

**CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE NO PIBID GEOETNOGRÁFICO
PELA VIA DO AGIR COMUNICATIVO**

**DEVELOPMENT OF TECHING IDENTITY IN GEOETNOGRAPIC
PIBID THROUGH COMMUNICATIVE ACTION**

**CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD EN PIBID GEOETNOGRÁFICO A
TRAVÉS DEL ACTUAR COMUNICATIVO**

Rosalvo Nobre Carneiro

rosalvonobre@uern.br

Doutor em Geografia

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte,

Programa de Pós-graduação em Ensino, Departamento de Geografia.

Resumo

O primeiro e o segundo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência não contemplam a construção da identidade docente. A formação inicial como meta do Pibid pode revelar-se promissora mediante a tomada de consciência desta constatação, não somente, mas também se necessita a confluência de aportes teóricos e abordagens metodológicas coerentes. Neste sentido, objetiva-se demonstrar a construção da identidade docente nas experiências formativas no Subprojeto de Geografia do Campus Avançado de Pau dos Ferros, RN, a partir da consideração da teoria do agir comunicativo e da metodologia geoetnográfica. Este método se desenvolve em etapas que seguem da imaginação (O lá – o imaginado e o “O aqui lá” - falando dos de lá), passando pela vivência (“O chegar lá” - o primeiro olhar e “O estar lá” - o vivido, o sentido e o colhido) e finalizam com as análises e as contribuições (“O voltar de lá” - as experiências observadas e “O Eu aqui” - as contribuições, reflexões e a Geoetnografia). Adaptou-se esta metodologia para a formação docente no espaço escolar. Desse modo, indica-se como resultados, que as reconstruções de imagens, percepções, saberes e autorrepresentações são constituídas mediante processos de reconstrução racionais durante o processo formativo. Além disso, verificou-se que as ações comunicativas de base intersubjetiva promotoras de entendimentos se revelaram propícias à construção da identidade docente dos pibidianos e das pibidianas. O método adotado, por sua vez, ao

337

permitir conectar esta atitude performativa com o mundo da vida escolar, valorizou a dimensão do mundo subjetivo de cada aluno e aluna. Por fim, a identidade docente deve anteceder e seguir durante toda a formação inicial.

Palavras-chave: Agir comunicativo. Jurgen Habermas. Formação inicial. Geografia.

Abstract

The first and the second Institutional Teaching Initiation Scholarship Program (PIBID) do not reach the development of the teaching identity. The initial training, as a goal of PIBID, may prove to be promising by becoming aware of this finding, not only, but also the confluence of theoretical contributions and coherent methodological approaches is needed. Thereby, the objective is to demonstrate the development of the teaching identity in the formative experiences in the Subproject of Geography of the *Campus Avançado de Pau dos Ferros*, RN, Brazil, from the consideration of the theory of communicative action and geoethnographic methodology. This method goes in stages. From imagination (what could be reported as "There", when talking about what has been imagined, in contrast to "Here and There", when referring to the ones who are far), going through the experience ('the getting there' – which is like the first looks and 'the being there', the lived one, the meanings and the achieved results) and they finish with the analyzes and contributions ('the getting back from there' – which represents the observed experiences and 'the individual I here', which refers to the contributions, reflections and the Geoethnography). This proposition was adapted by us for the school space. Thus, it is indicated as results that the reconstructions of images, perceptions, knowledge and self-representations are constituted by rational reconstruction processes during the formative process. In addition, it was found out that communicative actions of an intersubjective basis that promote understanding proved to be conducive to the construction of the teaching identity of the students who took part on the Pibid project. The adopted method, in turn, when allowing to connect this performative attitude with the world of the school life, valued the dimension of each student's subjective world. Finally, the teaching identity must precede and follow throughout the initial education.

Keywords: Communicative Action. Jurgen Habermas. Initial Education. Geography.

