Geografia da educação básica e a pesquisa em escolas da Rede Pública Estadual de Educação do Rio Grande do Sul, Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre e rede federal de educação localizadas no município de Porto Alegre. Mais especificamente, buscou-se compreender a articulação entre o saber acadêmico e a prática de ensino na escola básica, assim como analisar e verificar a formação de uma identidade de pesquisa na prática pedagógica do/a professor(a) da escola básica. Desta forma, este trabalho se justifica na medida em que busca realizar um estudo que contribua para a melhoria da educação geográfica, de maneira a avançar as discussões do campo da relação entre o professor de geografia e a pesquisa.

Para tanto, foram entrevistados cinco professores de geografia que atuam em escolas municipais (três professores/as), estaduais (um/a professor/a) e federal (um/a professor/a). As entrevistas foram realizadas em ambiente virtual, assim como se deu sua gravação e transcrição. Entende-se que através da entrevista, é possível compreender de forma mais aprofundada o tema em virtude da complexidade que a prática do professor se constitui. Através dela, foi possível obter informações importantes sobre o que pensam sobre a pesquisa no ensino, como se dá a realização e quais são os fatores determinantes para a sua efetivação na visão dos docentes.

A partir dos dados levantados, percebemos que há uma visão positiva da pesquisa enquanto forma de trabalhar significativamente, criticamente e interdisciplinarmente os conteúdos da disciplina de geografia. Da mesma forma, a

pesquisa proporciona a possibilidade de um processo de aprendizagem autónoma ao aluno. Percebeu-se o potencial que a pesquisa tem para formar cidadãos críticos que compreendem a sua realidade e ao mesmo tempo reconhecem-se enquanto capazes de alterá-la. Destacou-se também que a abordagem da pesquisa no ensino gera o espírito investigativo no aluno, algo que ele levará para sempre. A pesquisa também foi reconhecida enquanto forma de repensar as práticas e o currículo, conferindo autonomia ao docente. Portanto, é uma forma de emancipação do professor enquanto possibilidade de questionar e propor soluções para suas demandas.

Como fatores condicionantes, percebeu-se que uma carga horária específica e uma remuneração adequada são fundamentais para a realização de pesquisas. Ao mesmo tempo, tem-se como fundamental a inserção da pesquisa nas cadeiras obrigatórias do currículo dos licenciandos, de modo que o contato com a pesquisa não se restrinja somente a bolsas na qual por serem, mal remuneradas, inviabiliza sua realização. Considera-se igualmente importante a possibilidade de bolsas e grupos de pesquisa voltados ao professor em formação. Percebeu-se, também, uma certa tensão entre a academia e os professores da escola básica. Neste sentido, defende-se uma reaproximação colaborativa de modo que o conhecimento docente seja plenamente reconhecido e o conhecimento acadêmico seja igualmente considerado mais próximo das demandas da realidade escolar.

Portanto, os resultados deste trabalho mostram que é possível e igualmente benéfico a inserção de uma prática pedagógica que articule o ensino e a pesquisa. A união dos dois tem a capacidade de provocar os alunos a entender a sua realidade e relacionar os conhecimentos geográficos à sua vida.

Os resultados destes trabalhos possibilitaram evocar algumas perguntas como: “há uma identidade própria da pesquisa do professor?”; “o que já foi realizado e o que pode ser feito através de políticas públicas ou gestão escolar para que se consolide a figura de um professor?”. Ressalta-se que a formação de um professor pela pesquisa assim como a utilização de pesquisa no ensino não é a solução para os problemas educacionais (precária infra-estrutura, carga horária degradante, desvalorização, etc), todavia considera-se que é necessário avançar nas discussões sobre um professor pesquisador na escolas brasileiras com vista a manutenção de sua autonomia e legitimação de seu conhecimento.

Tudo isso parece utópico, porém parafraseando Mário Quintana:

“Se as coisas são inatingíveis... ora!
Não é motivo para não querê-las...
Que tristes os caminhos, se não fora
A presença distante das estrelas!”

