

## Ensino e Geografia

# Identidade docente em Geografia e programas formativos: uma interpretação Habermasiana

Teaching identity in geography and training programs: a habermasian interpretation

Anny Catarina Nobre de Souza<sup>I</sup> , Sérgio Domiciano Gomes de Souza<sup>II</sup> ,  
Rosalvo Nobre Carneiro<sup>III</sup> 

<sup>I</sup> Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Pau dos Ferros, RN, Brasil

<sup>II</sup> Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Pau dos Ferros, RN, Brasil

<sup>III</sup> Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Departamento de Geografia. Programa de Pós-graduação em Ensino, Pau dos Ferros, RN, Brasil.

## RESUMO

Este artigo trata da identidade docente em Geografia a partir das contribuições dos programas formativos: o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e o Programa do Residência Pedagógica (PRP). Para tanto, realizou-se: i) uma revisão sistemática da literatura que versava sobre os temas formação, identidade docente e programas formativos, ii) uma análise documental de documentos normativos que regem tais programas, e iii) atividade de campo a partir das experiências vivenciadas nas escolas públicas da educação básica. Nisto, percebeu-se uma carência de estudos sobre identidade docente em Geografia, o que nos levou a aprofundar o relato das experiências à discussão do processo de construção da identidade intersubjetiva. Desse modo, o PIBID e o PRP funcionam como uma mola propulsora para a construção dessa identidade nos futuros professores de Geografia.

**Palavras-chave:** Formação de professores; Geografia; Identidade docente; PIBID; Programa Residência pedagógica.

## ABSTRACT

This article deals with the teaching identity in Geography from the contributions of the training programs: the Institutional Program for Teaching Initiation Scholarships (PIBID) and the Pedagogical Residency Program (PRP). For that, it was carried out: i) a systematic review of the literature that dealt with the themes of education, teacher identity and training programs, ii) a documentary analysis of normative documents that govern the programs, and iii) field activity based on experiences experienced in public schools of basic education. In this way, there was a lack of studies on teaching identity in Geography,

which led us to deepen the report of the experiences to discussion of the process of construction of the intersubjective identity. Thus, PIBID and PRP act as a driving force for the construction of this identity in future teachers of Geography.

**Keywords:** Teacher training; Geography; Teaching identity; PIBID; Pedagogical Residency Program

## 1 INTRODUÇÃO

A formação docente é um critério base para o exercício profissional do professor. No Brasil, está amparada, há tempos, em um marco normativo legal que expressa os princípios que estruturam esse processo formativo aliado a paradigmas educacionais idealizados. Concernente a isso, é preciso discutir a construção da identidade docente.

Assim, para o presente escrito, consideramos a relevância de pesquisar e discutir acerca da identidade docente em Geografia, uma vez que é uma temática carente na produção acadêmica dessa ciência, afirmando a importância dos programas formativos para a docência, e em especial a construção da identidade docente no percurso de formação, ainda na universidade.

Nesse sentido, o presente trabalho parte do objetivo geral de analisar as contribuições do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e do Programa do Residência Pedagógica (PRP) para a construção da identidade docente em Geografia como um processo intersubjetivo. Assim, partiu-se do conhecimento da literatura da área de Geografia, sobre os temas da identidade docente e dos programas formativos, bem como de um relato das experiências e vivências no âmbito de tais programas, se aprofundando no processo de construção da identidade docente com base na concepção intersubjetiva discutida por Habermas (1990).

Para tanto, a pesquisa se classifica como sendo exploratória, do ponto de vista de seus objetivos, uma vez que abrange levantamento bibliográfico e análise de fatos para estruturar a compreensão do tema e, ainda, quanto aos procedimentos, bibliográfica, documental e de campo (FREITAS; PRODANOV, 2013). No tocante a esses procedimentos metodológicos, foi adotada uma revisão

sistemática da literatura a partir dos temas: formação docente, programas formativos e identidade docente. Ademais, foi realizada uma revisão documental dos dados, quanto aos programas formativos, bem como uma vivência em campo nas escolas por meio do PIBID e PRP.

No levantamento nos periódicos CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), com uso dos descritores PIBID e Geografia, em qualquer parte dos artigos, reportou um total de 69 artigos entre 2001 e 2020, considerando a opção da busca em todos os idiomas. Refinando a procura, inseriu-se PIBID, Identidade no título, o que mostrou 3 resultados, sendo 1 em letras, 1 em química e 1 com abordagem geral. Em seguida, PIBID, identidade no assunto, informou 2 resultados dos três anteriormente encontrados. O uso dos mesmos descritores para Residência Pedagógica e RESPED não acusou resultados. De modo a contribuir à discussão, procedeu-se, por sua vez, a busca desta relação entre identidade docente e estágio em geografia. Na busca por título, 2 trabalhos. Não se identificou, no entanto, trabalhos com os descritores no assunto que tratasse de identidade docente.

Na etapa de campo, a partir da participação nos programas que se deram por meio dos subprojetos do curso de Licenciatura de Geografia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), *Campus Avançado de Pau dos Ferros (CAPF)*, desempenhados por professores e discentes do referido curso e professores da educação básica de cinco escolas públicas, tem-se: o PIBID, pelo subprojeto “Geografia escolar: cultura, cidadania e formação docente”, desenvolvido pelo método da Geoetnografia (SOUZA, 2013), subsidiado por um diário de bordo para registro das experiências em seis etapas: O lá - o imaginado, O aqui lá – falando dos de lá, O chegar lá – o primeiro olhar, O estar lá – o vivido, sentido e colhido, O voltar de lá e O eu aqui; e o PRP, pelo subprojeto “Ensaio e construindo práticas geográficas para consolidação da formação docente”, por meio dos registros do plano de atividades do residente.

Desse modo, o presente trabalho está organizado em quatro seções: na primeira apresentamos a repercussão dos temas de formação docente e identidade docente no Brasil, a partir da literatura revisada; na segunda e na terceira relatamos as experiências vivenciadas no PIBID e no PRP nas escolas, respectivamente, e, por fim, discutimos acerca das contribuições dos programas para o processo de construção da identidade docente.

## **2 FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL, FORMAÇÃO DOCENTE NA GEOGRAFIA**

Em 1996, dois acontecimentos são centrais para o direcionamento recente da formação docente. Naquele ano, o Brasil havia implantado os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), a Lei nº 9.394/1996. Com eles, um conjunto de normas e documentos relacionados à formação docente, inicial e continuada, vêm em seguida.

Nesse contexto, considerando a formação inicial como o nosso objeto de reflexão, e a sua relação com os programas formativos, o TÍTULO VI, dos Profissionais da Educação, em seu § 3º, a formação inicial de profissionais de magistério para atuar na educação básica preferencialmente será presencial, sendo os recursos e tecnologias de educação à distância secundários, conforme a redação dada pela Lei nº 12.056, de 2009. Já no § 5º, os entes federados incentivarão esta formação mediante o PIBID a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, conforme a redação da Lei nº 12.796, de 2013.

Desse modo, essa referência legal nos encaminha para encontrar as relações necessárias entre a formação inicial docente no Brasil e os programas formativos do Governo Federal, notadamente o PIBID e, mais recente, o PRP. Passa-se, assim, de modo retrospectivo, a considerar a discussão recente sobre formação de professores, enfatizando o paradigma da LDB e dos PCN.

Assim, na história da formação docente no Brasil, três momentos foram decisivos, sendo eles: 1) a reforma da escola normal de São Paulo, em 1890; 2) o período de 1932 e 1933, com as reformas do ensino em São Paulo e no Distrito Federal, e que foram incorporados à Lei Orgânica do Ensino Normal em 1946; e 3) a reforma do ensino de 1971 que descaracterizou esses modelos com a criação da habilitação do magistério (SAVIANI, 2005). Defende-se, por sua vez, que desde a década de 1990 consolidou-se um modelo formativo no Brasil, tendo a LDB e os PCNs à frente. Insere-se nesse contexto o que Carneiro (2020a) chamou de o primeiro PIBID entre 2007, com a sua criação, e 2019 com o segundo PIBID, quando foi reformulado para se adequar à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Em 2018, a criação do PRP exige considerá-lo em conjunto, em articulação com o PIBID, pois sua lógica é sequencial, supondo que alunos das licenciaturas, que iniciam suas atividades no PIBID antes da primeira metade do curso podem, posteriormente, seguir a formação inicial no PRP quando integralizarem mais de cinquenta por cento da carga horário do curso.

Tanuri (2000) afirmara que a LDB havia superado a polêmica relativa ao nível de formação, e Saviani (2005) considera que o “espírito da nova LDB” era o da formação de professores de todos os tipos em nível superior. Entretanto, falhas de redação na letra da lei e de técnica legislativa acabaram por inviabilizar o que fora preconizado. Trata-se, neste caso, da contradição presente no § 4º da LDB, revogado pela lei nº 12.796, de 2013, que preconizava que somente seriam admitidos, na educação básica, ao final da década da educação em 23 de dezembro de 2006, professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço. Por tanto, na letra da lei, a partir daquela data, seriam aceitos, ainda, professores com formação em nível médio.