Resumén

El primer y el segundo Programa de Becas de Iniciación Docente Institucional (PIBID) no contemplan la construcción de la identidad docente. La formación inicial como objetivo de Pibid puede resultar prometedora tomando conciencia de este hallazgo, pero no solo eso, sino que es necesaria la confluencia de aportes teóricos y enfoques metodológicos coherentes. Así, este artículo tiene como objetivo demostrar la construcción de la identidad docente en las experiencias formativas en el Subproyecto de Geografía del Campus Avançado de Pau dos Ferros-RN, Brasil, desde la consideración de la teoría de la acción comunicativa y la metodología geoetnográfica. Este método se desarrolla en etapas que se siguen de la imaginación (el allí - lo imaginado y el “aquí allí” - acerca de los de allá), pasando por la experiencia (“El llegar allí” – el primer vistazo y el “estar ahí” - lo vivido, el sentido y lo cosechado) y terminar con los análisis y aportes (“El regreso de ahí” - las vivencias observadas y “El yo aquí” - las aportaciones, reflexiones y Geoetnografía). Esta propuesta fue adaptada por nosotros para el espacio escolar. Así, se indica, en consecuencia, que las reconstrucciones de imágenes, percepciones, saberes y autorrepresentaciones están constituidas por procesos de reconstrucción racional durante el proceso formativo. Además, se encontró que las acciones comunicativas intersubjetivas que promueven la comprensión resultaron conducentes a la construcción de la identidad docente de los estudiantes participantes en PIBID. El método adoptado, a su vez, al permitir conectar esta actitud performativa con el mundo de la vida escolar, valoró la dimensión del mundo subjetivo de cada alumno y alumno. Finalmente, la identidad docente debe preceder y seguir a lo largo de la formación inicial.

Palabras-clave: Actuar comunicativo. Jurgen Habermas. Formación inicial. Geografía.

IDENTIDADE DOCENTE, PIBID E O SUBPROJETO DE GEOGRAFIA

O subprojeto PIBID de geografia em execução de agosto de 2018 até janeiro de 2020 no Campus da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte em Pau dos Ferros propôs, como tema central, a construção da identidade

339

REVASF, Petrolina- Pernambuco - Brasil, vol. 10, n.23, p. 337-373,
dezembro, 2020
ISSN: 2177-8183

Como referenciar os textos desta edição:

ÚLTIMO SOBRENOME, Nome. Título do manuscrito (texto). IN: ComSertões. **Revista de Educação da Universidade Federal do Vale do São Francisco (REVASF)**. DOSSIÊ - “Pibid: contribuições e desafios à formação de professores no Semiárido Brasileiro”, Volume, número, (período e ano). Páginas. Juazeiro: BA: Univasf.

docente pela consideração da mediação interativa e uso da linguagem como meio de entendimento entre as pessoas.

Decerto, o edital MEC/CAPES nº 2 de 2020 que seleciona Instituições de Ensino Superior para o desenvolvimento de projetos de iniciação à docência no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), não faz menção à categoria identidade docente, mas se liga diretamente à formação de professores. Em retrospectiva, se verifica esta ausência da identidade para a formação docente. Neste contexto, o decreto MEC/CAPES nº 7.219, de 24 de junho de 2010, que dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) não incorporou esta dimensão em sua origem.

Deste modo, se faz a defesa que a identidade docente é o grande ausente entre o período que vai do primeiro PIBID ao segundo PIBID. Define-se o primeiro PIBID a partir de seu início em 2007, criado pelo Decreto anteriormente mencionado e regulamentado pela portaria MEC/CAPES nº 96/2013. Neste período, este programa formativo esteve diretamente vinculado ao modelo dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e o definido na resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, isto é, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior.

Por sua vez, considera-se o segundo Pibid no contexto da Política Nacional de Formação de Professores recentes. Notadamente a partir dos processos de elaboração, aprovação e regulamentação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC); da associação do Pibid com o programa Residência Pedagógica mediante regulamentação única pela portaria nº 259, de 17 de dezembro de 2019; assim como também na confluência das novas diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada em nível superior com

a resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, isto é, com a BNC-formação e que substituiu a resolução CNE/CP nº 2/2015 anteriormente mencionada.