REFERÊNCIAS

- ALVES, Z. M. M. B.; SILVA, M. H. G. F. D. Análise qualitativa de dados de entrevista: uma proposta. **Paidéia**. Ribeirão Preto, v. 2, p. 61-69, 1992. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/paideia/a/yKQmzXgZMrdhBCMkdbYvJYj/?lang=pt> . Acesso em: 26 ago. 2021.
- ANDERSON, G. L.; HERR, K. O docente-pesquisador: a investigação-ação como uma forma válida de geração de conhecimentos. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**. Rio de Janeiro, V. 2 N. 1, p. 4-24, 2016. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/21236/17839> . Acesso em: 15 out. 2021.
- ANDRADE, A. R.; SCHMIDT, L. P. **Metodologias de pesquisa em Geografia**. 2015. Disponível em: <http://repositorio.unicentro.br:8080/jspui/bitstream/123456789/929/5/Metodologias%20de%20pesquisa%20em%20Geografia.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2021.
- BONI, V.; QUARESMA, S. J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC**. Florianópolis. Vol. 2 n. 1 (3), janeiro-julho/2005, p. 68-80. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/view/18027/16976> . Acesso em: 24 ago. 2021.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Censo da Educação Básica 2019: resumo técnico. Brasília, DF: Inep, 2021. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2020.pdf. Acesso em: 14 out. 2021.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. 2017.
- _____. Orientações curriculares para o ensino médio. **Ciências humanas e suas tecnologias / Secretaria de Educação Básica**. – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: 1ª a 4ª séries do Ensino**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro052.pdf>. Acesso em: 16 out. 2021. Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- CALLAI, H. C. A formação do professor de Geografia. **Boletim Gaúcho de Geografia**, Porto Alegre, n. 20, p. 39-41, dez. 1995. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/bgg/article/viewFile/38032/24535>. Acesso em: 25 out. 2021.
- CANÁRIO, R.. A Escola: das “promessas” às “incertezas”. **Revista Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 12, n. 2, p. 73-81, maio/ago. 2008. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/5309>. Acesso em: 13 jul. 2021
- CHIBENI, Silvio Seno. Algumas observações sobre o “método científico”. **Notas de aula**. 2006. Disponível em: <http://www.unicamp.br/~chibeni/textosdidaticos/metodocientifico.pdf> Acesso em: 3 nov. 2021.
- CORTESÃO, Luiza. Professor: produtor e/ou tradutor de conhecimentos? Trabalhando no contexto do arco-íris sociocultural da sala de aula. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 719-735, set./dez. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/kfBD39FZhY7FM7fNpNYL6w/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 8 jul. 2021
- COSTA, G. B. A. Um estudo sobre a relação teoria e prática na formação do professor de geografia. In: Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade, 4., 2010, Laranjeiras. **Anais eletrônicos**. Laranjeiras. Disponível em: http://educonse.com.br/2010/eixo_04/E4-29c.pdf. Acesso em: 20 out. 2021.

DINIZ-PEREIRA, J. E.; LACERDA, M. P. Possíveis significados da pesquisa na prática docente: ideias para fomentar o debate. **Educação & Sociedade**, Campinas, Unicamp, v. 30, n. 109, p. 1229-1242, set./dez. 2009. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/BDXLycvqspgtTYpZNwMKMJk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 out. 2021.

DOURADO, L. F.; SIQUEIRA, R. M. A arte do disfarce: BNCC como gestão e regulação do currículo. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, [S.l.], v. 35, n. 2, p. 291-306, ago. 2019. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/vol35n22019.95407/53884>. Acesso em: 30 out. 2021.

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/QPr8CLhy4XhdJsChj7YW7jh/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 24 ago. 2021

ELLIOT, J. Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio. In: GERALDI, C. M.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. (orgs.) **Cartografia do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas, Mercado de Letras, 1998. pp. 73-104.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Disponível em: <https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Pedagogia-da-Autonomia-Paulo-Freire.pdf>.

GATTI, B.A. Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 25, n. 57, p. 24-54, jan./abr. 2014. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/eae/article/view/2823>. Acesso em: 6 ago. 2021.

GERALDI, C. M.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. (orgs.) **Cartografia do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas, **Mercado de Letras**. ABL, 1998. pp. 207-236.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GIROTTI, E. D. Dos pcns a bncc: o ensino de geografia sob o domínio neoliberal. **Geo UERJ**, [S.l.], n. 30, p. 419-439, out. 2017. ISSN 1981-9021. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/geouerj/article/view/23781/21158>. Acesso em: 30 out. 2021.

_____. ENSINO DE GEOGRAFIA E RACIOCÍNIO GEOGRÁFICO: as contribuições de Pistrak para a superação da dicotomia curricular. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 5, n. 9, p. 71-86, jan./jun., 2015. Disponível em: <https://www.revistaedugeo.com.br/ojs/index.php/revistaedugeo/article/view/144/149>. Acesso em: 11 out. 2021.