Como parte desse espírito, o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001 (BRASIL, 2001) trouxe no capítulo IV o tema da “formação de professores e valorização do magistério”, partindo de um diagnóstico, estabelecendo as diretrizes, seus objetivos e suas metas. Assim, acerca do seguinte questionamento:

“qual é a formação ideal ou necessária ao professor da educação básica?”, Melo e Luz (2005) explicitam que o PNE e a LDB são suporte para esta indagação. De fato, as políticas públicas de formação, nas diversas esferas e estados do Brasil, devem estar lastreadas nesses documentos de orientação geral da formação docente.

Por sua vez, a partir delas se instituí as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Como assinalam Melo e Luz (2005, p. 12), a responsabilidade pela formação de cidadãos, com base na criticidade e na atuação social, faz do tema “formação docente” um ato em essência “político-social”. Se choca com esta posição, portanto, o paradigma formativo em processo inicial pós-2016 com a BNCC e o fortalecimento de um discurso de neutralidade científica e formação técnica, com base em competências gerais. Compreende-se tal movimento, no campo das políticas educacionais no Brasil, temporalmente marcadas por descontinuidades, como políticas de governo prevalecendo sobre a política como uma ação do Estado.

Portanto, ao tratar da relação entre formação docente e programas formativos, é preciso ter em mente que se vivencia um período de transição em nosso mundo da vida da educação nacional. Isto é, de um paradigma crítico, reflexivo, que, de certo modo, incluía a competência técnica, para um paradigma técnico, que subordina a reflexão e a criticidade a parâmetros ideológicos não libertadores. Neste pensar, técnica e ciência mais uma vez continuam seu processo de transformação em ideologia, com a colonização de nosso mundo da vida pelas regras do agir instrumental frente ao agir comunicativo (HABERMAS, 2009) e dos interesses técnicos, preferencialmente aos interesses práticos e aos interesses emancipatórios (HABERMAS, 1982).

Nesse sentido, interpretamos como uma colonização de nosso mundo da vida educacional, notadamente a política de formação docente na esteira da tecnocracia, pois o Parecer CNE/CP nº 9/2001, que trata das DCNs para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de

graduação plena, é um documento justificado mais pelas necessidades externas, de participação do Brasil na economia mundializada e exigente de profissionais qualificados, e menos pelas necessidades internas, de melhoria da escolarização (REIS; ANDRÉ; PASSOS, 2020).

Da mesma forma, interpretamos o processo de revogação da resolução CNE/CP nº 2/2015 (BRASIL, 2015) pela aprovação da resolução CNE/CP nº 2/2019 (BRASIL, 2019) na esteira desta colonização, como assinala a Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação ANPED (2019), ao incluir na ordem da crítica o “Texto Referência – Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica”, que mediou tal processo, definindo a formação docente numa lógica privatista, mercadológica e “formatada”, a exemplo do modelo tecnológico computacional, isto é, ao se pôr numa determinada forma o professor.

A partir desse cenário, recorreremos ao discurso geográfico, sobre a questão de como a formação docente em nossa área se insere nessa discussão mais ampla, para, em seguida, situar no horizonte de nosso mundo da vida tematizado e entender como os programas formativos se inserem no contexto da educação geográfica, logo, quais padrões discursivos se identificam. Este encaminhamento nos leva a defender uma postura programática da formação docente como formação identitária, necessária e urgente não apenas para o fortalecimento dos cursos de formação universitária, como também para o sentido de ser professor de Geografia, em particular, e ser professor, em lato sentido.

Nesse contexto, realizou-se um levantamento bibliográfico nos periódicos da área de Geografia, considerando o webqualis 2013-2016. Selecionaram-se revistas nacionais com Qualis A1 e procedeu-se à busca de artigos que tratam das temáticas: 1. Formação docente, formação de/do professor; 2. Programa(s) formativo(s), notadamente o PIBID e o Residência Pedagógica e; 3. Identidade profissional, identidade docente, identidade de/do professor. Considerou-se o período de 2007, ano de criação do PIBID, até maio de 2020. O baixo resultado nas

buscas nos levou a empregar os termos genéricos: formação, ensino e educação. Assim, analisou-se todos os textos, conforme o uso desses descritores, eliminando os que não tratavam do tema em questão (quadro 1), por exemplo, o fato de que, em alguns textos, formação resultou em discussões sobre formação espacial, territorial e geográfica.

Quadro 1 – Artigos em revistas A1 do Brasil no período 2007 a 2020 em que há ocorrências dos temas formação do professor, programa formativo e identidade profissional

Revista	Anos										Total	
	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	
Boletim Goiano de Geografia				2					3	2	1	8
Geosp	1		1				1		2			5
Mercator			1	1			1		1			4
Sociedade & Natureza*												

\* Apenas um texto em 2006.

Fonte: Organização dos autores/as (2020).

A escolha pelas revistas A1, ainda que em menor número no Brasil, servem de indicativo da produção qualificada nacional na área de Geografia, sobretudo para mensurar o campo da educação geográfica, isto é, o espaço que esta possui nos estratos de maior avaliação. Considera-se, de todo modo, um número aquém do esperado, em se tratando de uma área de relevante sustentação da nossa ciência, a Geografia escolar tem um campo vasto no Brasil. Neste sentido, inserimos à nossa discussão, no sentido de contribuir para fortalecê-la no campo das produções acadêmicas.

Procedeu-se, na sequência, para análise interna de conteúdo de todo o material, isto é, em que aparecem os temas centrais de nosso estudo, seja no título, no resumo ou no conteúdo (quadro 2). Verifica-se algumas constatações relevantes: a formação docente é uma palavra-força na maioria dos textos, como revela a coluna 4; o tema aparece mais presente nos títulos a partir de 2013 (coluna 1); sua presença é constante, inclusive naqueles artigos que não tratam diretamente do tema, como está confirmado na ausência da palavra nos títulos (coluna 2), mas que estão presentes nos resumos (coluna 3).

Quadro 2 – Ocorrências dos temas formação do professor, programa formativo e identidade profissional nos artigos em revistas A1 do Brasil no período 2007 a 2020

<b>Autores</b>	<b>Título dos artigos</b>	<b>Resumo dos artigos</b>	<b>Elementos textuais do artigo (introdução, desenvolvimento e conclusões)</b>
Silva (2007)		Formação de professor	Formação de professor
Rocha (2009)	-	-	Formação de professor
Pereira (2009)		Formação dos professores	Formação dos professores Programas de formação
Martins (2009)		Formação inicial	Formação inicial, formação continuada, formação de professores, formação docente
Bueno (2010)	-	-	Formação de professores
Oliveira (2011)	-	-	Formação de professores
Oliveira (2013)	-		Formação de professores
Moutinho (2013)			Formação de professores
Oliveira (2015)			Formação acadêmica docente
Souza; Valadão (2015)	Formação em geografia		Formação profissional, formação acadêmica em geografia
Lopes; Pontuschka (2015)		Formação de professores Identidade profissional	Formação de professores, formação inicial, Identidade profissional
Bento (2015)	-	-	Formação inicial
Martins (2015)	Formação compartilhada	Formação do professor, formação docente	Formação do professor, formação docente, Identidade profissional, identidade docente.
Pinheiro (2015)	Trajetória formativa	Formação acadêmica	Trajetória formativa, formação acadêmica, Programa formativo (PARFOR e PIBID)
Souza; Castellar (2016)	-	Formação do professor	Formação do professor, formação inicial
Cavalcanti (2016)	-	-	Programas de educação
Duarte; Anunciação (2017)	Formação continuada dos professores	Formação continuada dos professores	Formação continuada, formação inicial, Programa formativo (Ensino Médio Inovador) Formação do indivíduo.

Fonte: Organização dos autores/as (2020).

Diante disso, procede-se à análise da literatura selecionada a fim de demonstrar a sua relevância, bem como a existência de lacunas no saber geográfico do mundo da educação. De pronto, o silêncio acerca da identidade docente chama a atenção, assim como também sobre as contribuições dos programas formativos, notadamente o PIBID, dada a sua existência já há 13 anos.

Partindo deste último tema mencionado, vários programas de formação continuada foram elaborados, com base na ideia do despreparo do professor. Logo, ainda que se reconheça a sua eficiência neste sentido, Pereira (2009) afirma que os órgãos públicos não consideram o cotidiano escolar nesses programas, assim como também, no caso analisado de São Paulo, a preocupação é com as avaliações externas. Cabe lembrar, ainda, que a autora não menciona o programa PIBID, já vigente no ano da pesquisa, e como este incorporou em sua estrutura o cotidiano escolar.

Por outro lado, utilizando-se da pesquisa autobiográfica para relatar a relação entre a formação escolar e a formação acadêmica de 12 professores da educação básica, Pinheiro (2015), em uma passagem, menciona os programas formativos, notadamente o Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) e o PIBID, como sendo criados para melhorar a formação inicial.

O campo do ensino de Geografia na década de 2000 compreende-se desdobramentos dos programas e das políticas da educação. Tratando da questão, Cavalcanti (2016) se refere diretamente aos PCNs e às DCNs para a formação de professores, não havendo menção ao PIBID. Por sua vez, Duarte e Anunciação (2017) analisam a formação continuada partindo da ideia de formação inicial deficitária, no caso específico de professores do ensino médio, no contexto do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio com a Portaria nº 1.140, de 22 de novembro de 2013.