Destarte, justifica-se e torna-se relevante a inserção desta dimensão propriamente humana dentre as condições para a valorização do magistério indo além, portanto, da dimensão técnica da formação docente inicial.

Neste sentido, a relação entre formação docente inicial e programas formativos pelo caminho da construção de uma identidade sólida do professor ou da professora, aparece como resistência e força diante da substituição do atual paradigma crítico e reflexivo para um paradigma técnico, que subordina a aprendizagem discursiva e reflexiva a parâmetros ideológicos não libertadores. A aprendizagem discursiva ou reflexiva (HABERMAS, 2002) mediante o interesse emancipatório (HABERMAS, 1987) pode, assim, fazer frente ao pensamento não reflexivo da técnica e da ciência que, tornadas ideologias, segue a colonização de nosso mundo da vida pelas regras do agir instrumental.

Por conseguinte, ainda que o professor e a professora sejam um trabalhador, e que o “trabalho interativo” sobre e com os seres humanos modifica a identidade do profissional (TARDIFF; LESSARD, 2014), a ação docente não pode ser reduzida a agir instrumental. Trabalho e interação, da perspectiva teórica aqui adotada, são categorias diferenciadas. A interação social simbolicamente mediada se realiza pelo uso estratégico da linguagem como meio de influência sobre o outro ou como meio de entendimentos na forma de agir comunicativo entre as pessoas em seus mundos da vida intersubjetivamente compartilhados. Como afirma Habermas (2009),

A dialética da linguagem, do trabalho e da relação ética está desdobrada em cada caso como uma figura especial da mediação; não se trata ainda de etapas que estariam constituídas segundo a mesma forma lógica, mas de diferentes formas da própria construção. (p. 12).

Percebe-se, pelo exposto, que a construção da identidade docente não pode realizar ao modo do agir estratégico de um ator que influencia o comportamento do outro conforme seus próprios interesses egocêntricos, mas tão somente a partir de conteúdos normativos isentos de assimetrias de poder e de violência, portanto, ao mesmo tempo de modo ético, livre e democrático ao modo de um reconhecimento recíproco.

Por isso, se as condições de trabalho, o reconhecimento e a valorização social influenciam na sua construção (PIMENTA; LIMA, 2012) acredita-se que trabalho e interação, agir instrumental e agir comunicativo, não são formas de ação antagônicas, mas que, no campo da educação, da escola e da sala de aula, podem produzir, juntas, sinergias para a formação e a construção da identidade docente.

Consoante a este pensar, defende-se que a construção da identidade docente deve preceder e acompanhar a formação do professor ou da professora. Sem esta postura, qualquer licenciatura deverá arcar com as consequências advindas da atitude formativa racional-instrumental. Contra esta perspectiva, uma pedagogia da ação comunicativa (MORAIS; CARNEIRO, 2019) pode propor alternativas inclusivas, democráticas e intersubjetivas para a geografia, e ainda também para as ciências humanas (CARNEIRO; PAIVA, 2019).

Assim, fala-se em preceder, pois há uma latente desvalorização da

profissão no Brasil e dos cursos de licenciaturas. Concomitante, por sua vez, destaca-se que sempre há, desde antes da entrada na graduação, algum tipo de identificação dos graduandos e graduandas com a docência, seja esta positiva ou negativa que revela sua própria pertença ao mundo da educação.

De um lado, sinopses estatísticas sobre a formação de professores nos cursos de licenciatura no Brasil de 2001 e 2015, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, do Ministério da Educação, revelam que, embora o número de vagas tenha aumentado, os cursos de licenciatura ainda apresentam baixa procura e muitas vagas ociosas (SCHWERZ, 2020). De outro, a construção da imagem do cientista-pesquisador pode excluir a construção da identidade docente, a exemplo da Biologia (BRANDO; CALDEIRA, 2009).