GONÇALVES, T. O.; GONÇALVES, T. V. Reflexões sobre uma prática docente situada: buscando novas perspectivas para a formação de professores. In: GERALDI, Corinta M.; FIORENTINI, Dario & PEREIRA, Elisabete M. (orgs.) **Cartografia do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas, Mercado de Letras ABL, 1998. pp. 105-134.

GONÇALVES, D. I. F. Pesquisas de marketing pela internet: as percepções sob a ótica dos entrevistados. **Revista de Administração Mackenzie** [online]. São Paulo. v. 9, n. 7, pp. 70-88, 2008.. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ram/a/hpBjKqjryzmKGyMh6TCJDYM/abstract/?lang=pt#> Acesso em: 11 ago. 2021.

GUIMARÃES, I. V. Ensinar e aprender Geografia na Base Nacional Comum Curricular. **Ensino Em Re-Vista**, Uberlândia, MG, v.25, n.Especial, p. 1036-1055, 2018. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/46456/24953>. Acesso em: 28 out. 2021.

GÜNTHER, H. Pesquisa Qualitativa Versus Pesquisa Quantitativa: esta é a questão?. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, Vol. 22 n. 2, p. 201-210, Mai-Ago, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ptp/a/HMpC4d5cbXsdt6RqbrmZk3J/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 ago. 2021.

HOUAISS, A. **Míni Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro, **Ed. Objetiva**, 2010.

INPE. **Resumo Técnico do Censo da Educação Superior de 2019**. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_da_educacao_superior_2019.pdf. Acesso em: 5 ago. 2021

JUNG, K. M. **A pesquisa na formação do professor**. (2008) Disponível em: http://euler.mat.ufrgs.br/~vclotilde/disciplinas/pesquisa/texto_Jung.pdf. Acesso em: 15 out. 2021.

LOPES, C. S.; PONTUSCHKA, N. N. Mobilização e construção de saberes na prática pedagógica do professor de geografia. **GEOSABERES: Revista de Estudos Geoeducacionais**, Fortaleza, vol. 2, núm. 3, jan-jun 2011, pp. 89-104. Disponível em: <http://www.geosaberes.ufc.br/geosaberes/article/view/89>. Acesso em: 15 out. 2021.

LÜDKE, M. O professor e sua formação para a pesquisa. *EccoS – Revista Científica*, São Paulo, v. 7, p. 333-349, 2005. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/420>. Acesso em: 13 jul. 2021.

_____. O professor, seu saber e sua pesquisa. **Educação & Sociedade**, Educação & Sociedade ano 22, n. 74, p. 251-283, Campinas, abr. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/d7tPWYR3z6m3KWbwshH6jnJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 jul. 2021

_____. Pesquisa em educação: conceitos, políticas e práticas. In: GERALDI, Corinta M.; FIORENTINI, Dario & PEREIRA, Elisabete M. (orgs.) **Cartografia do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas, Mercado de Letras, 1998. pp. 23-32.

LÜDKE, M.; CRUZ, G.B. Aproximando universidade e escola de educação básica pela pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 125, p. 81-109, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/MqGGF9R9dLmQVz36Y5VYRdr/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 27 jul. 2021

LÜDKE, M.; CRUZ, G. B.; BOING, L. A. A pesquisa do professor da educação básica em questão. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 42, v. 14, p. 456-468, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/L3jcpjz7VFSzjXZTbWhshrv/abstract/?lang=pt&format=html#>. Acesso em: 20 jul. 2021. .

MANZINI, E. J. Uso da entrevista em dissertações e teses produzidas em um programa de pós-graduação em educação. **Revista Percorso - NEMO**. Maringá, v. 4, n. 2, p. 149- 171, 2012. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/Percorso/article/view/49548>. Acesso em: 27 out. 2021.

MARQUES, R. **BNCC, Geografia e docentes da Geografia**. 2015. Disponível em: [http://files.agb-rio.webnode.com.br/200000350-1413c150db/agb%20bncc%20roberto%20\(1\).pdf](http://files.agb-rio.webnode.com.br/200000350-1413c150db/agb%20bncc%20roberto%20(1).pdf). Acesso em: 10 out. 20.