No campo temático da identidade docente, por sua vez, Lopes e Pontuschka (2015) e Martins (2015), ao relacionarem a formação com a identidade docente,

acabam deixando a discussão desta em segundo plano. Mesmo diante de excelentes relatos de professores de escolas públicas de Florianópolis e São José em Santa Catarina, Rio Grande do Sul, em que todos afirmam que o estágio supervisionado tem papel fundamental na formação e na construção da identidade profissional dos graduandos (MARTINS, 2015), a autora não adentra nas discussões sobre a construção da identidade docente. Com muita ênfase na dimensão identitária das pessoas com o lugar, notadamente a ênfase dos argumentos recai no ensino-aprendizagem e na motivação dos alunos futuros professores (BENTO, 2015).

No entanto, encaminhamentos significativos para o tema da construção da identidade do professor são dados pela produção e pelo desenvolvimento do Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (CPC), conceito desenvolvido por Lee S. Shulman, referido à prática profissional. O CPC foi relacionado ao desenvolvimento da profissão e da identidade docente, com base na observação de aulas de 5 professores em Maringá, no Paraná, concluindo que as “aulas-passeio”, a pesquisa de campo, a ampliação da concepção de sala de aula para além dos muros da escola contribuem para fortalecer a identidade do professor de Geografia (LOPES; PONTUSCHKA, 2015). Mas, ainda que os autores tenham desejado compreender a construção da identidade docente, a discussão teórica é centrada no CPC, restando aprofundamentos para como esta identidade vai se constituindo nessa relação.

Não discutindo o tema da formação de professores, mas do ensino de Geografia física, Bueno (2010) defende, nas conclusões, uma sólida formação integral, científica e humanista para os professores, ao mesmo tempo em que solicita a inserção das práticas do estudo do meio para trabalhar a construção de conceitos. Do mesmo modo, Oliveira (2011) não apresenta uma discussão sobre a formação de professores, ao tratar da relação entre a universidade e a escola básica do campo como um desafio na formação dos professores de Geografia, mas, partindo de pesquisa de campo, no Assentamento 25 de Maio no município de

Madalena, Ceará, considera-o um “instrumento fundamental” desta formação (OLIVEIRA, 2011).

Esta descrição é reforçada, também, com base nos eixos temáticos predominantes dos programas de pós-graduação em Geografia entre 2000 e 2015. Com base nos títulos e nos resumos de 338 dissertações e 92 teses na área de ensino de Geografia, há predominância de três eixos, dos oito eixos definidos: formação, saberes e práticas docentes com 114, metodologias com 86 e formação de conceitos com 76 (CAVALCANTI, 2016). Chama a atenção, por esta constatação, a ausência da identidade profissional como dimensão da formação do professor, ao mesmo tempo um profissional e uma pessoa. Uma pessoa igual a todas as outras e, ao mesmo tempo, um indivíduo diferente de todos os outros, a isto Habermas (1990) chama o paradoxo da identidade.

De modo análogo, em seu levantamento da produção sobre ensino de Geografia em revistas com estrato de avaliação A1, no período de 10 anos, Mourinho (2013) identificou seis eixos temáticos recorrentes: 1) Formação de professores e saberes docentes; 2) Análise dos livros didáticos e documentos oficiais; 3) Metodologias, abordagens de conteúdos e inovações didáticas; 4) Análise do papel da escola e da geografia escolar; 5) Educação no campo, e 6) Ensino de geografia na educação infantil. Quanto ao primeiro eixo, que nos interessa, a sua conclusão é de que as pesquisas mostram o professor como deficiente, com formação frágil e vícios epistemológicos e metodológicos, neste último caso, por exemplo, não adotar o ensino pela pesquisa.

Logo, os nossos achados (quadro 1 e 2) corroboram, também, com os fatos narrados por Cavalcanti (2016) e por Moutinho (2013), extremamente relevante para o nosso estudo, pois engloba conclusões que atestam o silêncio sobre a identidade docente como tema nos estudos entre 2007 e 2017, período de análise de tempo definido por nós.

Diferentes focos de preocupação aparecem relacionados à formação de professores entre 2007 e 2017. Assim, os resultados de entrevistas com 19

professores formadores em instituições e regiões do Brasil, estudo realizado por Silva (2007), apontam que as tecnologias informacionais se encontram poucos presentes nos cursos de formação. Na confluência da pedagogia da alternância na Escola Família Agrícola Dom Fragoso, Oliveira (2013) defende uma “rigorosa capacitação dos educadores”. Não adentrando na discussão temática, entretanto, Oliveira (2015) conclui pela defesa da geoeducação e por uma revisão da formação acadêmica docente, tendo na dimensão patrimonial sua “coluna vertebral”. Já Souza e Valadão (2015) analisam as habilidades e as competências no âmbito da formação acadêmica em geografia, relacionando na discussão aquelas temáticas preferencialmente à esta, sobretudo nos estudos geomorfológicos a partir de atividades realizadas com 28 graduandos. Em Martins (2015), a formação inicial acadêmica também é abordada na confluência da construção dos saberes docentes e na sua contribuição para atuação no cotidiano escolar, assim como também na promoção da autonomia do sujeito, o professor. Baseando-se nos estudos sobre Gaston Bachelard em 1996 no ensino da Geografia, Souza e Castellar (2016) apostam na retificação do erro para a superação dos obstáculos epistemológicos (a observação primeira da realidade) e didáticos (ensino centrado na transmissão dos conteúdos, concepção de planejamento de ensino, centralidade dos conteúdos e o trabalho de campo) para a formação do professor.

Como demonstrado em revisão sobre os temas recorrentes quanto aos desafios da formação de professores de Geografia no Brasil, após 1990, com os PCNs, o modelo do professor pesquisador e a defesa da cidadania acabaram se tornando o padrão discursivo dominante (CARNEIRO, 2019). Entretanto, a relação sujeito pensante sobre o objetivo pensado deste modelo acaba por reduzir a formação docente, no primeiro momento, e o ensino do professor na escola, no segundo momento, aos parâmetros da filosofia da consciência.

Como diagnóstico do tempo, a construção do conhecimento se tornou a ideia força. Urge agora ressituar a questão em termos da intersubjetividade da formação e do ensino, valorizando a dimensão comunicativa do espaço, a instituição de

espaços públicos comunicativos (CARNEIRO, 2007, 2009) e a consequente valorização da “pessoa enquanto uma estruturação simbólica” (HABERMAS, 1990; CARNEIRO, 2019), e não apenas uma entidade corpórea descritiva e pensante.

A identidade deve se estabelecer como referência formativa na interação do Eu com o Outro, mediada pelo mundo e pelo conhecimento. Para tanto, uma educação geográfica do agir comunicativo em gestação aparece como possibilidade, como sua própria condição (CARNEIRO; PINTO; NASCIMENTO, 2012, CARNEIRO; PAIVA, 2017, NASCIMENTO; OLIVEIRA; CARNEIRO, 2019, MORAIS; CARNEIRO, 2019, CARNEIRO, 2020b). Observamos, neste trabalho, a força dos programas formativos como possibilidade de ressignificar a formação nesta perspectiva, com foco nas vivências e experiências.

### **3 VIVÊNCIAS E EXPERIÊNCIAS PELO PIBID DE GEOGRAFIA EM ESCOLAS PÚBLICAS**

O PIBID, por meio das experiências vivenciadas, contribui decisivamente no processo de formação do professor e na constituição da identidade docente. O projeto, executado durante dezoito meses em escolas públicas, entre agosto de 2018 e janeiro de 2020, compreendeu um conjunto de ações (quadro 3).

Quadro 3 - Atividades do subprojeto PIBID em Geografia

Reuniões entre os membros do núcleo de iniciação à docência
Leitura e discussão sobre os aportes teóricos e normativos
Inserção nas escolas
Elaboração e execução do projeto de diagnóstico e de intervenção nas escolas
Observações de aulas de Geografia
Atuar em colaboração com o professor supervisor
Participação nas atividades do trabalho docente no projeto político-pedagógico da escola
Elaboração de estratégias de ensino e aprendizagem e de materiais didáticos
Trabalhar com múltiplas linguagens em espaços escolares e não escolares
Desenvolvimento da escrita
Articulação com os demais projetos PIBID da IES
Aplicação de instrumento de pesquisa para aferir o impacto do PIBID
Elaboração de relatórios e portfólios do projeto PIBID Geografia

Fonte: Subprojeto PIBID Geografia (2018).

Essas ações compreendem a universidade e a escola em perspectiva sinérgica, relacionando teoria e prática e entendendo-os como pilares conjuntos e estruturantes da formação. Metodologicamente embasada na geoetnografia (SOUZA, 2012), especialmente em sua proposta aplicada ao estágio no curso de Geografia (CARNEIRO, 2020c). De maneira geral, as experiências reveladas compreendem três eixos a partir de duas etapas do método geoetnográfico: imersão no espaço escolar, em “o chegar lá”; o planejamento e a coparticipação nas aulas do professor de Geografia, em “o estar lá”.

Na fase inicial, as atividades do subprojeto estiveram preocupadas com a imersão no espaço escolar e seu diagnóstico. Antecedendo a imersão, realizou-se, em diário de campo, a primeira etapa do método, com a elaboração do imaginário da realidade escolar por nós. A imersão inicial realizou-se com o chegar lá, o primeiro olhar, na primeira semana de contato. Neste momento, podemos confrontar nossas percepções, sentimentos e conhecimentos da escola com aquilo que havíamos imaginado sobre ela.