No caso da Geografia, o modelo do professor-pesquisador aparece como palavra-chave em diversos textos e autores a partir de revisão quanto aos desafios da formação de professores após o ano de 1990 no contexto dos PCN (CARNEIRO, 2019). Interpreta-se esta situação como uma filiação à dimensão científica, à ciência e à técnica, e que se impôs como discurso força, acabando, por conseguinte, relegando as dimensões subjetiva e intersubjetiva voltadas para a construção da personalidade e do entendimento mútuo para um plano secundário ou periférico.

Na dimensão da intersubjetividade, revela-se, inclusive, a sua desconsideração da formação docente a julgar pela negligência com a identidade. As competências socioemocionais e a revalorização do diálogo pela argumentação para a construção de entendimentos no interior da própria BNCC, contraditoriamente traz consigo a possibilidade de constituição do que temos

chamado de educação geográfica do agir comunicativo ou educação geográfica do mundo da vida.

Assim, no sentido de uma identificação positiva com a docência, cabe aos cursos de formação inicial reforçar a identificação preexistente de modo a garantir que este estado de coisas permaneça existindo no mundo subjetivo. E no sentido de identificação negativa, cabe reconstruir esta imagem, os saberes, as percepções e os entendimentos sedimentados em opiniões e convicções, de modo a produzir outro estado de coisas desejáveis, a própria autoidentificação positiva. Por mundo subjetivo, entende-se a totalidade das vivências e experiências de acesso privilegiado da pessoa (HABERMAS, 2012, v. 2).

Diante disso, a reconstrução de imagens pode ser entendida como um processo em que uma pessoa em interação com, ao menos, uma outra pessoa desenvolve processos de aprendizagem de modo racional, isto é, apresentando boas razões que asseguram a validade de suas imagens reconstruídas.

Neste sentido, para pesquisas empíricas no campo da Geografia, está sendo empregado o método geoetnográfico exposto por Souza (2013), ao contexto do mundo da vida universitário para guiar a formação docente, seja no campo do estágio curricular supervisionado (CARNEIRO, 2020), seja no campo de programas formativos, como o Pibid (SOUZA; BARROS; CARNEIRO, 2019; SOUZA; HENRIQUE; CARNEIRO, 2019).

São seis etapas a serem cumpridas numa pesquisa geoetnográfica, consoante Souza (2013): 1. “O lá” - o imaginado; 2. “O aqui lá” - falando dos de lá; 3. “O chegar lá” - o primeiro olhar; 4. “O estar lá” - o vivido, o sentido e o colhido; 5. “O voltar de lá” - as experiências observadas; 6. “O Eu aqui” - as

contribuições, reflexões e a geoetnografia. A cada uma associou-se ações do subprojeto Pibid de Geografia da UERN/CAPF (Quadro 1).

Quadro 1 – Etapas da Geoetnografia e as ações no Subprojeto de Geografia da UERN/CAPF

Étapa da Geoetnografia	Ações do subprojeto
1. “O lá” - o imaginado	Escrita em diário sobre impressões da escola, do ensino do professor e da turma
2. “O aqui lá” - falando dos de lá	Pesquisa exploratória, levantamento de fontes externas sobre a escola, o ensino do professor e a turma. Fontes: textos publicados, redes sociais da escola, ex-estagiários, ex-alunos, comunidade.
3. “O chegar lá” - o primeiro olhar	3. <i>Primeira semana na escola</i> ↓
4. “O estar lá” - o vivido, o sentido e o colhido	Pesquisa de campo, uso do diário de campo, observação participante, participação direta, aplicação de questionários, realização de entrevistas. ↑ 4. <i>A partir da segunda semana</i>
5. “O voltar de lá” - as experiências observadas	Discussão em sala de aula, na Universidade, com os demais pibidianos e professores. Tratamento e análise dos resultados colhidos durante as etapas anteriores.
6. “O Eu aqui” - as contribuições, reflexões e a Geoetnografia	Exposição dos resultados em eventos acadêmicos, na Universidade e na escola

Fonte: Elaboração própria (2020).