MATTOS, E. M. A.; CASTANHA, A. P. **A importância da pesquisa escolar para a construção do conhecimento do aluno no ensino fundamental**. 2009, Paraná. Disponível em <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2525-6.pdf>. Acesso em: 20 out. 2021.

MELLOUKI, M.; GAUTHIER, C. O Professor e o seu mandato de mediador, herdeiro, intérprete e crítico. **Educação e Sociedade**, v.25, n.87, p.537-571, maio/ago.2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/qpVFCy9dFRphMhHNDSVjYJ/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 21 jul. 2021.

MORAES, R. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4125089/mod_resource/content/1/Roque-Moraes_Analise%20de%20conteudo-1999.pdf. Acesso em: 26 ago. 2021.

MORAES, J. V.; CASTELLAR, S. M. V.; SACRAMENTO, A.C.R.. Jogos e resolução de problemas para o entendimento do espaço geográfico no ensino de Geografia. In: Helena Copetti Callai. (Org.). **Educação Geográfica-Reflexão e Prática**. 2ed.Ijuí: UNIJUÍ, 2014, v. 1, p. 249-276.

NACARATO, A. M.; VARANI, A.; CARVALHO, V. O cotidiano do trabalho docente: palco, bastidores e trabalho invisível... abrindo cortinas. In: GERALDI, C. M.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. (orgs.) **Cartografia do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas, Mercado de Letras, 1998. pp. 73-104.

NININ, M. O. G. Pesquisa na escola: que espaço é esse? O do conteúdo ou o do pensamento crítico?. **Educação em Revista [online]**, Belo Horizonte, n. 48, p. 17-35, dez 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/WDPY8vpBS4WhGyLK9n5cX3L/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 17 out. 2021.

OLIGURSKI, E. M.; PACHANE, G. G. A possibilidade de incorporar a pesquisa na prática cotidiana do professor do ensino fundamental. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.26, n.02, p.249-276 ago. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/3dBTzXWzbNjDjtSB6pZYBLk/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 10 nov. 2021.

OLIVEIRA, J. C. P. et. al. O questionário, o formulário e a entrevista como instrumentos de coleta de dados: vantagens e desvantagens do seu uso na pesquisa de campo em ciências humanas. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 3., 2016, Campina Grande. **Anais eletrônicos**. Campina Grande. Editora Realize, 2016. Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/21719> . Acesso em: 25 ago. 2021.

PANIAGO, R. N.; SARMENTO, T. A Formação na e para a Pesquisa no PIBID: possibilidades e fragilidades. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 42, n. 2, p. 771-792, abr./jun. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/q5HzrdSNkcTdzKDr7bX78Yr/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 out. 2021.

PATIAS, N. D.; HOHENDORFF, J. V. CRITÉRIOS DE QUALIDADE PARA ARTIGOS DE PESQUISA QUALITATIVA. **Psicologia em Estudo**, v. 24, p. 1-14 2019. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/PsicolEstud/article/view/43536/751375148997> . Acesso em: 11 ago. 2021.

PETRONI, A. P; SOUZA, V. L. T. VIGOTSKI E PAULO FREIRE: CONTRIBUIÇÕES PARA A AUTONOMIA DO PROFESSOR. **Revista Diálogo Educacional**, [S.l.], v. 9, n. 27, p. 351-361, jul. 2009. ISSN 1981-416X. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialog> Acesso em: 20 out. 2021.

RABELO, A. O. Pesquisa educacional e prática educativa na formação docente: um elo entre a teoria e a prática, a experiência e a inovação. **Revista Educação Pública**, v. 19, nº 18, 27 de agosto de 2019. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/18/pesquisa-educacional-e-pratica-educativa-na-formacao-docente-um-elo-entre-a-teoria-e-a-pratica-a-experiencia-e-a-inovacao>. Acesso em: 3 nov. 2021.

RIBEIRO, E. Pesquisa e criatividade na formação do professor de Geografia. **Ensino e Geografia (online)**, vol. 17, n. 2, p. 107-116 maio./ago. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/geografia/article/view/10775/pdf>. Acesso em: 11 nov 2021.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Educação (SEDUC). Censo da Educação Básica 2017. Porto Alegre, RS: SEDUC, 2020. Disponível em: https://servicos.educacao.rs.gov.br/dados/estatisticas_2017.pdf Acesso em: 20 out. 2021.