Para o diagnóstico, essa ação foi instrumentalizada em três frentes: o ambiente físico-material, o normativo-institucional e o ambiente de sala de aula.

Isso permitiu conhecer a escola em seus diversos aspectos, perpassando pelo paradigma pedagógico, com a leitura do seu projeto político pedagógico e regimento, séries de ensino ofertadas, atividades realizadas, estrutura física, acervo bibliográfico, bem como a atuação do professor e os alunos, ao observar as aulas de Geografia.

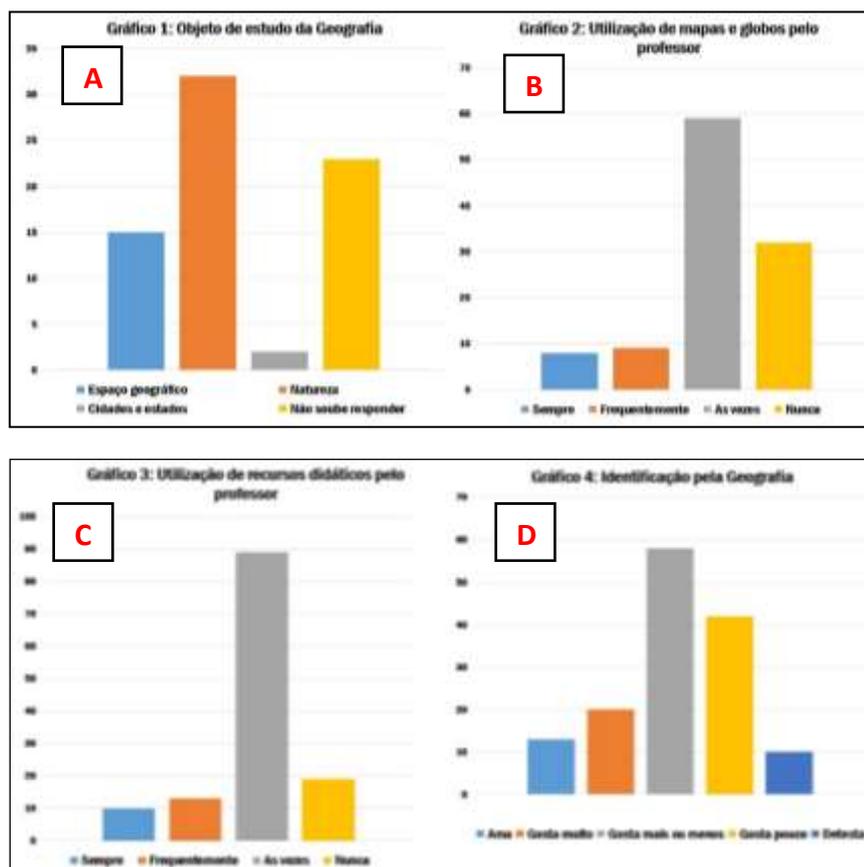
Em conjunto, todas essas atividades foram compondo o nosso estar lá, o viver, o sentir e o colher, quarta etapa do método geoetnográfico. Propiciou o conhecimento da escola como um todo, evidenciando suas potencialidades e limitações, se pondo como um método fundamental nas pesquisas qualitativas em educação, por possibilitar a compreensão holística a partir da realidade conjuntural da escola, do seu funcionamento ao agir docente (SOUZA; HENRIQUES; CARNEIRO, 2019). Isso nos levou a admitir que, para a ação do professor, é necessário pensar seu campo de atuação como amplo, e não somente a sala de aula, pois esta é uma parcela restrita do espaço maior que é a escola.

O conhecimento da escola de forma ampla, preliminarmente com o diagnóstico, e aprofundado ao longo do tempo de vivência, foi fundamental para compreender as complexidades que envolvem este espaço como um campo de luta e de forças, desdobrado nas relações professor-aluno, professor-professores, professor-gestor e alunos-servidores. Estas influenciando a organização social, gerencial e pedagógica dentro da escola.

Desse modo, tais relações, apesar de as vezes se dar por conflito em divergência de ideias, pode e são quase sempre superadas pelo diálogo, na forma de ações comunicativas formadoras de entendimento sobre problemas no mundo (HABERMAS, 1989), portanto, em situações que necessitam de consenso, o diálogo respeitoso e repleto de argumentações consistentes é capaz de produzir na escola um espaço de cooperação e união. Neste caso, é possível construir na escola espaços comunicativos, de entendimento, quando na transgressão das normas, indisciplina e tomada de decisão entre os participantes.

Decorrente da fase de diagnóstico, foi elaborado e aplicado um questionário para aferir questões inerentes ao ensino de Geografia na escola e ao conhecimento geográfico dos alunos, a fim de nortear as ações do PIBID. Este foi direcionado aos alunos das três séries do ensino médio – campo de atuação (figura 1).

Figura 1 - Resultados da pesquisa feita pelo subprojeto do PIBID em Geografia



Fonte: PIBID de Geografia UERN (2019).

Dentre as treze questões da pesquisa, escolheram-se essas, pois revelam a metodologia do professor, através da atenção dada por ele ao uso dos materiais didáticos (B e C), e o conhecimento geográfico dos alunos (A e D). Essas questões nortearam tanto as atividades do subprojeto como também a compreensão daquilo que é importante na ação docente em Geografia, especialmente porque remetem à construção da identidade docente e ao modo como os alunos identificam a Geografia e, por conseguinte, o professor de Geografia. Sendo a identidade uma construção mediada pela interação social.

Desse modo, nota-se uma falta de clareza do que seja o objeto de estudo da Geografia, dado que alguns alunos associam como sendo a natureza, enquanto que um número significativo hesitou em responder. Isso sinaliza para o real sentido da Geografia dentro da escola, pois seu aprendizado só se mostra sólido quando se apropria do seu objeto de estudo.

Em relação à utilização de recursos cartográficos como mapas ou globos, é notável que estes são deixados de lado. Denota-se, neste caso, que estes materiais, como recursos e objetos da aprendizagem, facilitam o processo de ensino e aprendizagem.

Por sua vez, é possível aferir como é desempenhado a Geografia escolar e seus rebatimentos sobre a identificação dos alunos em nosso contexto social. Não nos cabe esquecer, como dissera Broek (1981, p. 12), que a “geografia não é apenas útil, é também emocionante por si mesma”.

Por isso, um ponto fundamental neste processo vivenciado foi o planejamento, que, primordial na ação docente, consiste na previsão de atividades e seus meios de efetivação para o processo de ensino-aprendizagem (LIBÂNEO, 1994). No âmbito do PIBID, a importância se deu pela consideração do programa no processo de formação de professores, fazendo-a na constância do subprojeto e internalizando-a na prática.

Desse modo, as reuniões aconteciam com todos os participantes do subprojeto para planejar as intervenções em sala de aula. Seguiu-se o paradigma pedagógico dos conteúdos da aprendizagem (ZABALA, 1998), que norteava as nossas ações didáticas. Somado a isso, o arcabouço teórico era construído com a execução de grupos de estudos na universidade, se debruçando em escritos sobre três eixos temáticos: aportes teóricos da pedagogia, aportes teóricos sobre didática geral e aportes teóricos sobre didática específica da Geografia.

Nesse contexto, a relação universidade-escola (ou vice-versa) não é uma relação de tutela, de uma instituição sobre a outra. A escola vê na universidade o receptáculo das inovações e dos instrumentos solucionadores dos problemas da

escola, sem se dispor, de corpo e alma, em se reunir com a universidade, problematizar e pensar conjuntamente os desafios da escola e as alternativas de superação.

Partindo desse entendimento, na escola, o professor, apesar de seu papel intransferível de questionar sua prática (CALLAI, 1995), despreza o seu poder de reflexão sobre os seus problemas, de se conhecer como esfera que também teoriza e não somente pratica, percepção que provoca o equívoco dicotômico: universidade (campo da teoria) *versus* escola (campo da prática). Sendo que, na verdade, o professor, melhor do que outros, é o principal intérprete para refletir acerca dos problemas da escola, dos quais ele mesmo enfrenta.

Nesse sentido, o planejamento, além de trazer à tona este fato, contribuiu primordialmente para criar no licenciando a consciência de que agir como docente na escola pressupõe afirmar sua prática, alicerçada em um paradigma teórico-pedagógico, que norteie o ensino e dê substância a aprendizagem dos alunos, a finalidade da educação. No caso do subprojeto, uma afirmação de um ensino que compreende estrategicamente a produção da aprendizagem por conteúdos, no plural, visando a formação integral dos educandos.