Almejando-se a reconstrução de imagens de mundo, de mudanças no mundo subjetivo dos pibidianos e das pibidianas medidas como aprendizagens, buscaram o seu sentido numa compreensão não restrita de aprendizagem cognitiva, mas num modelo ampliado de aprendizagem como todo de tipo de mudança verificada em um organismo vivo (ILLERIS, 2013). Resulta desta forma de pensar que, neste contexto, haveria de ser promovida com as ações do nosso subprojeto uma “aprendizagem pessoal” (JARVIS, 2012).

Entra aí, portanto, o conceito de agir comunicativo e do seu pano de fundo, o mundo da vida. Pois o uso comunicativo da linguagem em atos de fala com pretensões de validade se mostra mais propício no contexto escolar e de sala de aula para que os participantes das interações sociais, como os estagiários, supervisores e alunos, por exemplo, possam produzir entendimentos acerca de suas imagens desde antes já presentes em sua estrutura de personalidade em comum acordo.

Logo, é a validação ou não dessas pretensões levadas a termo, posta em discussão pelas vivências e experiências, que vão aos poucos reconstruindo as imagens e saberes mediante consensos entre atores. Por isso, pensamos, no caso destas reconstruções, a possibilidade também do reforço das imagens de mundo anteriormente comunicadas ou a sua dissolução e a consequente ampliação de sua própria compreensão da realidade (Quadro 2).

Quadro 2 – Ciclos das etapas da geoetnografia e seus processos de aprendizagem

Ciclos das etapas geoetnográficas	Processos de aprendizagem relacionados
1 “O lá” - o imaginado + 2 “O aqui lá” - falando dos de lá	Reforço ou dissolução de autoimagens e de imagens de Outros
3 “O chegar lá” - o primeiro olhar + 4 “O estar lá” - o vivido, o sentido e o colhido	Reforço ou dissolução do autossaber e do saber de Outros
5 “O voltar de lá” - as experiências observadas + 6 “O Eu aqui” - as contribuições, reflexões e a geoetnografia	Narrativa da realidade escolar pelo Eu Autônomo, conclusões que reforçaram ou dissolveram as imagens ou os saberes sociais.

Fonte: Elaboração própria (2020).

Desse modo, interpreta-se que, para cada duas etapas, compondo um ciclo completo, haveria aprendizagens importantes. Entre imaginar a realidade escolar e pesquisar o que foi dito ou escrito sobre ela, em variadas fontes, exige-se a reflexão sobre as pretensões de validade de nosso próprio juízo de valor levantado. Neste primeiro momento, este imaginário poderia ser refutado ou confirmado em diferentes gradações.

No segundo ciclo, a chegada inicial ao espaço escolar é sempre marcada pela produção de autoimagens, as quais cabem verificar se estão de acordo com o teste da vivência por mais tempo e das experiências no campo, no momento em que o estagiário começa a se posicionar com uma pessoa do grupo, como um professor da própria escola, como professor de seus alunos. Este ciclo incorpora o anterior, na medida em que é um seguimento do tempo articulado, não excluído, como estruturas de personalidade em formação, estágios de desenvolvimento.

No terceiro ciclo, o retorno à academia, o contato com o professor orientador na universidade, momento de discussão e de expressão, acontece ao final do primeiro, do segundo e do terceiro ciclo. Como mediador, cabe ao professor universitário ser um guia de orientação deste percurso, criando espaços de comunicação pública (CARNEIRO, 2007, 2009), de modo a permitir o uso da fala e a sensibilidade da escuta, mediante as regras dos pressupostos do agir comunicativo.

Nesta etapa final, a narrativa é um recurso em que todo o trajeto é descrito a fim de propor uma interpretação mais próxima da realidade, ao mesmo tempo em que o professor em formação terá conseguido afirmar sua própria identidade

profissional. Para isto, foram convidados os 16 bolsistas e os 4 voluntários do Subprojeto PIBID de Geografia de Pau dos Ferros¹, no qual atuei como coordenador de área, para participar desta pesquisa. Seis bolsistas e quatro voluntários responderam, livremente, nos meses de junho e de julho².