SANTOS, M. et al. O papel ativo da geografia: um manifesto. In: Encontro Nacional de Geógrafos, 12, 2000, Florianópolis, p. 1-14. Disponível em: http://miltonsantos.com.br/site/wp-content/uploads/2011/08/O-papel-ativo-da-geografia-um-manifesto_MiltonSantos-outros_julho2000.pdf. Acesso em: 15 out. 2021.

SHULMAN, L. S. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. Profesorado. **Revista de Currículum y Formación del Profesorado**, Granada-España, ano 9, n. 2, p. 1-30, 2005. Disponível em: <https://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART1.pdf>. Acesso em: 20 out 2021..

SILVA, F. L. e. Reflexões sobre o conceito e a função da universidade pública . **Estudos Avançados**, [S. l.], v. 15, n. 42, p. 295-304, 2001. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/9807> . Acesso em: 13 jul. 2021.

SILVESTRE, M. J.; FIALHO, I.; SARAGOÇA, J.. Da palavra à construção do conhecimento: Meta-avaliação de um guião de entrevista semi-estruturada. **Artigos de Ciências Sociais**. Badajoz, 3, 321-330, 2014. Disponível em: <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/CIAIQ/article/view/495/490> . Acesso em: 26 ago. 2021.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, Belo Horizonte, n. 13, p. 5-24, 2000. Disponível em: <http://www.andreaserpauff.com.br/arquivos/disciplinas/magisterio/SABERES%20PROFISSIONAIS%20DOS%20PROFESSORES%20E%20CONHECIMENTOS%20UNIVERSIT%C3%81RIOS.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2021.

VILAÇA, M. L. C. Pesquisa e ensino: considerações e reflexões. **Revista do Curso de Letras da UNIABEU**, Nilópolis, v. I, n.2, p. 59-74, Mai. /Ago. 2010. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/268394813.pdf>. Acesso em: 10 out. 2021.

ZEICHNER, K. M. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico In: GERALDI, Corinta M.; FIORENTINI, Dario & PEREIRA, Elisabete M. (orgs.) **Cartografia do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas, Mercado de Letras?ABL, 1998. pp. 207-236.

_____. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/bdDGnvvvgjCzj336WkgYgSzq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 out. 2021.

ANEXO 1. ROTEIRO DA ENTREVISTA

BLOCO 1

IDENTIFICAÇÃO

1. Qual a sua idade?
2. Há quantos anos você atua como docente de Geografia?
3. Em qual rede (municipal, estadual ou federal)?
4. Em qual universidade você se formou?
5. Sua formação é em Licenciatura?
6. Qual seu nível de formação (graduado, mestre(a), doutor(a), PHD)?
7. Está cursando a pós-graduação atualmente?
8. Qual sua carga horária atual? Qual o número de aulas semanais?

PERCURSO FORMATIVO

1. Poderia falar um pouco sobre sua formação acadêmica?
 - a. Você exerceu a pesquisa durante a graduação? (bolsa de iniciação científica, etc.)

PRÁTICA DE ENSINO

2. Onde tu buscas informações para aprimorar a tua prática de ensino?
 - a. Você utiliza pesquisas científicas ou a literatura acadêmica para auxiliar sua prática? Por que?
 - b. Em que momento? (avaliação, atividades, recursos didáticos, metodologias etc)

CONCEPÇÃO E RELAÇÃO COM A PESQUISA

1. Para você, o que é pesquisa e a quem cabe realizá-la?
2. Na sua visão, como deve ser o perfil do pesquisador/pesquisadora que investiga temas da realidade escolar?
3. As teorias e metodologias educacionais concebidas no âmbito acadêmico influenciam na prática docente? Como? Você considera os conhecimentos produzidos pela pesquisa acadêmica aplicável na sua realidade escolar?
4. Você realiza algum tipo de investigação científica ou conhece algum professor da escola básica que a exerce?

5. Existem projetos de pesquisa na escola em que você trabalha? Como são divulgados?

APLICABILIDADE DA PESQUISA NA ROTINA DOCENTE

1. Como a investigação contribui na sua prática docente?
2. Levando em consideração sua rotina atual de docência, é possível pensar em um professor-pesquisador dentro da escola básica? Existe algum tipo de estrutura, carga horária, remuneração adicional etc. voltada a este tema?
3. É possível seguir os modelos de pesquisa sistematizados na academia nas pesquisas da escola?