Esse contexto balizou a própria coparticipação com o professor de Geografia, a partir das ações da imersão na escola e do planejamento para oportunizar o desenvolvimento de estratégias de ensino e a produção de materiais didáticos para os alunos (figura 2), bem como a promoção da aprendizagem. Como estratégias de ensino e situações de aprendizagem experimentadas na escola, como o ensino pela pesquisa (B), onde os alunos de uma turma da segunda série do ensino médio, ao trabalhar o conteúdo de mudanças climáticas, foram estimulados a pesquisar na biblioteca, a partir do tema motivador, sobre os fenômenos climáticos, os processos naturais condicionadores do clima, a interferência antrópica e o aquecimento global. Ou ainda na construção de jogos didáticos, como o tabuleiro do desenvolvimento (A), através dos quais os alunos puderam exercitar o conteúdo de Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) dos países. Assim, os alunos, com o

auxílio do professor, foram postos na condição de protagonistas da construção do seu conhecimento, levantando fatos sobre o tema, ao mesmo tempo em que seguiam procedimentos sobre a sua aquisição por meio da pesquisa, evitando-se a posição de apenas recebedor do conteúdo pela audição da fala do professor.

Depreende-se, neste processo formativo, o papel a ser desempenhado pelo professor em sala de aula, centro das atenções no processo de ensino-aprendizagem, mantendo a sua função de expositor de conteúdos somente naquilo que for necessário, mas cada vez mais objetivando tornar os educandos sujeitos ativos, fazendo da aula um laboratório do conhecimento (CAVALCANTI, 2011).

Outrossim, as atividades experimentais sobre o conteúdo de solos (C), com experimentos construídos pelos alunos, se mostraram válidas no entendimento de questões como o processo de formação dos solos e os fatores engendrados, erosão eólica e hídrica, além de estimular a consciência ambiental mostrando de maneira prática a importância da cobertura vegetal na proteção dos solos. Associou-se a execução de um procedimento à construção individual e coletiva de atitudes perante o mundo.

Figura 2 - Registros das atividades desenvolvidas no subprojeto PIBID



Fonte: Acervo particular dos autores/as (junho/novembro/dezembro de 2019).

Em que: A- Jogo Tabuleiro do desenvolvimento; B- Aluno pesquisando em livro na biblioteca; C- Exposição de maquete interativa sobre vulcanismo.

É com estas atividades de coparticipação com o professor da educação básica que podemos fortalecer o processo de formação e a construção da nossa identidade docente, não somente observando seu *modus operandi* em sala de aula, seus saberes da experiência (TARDIF, 2019), mas também o auxiliando, enxergando o comportamento dos alunos, a abordagem metodológica que os prendem na construção do seu saber, a relação dele com os demais profissionais da escola e, sobretudo, com os colegas professores.

Ainda sobre essa questão, essa vivência fortalecida na coparticipação com professor, expressada também na criação, por nós, destes materiais didáticos referidos acima, nos leva a considerar que muitos dos problemas encontrados pelos professores na escola, em matéria de aprendizagem, podem ser superados por iniciativa deles mesmos, desde que ofertadas as condições institucionais e materiais.

Desse modo, tais vivências no PIBID proporcionam a construção da identidade docente no licenciando, uma vez que adquire parte das habilidades da profissão docente e os saberes necessários para sê-lo. Na consciência da ideia de que para ser professor de Geografia é preciso, fundamentalmente, além do saber epistemológico da ciência geográfica, incorporar uma perspectiva teórica que oriente suas ações, bem como uma prática coerente com o que idealiza, primando pela aprendizagem integral dos educandos.

## **4 VIVÊNCIAS E EXPERIÊNCIAS DO PRP EM GEOGRAFIA NAS ESCOLAS PÚBLICAS**

As experiências e vivências pelo PRP (re) afirmam bases teóricas da docência em Geografia e constroem a identidade do professor no ensino básico. A atuação pelo programa possibilitou a ponte entre a escola e a universidade, do ponto de

vista da formação plena do futuro professor (CALLAI, 2003) no desenvolvimento de diversas atividades, em destaque na presente discussão a imersão no espaço escolar, planejamento e a regência.

Um dos diferenciais dos programas formativos está na inserção no espaço escolar, não limitado à sala de aula, mas contemplando o conhecimento deste nas suas instâncias físico-material, normativo-institucional e a sala de aula, como elemento essencial para a formação inicial docente (SOUZA; BARROS; CARNEIRO, 2019). A vivência no PRP está ligada a essa imersão, através das atividades de diagnóstico em uma perspectiva contínua, a exemplo do levantamento de materiais na biblioteca da escola voltados à Geografia e a facilitar o ensino de Geografia, além da organização de projetos extra sala de aula, a participação em eventos escolares, reuniões de pais e/ou responsáveis e encontros pedagógicos com os professores.

A importância dessa imersão no espaço escolar perpassa a tarefa de aferir as limitações e potencialidades a serem trabalhadas, os anseios da gestão da escola com a chegada do subprojeto, a dinâmica das aulas de Geografia pela professora preceptora, entre outros, de modo a reconhecer o papel do professor como um dos principais atores da escola. Em específico, a experiência da instalação geográfica “sentindo o meio ambiente”, voltada para a importância de executar projetos interdisciplinares para temas transversais como o meio ambiente, por vezes tão caro à disciplina de Geografia na escola.

A referida instalação geográfica foi organizada pelos alunos residentes, sob orientação da preceptora e do coordenador do subprojeto, com subsídio da equipe de supervisão da escola-campo (figura 3). Estando voltada para o dia do meio ambiente, a atividade constituiu-se na ornamentação de uma sala temática (C), com um percurso de dois lados antagônicos do meio ambiente – conservado e destruído – através de objetos, sons, cheiros e odores, em que cada participante de olhos vendados podia sentir os cenários opostos (B). Ao final da sala, em frente a um espelho, e sem vendas, era interrogado sobre o responsável da mudança de

cenários do meio ambiente. Em comunhão com a sala, foi desenvolvido com os alunos um concurso de cartazes (A), desenho a mão e original, ligado ao tema, atividade que mobilizou cerca de 100 produções.

Figura 3 - Registros fotográficos da instalação geográfica “sentindo o meio ambiente”



Fonte: Acervo particular dos autores/as (junho de 2019).

Legenda: A - Cartazes produzidos pelos alunos; B- Aluna participando da atividade; C- Lado da sala temática com ambiente destruído.

Este momento extra sala de aula agregou-se ao conhecimento da infraestrutura da escola, das relações de trabalho da gestão escolar, ao ato de planejar em equipe, a visibilidade do subprojeto a outros professores e a realização educativa da atividade com todos os discentes da escola. Como consequência, permitiu reconhecer que o desafio de lecionar Geografia não reside tão somente no conteúdo da área, mas também no diálogo com temas transversais que devem ser tratados por toda a escola e que, portanto, é indispensável está imerso neste ambiente como espaço de convergências de pessoas, de divergências de processos, temporalidades e mudanças (COSTELLA, 2014; CAVALCANTI, 2012).

Aliado a esses processos, o planejamento é uma ferramenta primordial para o trabalho docente e deve fazer parte do percurso de formação de professores. No PRP, vivenciamos o planejamento como etapa de organização de nossas atividades,

principalmente no ato de planejar aulas, projetos, oficinas mediante realidade escolar, visando melhores resultados. O planejamento se deu em momentos na universidade e nas escolas-campo, de forma coletiva, entre os alunos residentes com as orientações da professora preceptora, e individual, neste último caso propriamente na preparação de aulas.

Assim, o planejamento de aulas aconteceu para três turmas de níveis distintos, 6º ano do ensino fundamental e 2º e 3º ano do ensino médio, em que adotamos o formato de sequências didáticas, tendo em vista que este permite o estudo conjunto e inter-relacionado de todas as variáveis que incidem nos processos educativos, considerando o ensino por conteúdos de fatos, conceitos e princípios, procedimentos e atitudes (ZABALA, 1998). Neste modelo, ao objetivarmos a aprendizagem geográfica, trabalhamos com a elaboração de materiais didáticos (jogos, cartilhas e mapas) que, por vezes, não são presentes no acervo disponível na biblioteca da escola e no cotidiano escolar dos discentes.

Desse modo, o planejamento de atividades para aulas, foi, sem dúvida, um dos maiores legados vivenciados pelo programa, associado à importância do ato de planejar para atuar em sala de aula (LIBÂNEO, 1994; HAYDT, 2000), à preocupação em levar ferramentas didáticas, à dificuldade em transpor didaticamente a Geografia acadêmica à Geografia escolar, o preparo de materiais, o resultado e feedback dos alunos com o que foi planejado, principalmente em relação à aprendizagem. Esses são alguns dos sentimentos aflorados ao experimentar a necessidade do ato de planejar, que não podem ser indissociáveis das outras atividades, como revisão dos aportes teóricos e normativos, observação da turma, diagnóstico, que, portanto, deve ser tomado como um elo em constante construção e aperfeiçoamento para regência.

Dentre o cumprimento mínimo de 440 horas para desenvolvimento das atividades do PRP, 100 horas devem ser de regência escolar. Oportunizando a experiência com a regência de sala de aula, antes do exercício profissional, o

programa antecipa desafios do processo de ensino e aprendizagem para o formando, possibilitando aperfeiçoar este processo.

Considerando que a regência é permeada de desafios, conflitos e aprendizagens, assumir a posição de professor enquanto estudante universitário, e lecionar para alunos da educação básica paralelamente, prova o quanto esse processo exige amadurecimento. Ao mesmo tempo, este momento é singular, dentre outras experiências no PRP, e, embora estejamos assistidos com a professora preceptora, o exercício de recepcionar as turmas, preparar e executar aulas, tecer interrelações com os alunos, corrigir e avaliar atividades, entrega de resultados entre outros exemplos, permite construir-se enquanto professor.