ANEXO 2. TERMO DE USO DE CONTEÚDO**AUTORIZAÇÃO DE USO DE CONTEÚDO**

Eu, _____, portador(a) da Cédula de Identidade nº _____, inscrita no CPF sob nº _____, residente à Rua _____, nº _____, na cidade de _____, AUTORIZO o uso de conteúdo gerado através de entrevista realizada no segundo semestre de 2021, resguardando minha identidade, não havendo finalidade comercial ao ser utilizado no trabalho de conclusão de curso **“A RELAÇÃO DOS/AS PROFESSORES/AS DE GEOGRAFIA DA ESCOLA BÁSICA COM A PESQUISA NO MUNICÍPIO DE PORTO ALEGRE”** de autoria de João Antonio Blois Aita.

A presente autorização é concedida a título gratuito, abrangendo o uso de conteúdo acima mencionado em todo território nacional e no exterior, em todas as suas modalidades e, em destaque, das seguintes formas: (I) impressa e (II) digital. Por esta ser a expressão da minha vontade declaro que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à minha imagem ou a qualquer outro.

Porto Alegre, ____ de _____ de 2021.

Assinatura

ANEXO 3. TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Perguntas Respostas **1** Configurações

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado a participar do trabalho de conclusão de curso para obtenção do título de Licenciado em Geografia de João Antonio Biola Alta. O trabalho intitulado "RELAÇÃO DOS/AS PROFESSORES/AS DE GEOGRAFIA DA ESCOLA BÁSICA COM A PESQUISA NO MUNICÍPIO DE PORTO ALEGRE", sob orientação da Cláudia Luiza Zeferino Piras, tem como objetivo principal de compreender a relação entre professores de Geografia da escola básica e a pesquisa, acadêmica ou não, no município de Porto Alegre, visando a identificação e análise dos fatores presentes nessa conexão. Esse documento possui todas as informações necessárias sobre a pesquisa que está sendo realizada. Sua colaboração neste estudo é muito importante, mas a decisão em participar deve ser sua. Para tanto, leia atentamente as informações abaixo e não se apresse em decidir. Se você não concordar em participar, não quiser responder a alguma pergunta ou quiser desistir em qualquer momento, isso não causará nenhum prejuízo a você. Se você concordar em participar basta assinar essa declaração concordando com a pesquisa. Se você tiver alguma dúvida, pode esclarecê-la com as responsáveis pela pesquisa. Para participar da pesquisa você terá que participar de uma entrevista na qual será realizada algumas perguntas sobre o tema e que tem a duração estimada de 30 minutos. Você não precisará se identificar. Você terá também que concordar que suas respostas possam ser analisadas pelo pesquisador. As respostas serão gravadas fonograficamente. O registro fonográfico objetiva apenas auxiliar o autor do trabalho na análise dos dados e garante a coerção entre as respostas do entrevistado e a análise e descrição das respostas. A não participação na pesquisa não lhe afetará em nenhum aspecto. Todos os procedimentos para a garantia da confidencialidade aos participantes serão observados, procurando-se evitar descrever informações que possam lhe comprometer. Você não terá benefício direto ao participar da presente pesquisa, no entanto esperamos que futuramente os resultados deste estudo sejam usados em seu benefício e também de outras pessoas. A sua participação nesta pesquisa não trará complicações legais de nenhuma ordem e os procedimentos utilizados obedecem aos critérios de ética na Pesquisa com Seres Humanos conforme a Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos utilizados oferece riscos à sua dignidade. Serão tomados todos os cuidados para manter seu anonimato e a confidencialidade dos dados coletados. Se diante dessas explicações você acha que está suficientemente informado(a) a respeito da pesquisa que será realizada e concorda de livre e espontânea vontade em participar, como colaborador, da pesquisa cologue seu nome no local indicado. Caso você possua perguntas sobre o estudo ou se pensar que houve algum prejuízo pela sua participação nesse estudo, poderá conversar a qualquer hora com o responsável pelo trabalho através do e-mail "joao.antoniolaalta@gmail.com" ou através do WhatsApp (51) 99982-8476.

E-mail *

E-mail válido

.....

Este formulário está coletando e-mails. [Alterar configurações](#)

Diante das explicações você acha que está suficientemente informado(a) a respeito da pesquisa que será realizada e concorda de livre e espontânea vontade em participar, como colaborador?

Sim

Não

Nome:

Texto de resposta curta

.....