Nesse sentido, como já ressaltado, a experiência com a regência se deu no ensino fundamental e no ensino médio, e, entendendo a diferença do público alvo e dos objetivos da Geografia escolar, acreditamos que para cada nível adquire-se percepções diferenciadas do papel do professor e da Geografia enquanto disciplina. Na turma do 6º ano do ensino fundamental, embora o conteúdo – marcado pelos temas da linguagem cartográfica e da geografia física – aparenta ser para o formando o maior desafio, pois surgem indagações pertinentes sobre quais as dificuldades de aprendizagem, qual o papel de determinado conteúdo na vida pessoal daquele ser, que, por vezes, é transparente na relação que este tece em sala de aula.

Assim, a experiência de regência nessa turma marcou o desafio de se reconhecer como professor de Geografia para além da habilitação formal do conteúdo da ciência, possibilitando dialogar com aportes teóricos didático-pedagógicos, e, portanto, enxergar em cada aluno e aluna, processos singulares de aprendizagem que transcendem a fatores fora do âmbito profissional do professor, muito embora sendo possível compreender que ensinar é aprender sobre ser humano.

Não indiferente, a experiência nas turmas de ensino médio determina práticas formativas com trajetórias, objetivos e funções próprias dessa interação

da universidade com a escola (BRAGA, 2010). A regência no 2º e 3º ano do referido nível de ensino possibilitou a reafirmação sobre ser professor e o despertar nos alunos a atenção para a importância e dinamicidade da Geografia como ressignificação do papel do ensino dessa ciência na educação básica (STRAFORINI, 2018; SOUZA; LIMA; NASCIMENTO NETO, 2019). Ao tratar de aulas procedimentais aliadas à pesquisa de temas e exploração de situações problemas, sem tão somente explicação do conteúdo, desperta nos alunos momentos de mais concentração e estímulo à criatividade, contribuindo positivamente na aprendizagem dos alunos.

Tais apontamentos permitem aferir que a regência escolar, durante o processo de formação, precisa ser entendida como processo de aprendizagem. A preocupação central deve ser contribuir na aprendizagem geográfica dos alunos, visto que os processos de ensinar e aprender, vivenciados no PRP, se fazem desde o planejamento até a correção de atividades, ou seja, em uma perspectiva holística da importância de discutir ensino e avaliação, ao que implica, “do ponto de vista do ensino, muito investimento no educando e, do ponto de vista da avaliação, o comprometimento dos instrumentos com essa visão teórica” (LUCKESI, 2011, p. 340).

Desse modo, a atuação em sala de aula não foge ao entendimento da escola como espaço de formação, tão pouco em encarar o desafio de domínio didático do conteúdo, de aceitação da turma e da capacidade de autoavaliação de cada aula, tendo como objetivo aperfeiçoar a formação, enquanto desenvolvimento pessoal e acadêmico. Pensando a importância dos programas formativos, em especial o PRP, que oportuniza ao residente, enxergar a docência como tarefa complexa e holística, ao passo que envolve vários sujeitos e situações, e que, embora nos prepare para a diversidade desse universo, nossa identidade docente está sempre em formação.

## 5 O PIBID E O PRP NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE EM GEOGRAFIA

O PIBID e o PRP, enquanto programas de formação de professores, almejam que os futuros professores adquiram o agir instrumental e técnico da profissão. Assim, incorporando a política nacional de formação de professores, ambos partem de objetivos semelhantes (quadro 4), como o fortalecimento da parceria universidade e escola, relação teoria e prática, valorização da rede de ensino na formação de professores, e, em específico para o PRP, a adequação do currículo do curso às diretrizes da BNCC.

Quadro 4 - Comparação entre os objetivos do PIBID e do PRP

Objetivos	PIBID	Residência Pedagógica
	Incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica	Incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica, conduzindo o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente
	Contribuir para a valorização do magistério	Promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de licenciatura às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC);
	Elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica	Fortalecer e ampliar a relação entre as Instituições de Ensino Superior (IES) e as escolas públicas de educação básica para a formação inicial de professores da educação básica
	Inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem	Fortalecer o papel das redes de ensino na formação de futuros professores

	Contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura	
--	--	--

Fonte: Organização dos autores/as (2020), com base na portaria 259/2019 da CAPES.

O PIBID, ao receber alunos iniciantes, configura-se como uma mola propulsora para despertar no licenciando a sua identificação com a docência. Diferente, o PRP, ao voltar-se para alunos da fase final do curso, pode reafirmar e consolidar a identidade docente nos licenciandos, por estarem em relação direta com a regência. Entretanto, ambos contribuem para a construção da identidade docente em processo contínuo, em retrospectiva e em perspectiva, na medida em que proporcionam aos licenciandos vivenciarem, durante boa parte do tempo, situações do âmbito escolar, conferindo possibilidades de (re)construir seu imaginário acerca da profissão.

Nesse âmbito, à concepção de identidade em Habermas (1990) como um processo de construção da personalidade do Eu, resultante de uma ampliação da autonomia no meio da interação social nos três estágios da identidade natural, da identidade de papel e da identidade do Eu (LIMA, 2012), associamos à construção da identidade docente também como um processo de desenvolvimento indissociável da identidade pessoal, que perpassa estágios na própria trajetória escolar ao campo de atuação, recorrente da intersubjetividade e reafirmação da docência.

Considerando essa visão, quando surge a identidade docente? Diríamos que desde a socialização escolar, quando fomos alunos na educação infantil, passando pelo ensino fundamental e médio. Assim, ela não nasce com a vivência na escola enquanto PIBIDIANO ou RESIDENTE PEDAGÓGICO, ou ainda como estagiário. Por isso, talvez, ser professor seja uma profissão pela qual toda criança sonhou um dia em ser. Daí o cuidado do professor com a identidade natural e o papel que desempenha a punição para não implicar em falhas no desenvolvimento moral da

criança e na formação de imagens negativas da docência, pois consoante Habermas (1999) a identidade como processo prescinde de uma internalização de estruturas externas do mundo da vida simbólico.

Assim, na transição para o segundo estágio da identidade de papéis, por agimos dentro das convenções normativas e sociais, é possível encontrar paralelos com as estruturas normativas de ser professor e, sobretudo, do que é ser um bom professor. Isso porque, no limiar da inserção no espaço escolar, pelos programas formativos, há uma busca desta normatividade expressa no professor que planeja, que se espelha em uma concepção teórico-pedagógica, que demonstra domínio de conteúdo em sala aula, que inova metodologias, além de manter boa relação com seus alunos. Do contrário, o professor se veria diante de emoções como a vergonha, a qual na concepção de Habermas (1990) é uma sanção social típica do estágio convencional

A constante vivência na escola, aliada a autocobrança por atingir esse modelo normativo, nos põe diante de uma crise na construção da identidade docente na formação inicial, dada a realidade evidenciada, por vezes ignorada em nosso imaginário. Essa realidade é permeada de problemas inerentes ao espaço escolar, pelas poucas possibilidades de infraestrutura que oferece para o desempenho do ensino, da profissão, pela indecisão ao futuro exercício e desvalorização do trabalho, pela própria visibilidade que é dada à Geografia pelos alunos, como enfadonha, de decoreba e de pouca representatividade nos exames propedêuticos de ingresso ao ensino superior.

Entretanto, apesar desses conflitos internos, esse momento de crise é fundamental, pois configura-se como um processo de desconstrução de concepções e estruturam a formação da identidade, vis a vis, de que esta não é um percurso contínuo sem rupturas. Além disso, levam a consolidação de um estágio mais avançado da identidade, como postula Habermas (1990), para quem a capacidade de nessas situações conflituosas harmonizarmos as novas identidades

às anteriores, em uma crescente autonomia que configura um caminho de passagem obrigatória para a identidade do Eu pós-convencional.

Nesse sentido, tais questões emergem como contribuições dos programas formativos à construção da identidade docente, que também se configura como pós-convencional, uma vez que se mudaram pensamentos, construíram-se novas percepções e principalmente ofertaram-se múltiplas experiências que nos colocam em constantes indagações, sem pré-respostas prontas de um receituário convencionalmente idealizado sobre ser professor. No entanto, nos mobiliza o entendimento de que não estamos prontos e sim em um contínuo processo rumo à uma educação situada em princípios éticos e morais universalistas, ou princípios geóéticos (CARNEIRO, 2019; 2020b).

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Portanto, pelo exposto, urge a necessidade de discussão sobre a identidade docente em Geografia, haja vista a carência dessa temática na produção acadêmica e científica nacional qualificada, sobretudo, para que desperte nos professores e futuros professores a importância dentro dos cursos de formação para a valorização da própria profissão.

É preciso considerar que, diante das particularidades de cada programa, ambos contribuem para a construção da identidade docente, em razão de proporcionar aos licenciandos a vivência no espaço escolar como professores em formação, ao participarem de momentos que contemplam dimensões importantes na docência como a práxis teoria-prática e situações de aperfeiçoamento e amadurecimento ainda no percurso formativo.

Dessa forma, faz-se necessário, também, afirmar a relevância dos programas formativos, como o PIBID e o PRP, para avançar na qualidade da formação de professores e atestar sua validade na construção da identidade docente,

compreendendo esta como um processo que, em constante evolução, se dá na interação do Eu com os Outros nos espaços escolar e universitário.

## REFERÊNCIAS

ANPED. ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. Uma formação formatada. **Posição da ANPED sobre o “texto referência - diretrizes curriculares nacionais e base nacional comum para a formação inicial e continuada de professores da educação básica”**: Disponível em: [http://www.anped.org.br/sites/default/files/images/posicao\\_da\\_anped\\_sobre\\_o\\_texto\\_referencia\\_-\\_diretrizes\\_curriculares\\_nacionais\\_e\\_base\\_nacional\\_comum\\_para\\_a\\_formacao\\_inicial\\_e\\_continuada\\_de\\_professores\\_da\\_educ.pdf](http://www.anped.org.br/sites/default/files/images/posicao_da_anped_sobre_o_texto_referencia_-_diretrizes_curriculares_nacionais_e_base_nacional_comum_para_a_formacao_inicial_e_continuada_de_professores_da_educ.pdf). Acesso em 18 de mai. de 2020.

BENTO, I. P. Ensino e aprendizagem em geografia e os motivos dos alunos: a aposta do/no lugar. Bol. Goia. Geogr. (Online). Goiânia, v. 35, n. 1, p. 177-193, jan./abr. 2015. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/bgg/article/view/35491>. Acesso em 22 de mai. de 2020.

BRAGA, R. B. Tensões e interações entre o saber científico e o escolar: considerações sobre o ensino de geografia. In: SANTOS, L. L. de C. P. *et al.* Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 392-411.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_02.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf). Acesso em 18 de mai. de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro DE 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em 18 de mai. de 2020.

BRASIL. **Presidência da República. Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394compilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394compilado.htm). Acesso em 18 de mai. de 2020.

BRASIL. **Presidência da República. Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 12.056, de 13 de outubro de 2009.** Acrescenta parágrafos ao art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ Ato2007-2010/2009/Lei/L12056.htm#art1](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2007-2010/2009/Lei/L12056.htm#art1). Acesso em 18 de mai. de 2020.

BRASIL. **Presidência da República. Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm). Acesso em 18 de mai. de 2020.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 1 de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, 2015. Disponível em: [http://www.portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://www.portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf). Acesso em 5 de set. de 2019.

BROEK, J. O. M. Iniciação ao estudo da geografia. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

BUENO, M. A. A importância do estudo do meio na prática de ensino em geografia física. **B.goiano.geogr**, Goiânia, v. 29, n. 2, p. 185-198, jul./dez, 2010. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/bgg/article/view/9028>. Acesso em 22 de mai. de 2020.

CALLAI, H. C. A formação do professor de Geografia. *Boletim Gaúcho de Geografia*, v. 20, n. 1, 1995, p. 39 – 41. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/bgg/article/view/38032>. Acesso em 20 de mar. de 2020

CALLAI, H. C. A formação do profissional da Geografia. 2º ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2003.

CAVALCANTI, L. S. O lugar como espacialidade na formação do professor de Geografia: breves considerações sobre práticas curriculares. *Rev. Bras. Educ.* Rio de Janeiro, v.1, n. 2, 2011, p. 01 – 18. Disponível em: <http://www.revistaedugeo.com.br/ojs/index.php/revistaedugeo/article/view/39>. Acesso em 15 de abr. de 2020

CAVALCANTI, L. de S. O ensino de geografia na escola. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

CAVALCANTI, L. de S. Para onde estão indo as investigações sobre ensino de geografia no Brasil? um olhar sobre elementos da pesquisa e do lugar que ela ocupa nesse campo. *Bol. Goia. Geogr. (Online)*. Goiânia, v. 36, n. 3, p. 399-419, set./dez. 2016. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/bgg/article/view/44546>. Acesso em: 22 de mai. de 2020.

CARNEIRO, R. N. A produção social pública dos lugares numa perspectiva comunicativa como contraponto à produção social privada. *In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL SOBRE AS GEOGRAFIAS DA VIOLÊNCIA E DO MEDO*, 1., 2007, Recife. Anais [...]. Recife: UFPE. 2007. 1 CD-ROM.

CARNEIRO, Rosalvo Nobre. A natureza do espaço numa perspectiva comunicativa ou pública. *Boletim Goiano de Geografia*, Goiânia, v. 29, n. 1, p. 33-46, jan. / jun. 2009. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/bgg/article/view/4959>. Acesso em: 20 jul. 2020.

CARNEIRO, R. N. Contemporary challenges of teaching education: communicative competence and universal geoethics principles. *Revista Terrae Didactica*, v. 15, p. 1-11, 2019. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/td/article/view/8655111>. Acesso em: 20 jul. 2020.

CARNEIRO, R. N. Construção da identidade docente no Pibid geoetnográfico pela via do agir comunicativo. *REVASF - Revista de Educação da Universidade Federal do Vale do São Francisco*, v. 10, p. 337-373, 2020a. Disponível em: <https://periodicos.univasf.edu.br/index.php/revasf/article/view/1281>. Acesso em: 16 maio. 2021.

CARNEIRO, R. N. Aprendizagem de princípios geoéticos universais, competência comunicativa e estágios de desenvolvimento moral. *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, v. 10, p. 498-519, 2020b. Disponível em: <http://www.revistaedugeo.com.br/ojs/index.php/revistaedugeo/article/view/792>. Acesso em: 22 maio 2021.

CARNEIRO, R. N. Geoetnografia, agir comunicativo e formação docente no estágio curricular supervisionado. *In: SANTANA, Wilder Kleber Fernandes de; SILVEIRA, Éderson Luís. (Org.). EDUCAÇÃO: entre saberes, poderes e resistências. São Carlos – SP: Pedro e João Editores, 2020c. p. 380-398. Disponível em: <https://pedrojoaoeditores.com.br/site/educacao-entre-saberes-poderes-e-resistencias-vol-1/>. Acesso em: 18 mar. 2021.*

CARNEIRO, R. N.; PAIVA, A. S. de Q. O. Filosofia e ciências humanas: olhares a partir da teoria de Habermas. *In: SANTOS, Ivanaldo. (org.). Filosofia e ciências humanas: teorias e problemas. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2017. p. 17- 29. Disponível em: <http://www.editorafi.org>. Acesso em: 14 mar. 2021.*

CARNEIRO, R. N.; PINTO, F. R.; NASCIMENETO, J. F. do. Meio técnico-científico-informacional e comunicacional e ensino de Geografia. *In: COLÓQUIO BRASILEIRO EDUCAÇÃO NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA: ESCOLA E EDUCAÇÃO NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA, III, 2012, Campina Grande. Anais [...]. Campina Grande, UFCG, 2012.*

COSTELLA, R. Z. Ensinar o quê...Para quê...Quando...Desafios da Geografia na contemporaneidade. *In: MARTINS, R. E. M. W.; TONINI, I. M.; GOULART, L. B. (org.). Ensino de Geografia no contemporâneo: experiências e desafios. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2014, p. 188-205.*

DUARTE, R. de L.; ANUNCIAÇÃO, V. S. da. Pacto nacional pelo fortalecimento do ensino médio: a formação continuada de professores de geografia da rede estadual de ensino no município de Aquidauana – MS. *Bol. Goia. Geogr. (Online)*. Goiânia, v. 37, n. 1, p. 122-139, jan./abr.

2017. Disponível em: <<https://revistas.ufg.br/bgg/article/view/46247>> Acesso em 22 de mai. de 2020.

HABERMAS, J. Conhecimento e interesse. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1982.

HABERMAS, J. Consciência moral e agir comunicativo. Trad. Guido de Almeida. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

HABERMAS, J. Para a reconstrução do materialismo histórico. São Paulo: Brasiliense, 1990.

HABERMAS, J. Técnica e ciência como ideologia. Lisboa: Edições 70, 2009.

HAYDT, R. C. C. O planejamento da ação didática. *In*: HAYDT, R. C. C. Curso de Didática Geral. São Paulo, Ática. 2000, p. 94-111.

LIBÂNEO, J. C. Didática. São Paulo: Cortez, 1994.

LIMA, A. F. de. Acepções de identidade na obra de Jürgen Habermas: subsídios para uma psicologia social criticamente orientada. *Psicologia & Sociedade*, v. 24, n.2, p. 253-262, 2012.

LOPES, C. S.; PONTUSCHKA, N. N. O conhecimento pedagógico do conteúdo na prática profissional de professores de geografia. *GEOUSP – Espaço e Tempo*, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 076 - 092, abr. 2015. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/geousp/article/view/79809>. Acesso em 22 de abr. de 2020.

LUCKESI, C. C. Instrumentos de coleta de dados para a avaliação da aprendizagem na escola: um olhar construtivo. *In*: LUCKESI, C. C. Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico. São Paulo: Cortez, 2011. p. 335 - 376.

MARTINS, R E M W. Construção dos saberes docentes do professor de geografia. *Mercator*, Fortaleza, v. 8, n. 16, p. 167-175, out. 2009. Disponível em: <http://www.mercator.ufc.br/mercator/article/view/275>. Acesso em 22 de abr. de 2020.

MARTINS, R. E. M. W. O estágio na licenciatura em geografia como um espaço de formação compartilhada. *Bol. Goia. Geogr. (Online)*, Goiânia, v. 35, n. 2, p. 237-253, maio/ago. 2015. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/bgg/article/view/37429>. Acesso em 22 de abr. de 2020.

MELO, P. A. de; LUZ, R. J. P. da. A formação docente no Brasil. Florianópolis, SC: Instituto Internacional para a Educação Superior na América Latina e o Caribe – IESALC, 2005.

MORAIS, V. R. O. M; CARNEIRO, R. N. A pedagogia da ação comunicativa na prática da educação profissional. *In*: CONEDU – CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 6, 2019, Fortaleza. Anais..., Campina Grande: Realize Eventos e Editora, 2019.

MOUTINHO, Z. A. As pesquisas sobre ensino nas principais revistas de geografia do Brasil nos últimos 10 anos. *GEOUSP – Espaço e Tempo*, São Paulo, v. 17, n. 3, p. 160-173,

dez. 2013. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/geousp/article/view/75445>. Acesso em 22 de abr. de 2020.

NASCIMENTO, M. B. do; OLIVEIRA, P. B.; CARNEIRO, R. N. Agir comunicativo na escola e as competências socioemocionais da BNCC. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 6, 2019, Fortaleza. Anais... Campina Grande: Realize Eventos e Editora, 2019. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/58964>. Acesso em: 18 mar. 2021.

OLIVEIRA, A. M. de. A escola camponesa na alternância e o ensino de geografia. *Mercator*, Fortaleza, v.12, n. 28, p. 171-187, jan./abr. 2013. Disponível em: <http://www.mercator.ufc.br/mercator/article/view/1137>. Acesso em 22 de abr. de 2020.

OLIVEIRA, A. M. de. Construindo saberes e conhecimentos geográficos com professores em serviço nas escolas do campo. *Boletim Goiano de Geografia*, v. 30, n. 2, p. 99-111, jul./dez. 2011. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/bgg/article/view/13800>. Acesso em 22 de abr. de 2020.

OLIVEIRA, C. D. M. de. Geoeducação das representações religiosas. *Mercator*, Fortaleza, v. 14, n. 2, p. 21-43, mai./ago. 2015. Disponível em: <http://www.mercator.ufc.br/mercator/article/view/1644>. Acesso em 22 de abr. de 2020.

OLIVEIRA, M. M. O estudo do meio sobre a cidade e o urbano na geografia: (re)pensar a prática de ensino na escola é necessário?. *GEOUSP – Espaço e Tempo*, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 609-623, dez. 2014. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/geousp/article/view/90070>. Acesso em 22 de abr. de 2020.

PEREIRA, S de C. A proposta curricular do estado de São Paulo e o cotidiano escolar. *GEOUSP - Espaço e Tempo (Online)*, São Paulo, v. 13, n. 3, p. 71-78, dez. 2009. Disponível: <http://www.revistas.usp.br/geousp/article/view/74142>. Acesso em 22 de abr. de 2020.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. de. Metodologia do trabalho científico [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013. Disponível em: <https://www.feevale.br/institucional/editora-feevale/metodologia-do-trabalho-cientifico--2-edicao>. Acesso em 18 de jun. de 2020.

PINHEIRO, A. C. Trajetória formativa e prática docente de professores de geografia em João Pessoa (PB). *Boletim Goiano de Geografia (Online)*. Goiânia, v. 35, n. 1, p. 37-51, jan./abr. 2015. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/bgg/article/view/35483>>. Acesso em 22 de abr. de 2020.

REIS, A.; ANDRÉ, M. E. A. D.; PASSOS, L. F. Políticas de Formação de Professores no Brasil, pós LDB 9.394/96. *Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, Belo Horizonte, v. 12, n. 23, p. 33-52, fev. 2020. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/289>. Acesso em 18 de abr. de 2020.

ROCHA, G. O. R. da. Por uma geografia moderna na sala de aula: Rui Barbosa e Delgado de Carvalho e a renovação do ensino de geografia no Brasil. *Mercator*, Fortaleza, v. 8, n. 15, p. 76-94, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://www.mercator.ufc.br/mercator/issue/view/RM15>. Acesso em 22 de abr. de 2020.

SAVIANI, D. História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos. *Educação*, Santa Maria, v. 30, n. 2, p. 11-26, 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/3735>. Acesso em 18 de abr. de 2020.

SILVA, V. P. da. O raciocínio espacial na era das tecnologias informacionais. *GEOUSP - Espaço e Tempo*, São Paulo, v. 11, n. 2, pp. 31-38, dez. 2007. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/geousp/article/view/74064>. Acesso em 22 de abr. de 2020.

SOUZA, A. C. N. de; BARROS, V. F.; CARNEIRO, R. N. O Projeto Político Pedagógico escolar e a formação docente em Geografia. *In: ENCONTRO NACIONAL ENSINO E INTERDISCIPLINARIDADE / SEMINÁRIO DE AVALIAÇÃO DE CURSOS DE PEDAGOGIA [...]*, 3, Mossoró. Anais [...]. Mossoró: UERN, 2019. p. 207 - 216.

SOUZA, A. C. N. de; LIMA, K. Q.; NASCIMENTO NETO, L. E. A Geografia e sua compreensão no espaço escolar. *In: ENCONTRO NACIONAL ENSINO E INTERDISCIPLINARIDADE / SEMINÁRIO DE AVALIAÇÃO DE CURSOS DE PEDAGOGIA*, 3, Mossoró. Anais [...], Mossoró: UERN, 2019. p. 25-33.

SOUZA, A. F. G. Saberes dinâmicos: o uso da etnografia nas pesquisas geográficas qualitativas. *In: MARRAFON, G. J.; RAMIRES, J. C. L.; RIBEIRO, M. A.; PESSÔA, V. L. S. (Orgs.). Pesquisa qualitativa em geografia: reflexões teórico-conceituais e aplicadas*. Rio de Janeiro: Editora UERJ, 2012. p. 55-68.

SOUZA, C. J. O.; VALADÃO, R. C. Habilidades e competências no raciocínio e na prática da geomorfologia: proposta para a formação em geografia. *GEOUSP – Espaço e Tempo*, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 93-108, abr. 2015. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/geousp/article/view/99768>. Acesso em 22 de abr. de 2020.

SOUZA, V. C. de; CASTELLAR, S. M. V. Erros didáticos e erros conceituais no ensino da geografia: retificações e mediações à construção do conhecimento. *Boletim Goiano Geográfico (Online)*, Goiânia, v. 36, n. 2, p. 241-264, maio/ago. 2016. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=337146915004>. Acesso em: 22 de abr. de 2020.

SOUZA, S. D.; HENRIQUES, D. da S.; CARNEIRO, R. N. Formação docente em Geografia e escola de tempo integral: uma abordagem geoetnográfica. *In: ENCONTRO NACIONAL ENSINO E INTERDISCIPLINARIDADE / SEMINÁRIO DE AVALIAÇÃO DE CURSOS DE PEDAGOGIA*, 3, Mossoró Anais [...]. Mossoró: UERN, 2019. p. 240-248.

STRAFORINI, R. O ensino da Geografia como prática espacial de significação. *Estudos Avançados*, v. 32, n. 93, p. 175-195, dez. 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5935/0103-4014.20180037>. Acesso em 18 de jun. de 2020.

TARFIF, M. Saberes docentes e formação profissional. 17. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2019.

TANURI, L. M. História da formação de professores. Revista Brasileira de Educação, n. 14, p. 61-88, maio/ago. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a05>. Acesso em: 22 de abr. de 2020.

UERN. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Subprojeto PIBID Geografia UERN: Geografia escolar: cultura, cidadania e formação docente. 2018. Aprovado em edital conforme a Portaria nº 07/2018 – CAPES programa institucional de bolsa de iniciação à docência – PIBID detalhamento do subprojeto.

UERN. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Subprojeto Programa de Residência Pedagógica Geografia UERN: Ensaando e construindo práticas geográficas para consolidação da formação docente. 2018. Aprovado em edital conforme a Portaria nº 06/2018 – CAPES programa de residência pedagógica – PRP detalhamento do subprojeto.

ZABALA, A. A prática educativa: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998, p. 53-86.

### **1 – Anny Catarina Nobre de Souza**

Licenciada em Geografia, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN  
<https://orcid.org/0000-0002-4943-514X> • anny-catarina13@hotmail.com  
Contribuição: Escrita – Primeira Redação.

### **2 – Sérgio Domiciano Gomes de Souza**

Licenciado em Geografia, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN  
<https://orcid.org/0000-0002-5715-177X> • sergio\_gsousa@hotmail.com  
Contribuição: Escrita – Primeira Redação.

### **3 – Rosalvo Nobre Carneiro**

Geógrafo, Doutor em Geografia  
<https://orcid.org/0000-0003-3468-5194> • rosalvonobre@uern.br  
Contribuição: Escrita – Primeira Redação.

## **Como citar este artigo**

SOUZA, N. Anny Catarina, SOUZA, G., D., Sérgio, CARNEIRO, N., Rosalvo. Identidade docente em Geografia e programas formativos: uma interpretação Habermasiana. Geografia Ensino & Pesquisa, Santa Maria, v. 25, e10, p. 01-38, 2021. DOI 10.5902/2236499448020. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/2236499448020>. Acesso em: dia mês abreviado. ano.