Como já exposto, assim como o primeiro PIBID, o segundo não contempla a construção da identidade docente. A formação inicial como meta deste programa formativo pode se revelar promissora mediante a tomada de consciência desta constatação. Ao mesmo tempo, se necessita a confluência de aportes teóricos e abordagens metodológicas coerentes com esta demanda formativa.

Nesse âmbito, associa-se a construção da identidade docente ao processo de desenvolvimento da identidade pessoal segundo a teoria habermasiana (HABERMAS, 2016). Esta considera o processo de ampliação do pensar e do agir autônomo mediante a socialização no meio da interação social em cada momento ou estágio com a identidade natural, a identidade de papéis e a identidade do Eu (LIMA, 2012). A própria trajetória escolar dos graduandos e graduandas, portanto, é inserida neste processo e analisada a partir da entrada destes futuros professores e professoras nos cursos de formação.

Logo, desde a escola, quando fomos alunos e alunas na educação infantil, no ensino fundamental e no ensino médio a nossa identidade profissional foi

¹ O subprojeto PIBID da UERN funcionou com três núcleos, o de Assú, de Mossoró e Pau dos Ferros. Cada núcleo foi composto por 20 alunos, sendo 4 voluntários e os demais bolsistas.

² Como se trata de relato de experiência, não houve como passar pelo comitê de ética da instituição, mas tão somente se lançou mão de um acordo comunicativo com os alunos e as alunas. Cada texto onde foram mencionados foi lido por eles e autorizada integralmente à publicação na forma como se apresenta.

posta em origem e movimento. Ela não nasce com a vivência nos subprojetos Pibid. Portanto, a identidade humana e a docente são ambas um processo de construção e reconstrução sinérgico e implicam a internalização de estruturas externas do mundo da vida simbolicamente estruturado, mas ao mesmo a autonomia, isto é, a consciência desta reconstrução.

Assim, na transição da identidade natural da criança para a identidade de papéis do adolescente e do adulto na forma do pensar e do agir pelas convenções sociais, incluídas as suas normas e as leis, encontram-se paralelos com as estruturas normativas de ser professor e, sobretudo, do que é ser um bom professor conforme os padrões esperados e tidos como válidos pela sociedade em cada momento. Todavia, para que uma nova identidade se desenvolva e seja harmonizada com as identificações anteriores, a crescente ampliação da autonomia da pessoa para torna-se um indivíduo se configura como caminho obrigatório para a construção da identidade do Eu pós-convencional. Para Habermas (2016) este paradoxo da identidade se expressa no fato de que somos uma pessoa igual a todas as outras e um indivíduo diferente de todos os outros, resultado, deste modo, a compreensão de que a formação da identidade docente é dependente de processos de socialização e formação em âmbito geral e, especificamente, no contexto de toda a educação formal.

Neste sentido, objetiva-se demonstrar a construção da identidade docente nas experiências formativas no Subprojeto de Geografia no Campus de Pau dos Ferros-RN, a partir da consideração da teoria do agir comunicativo e da metodologia geoetnográfica tendo por base a ideia de reconstrução de imagens pessoais e de mundo.

Para tanto, expõem-se os resultados do formulário online a partir de uma perspectiva objetiva das vivências subjetivas de cada aluno e aluna nos mundos da vida escolar em que atuaram. Na sequência, se discutem os achados valendo-se de nossa interpretação externa, mas já numa perspectiva subjetiva, e da expressão interna dos próprios pibidianos e pibidianas. Por fim, se tece conclusões no sentido de reflexões adicionais sobre as exteriorizações dessas experiências.

A facticidade dos resultados ou o mundo objetivo das respostas

Jurgen Habermas (2012, v. 1), numa perspectiva da pragmática-formal, considera que, com a modernidade, foi possível a diferenciação formal de três mundos diante dos quais nos referenciamos frequentemente em nossa prática comunicativa cotidiana. O mundo objetivo se refere à totalidade dos fatos, o mundo intersubjetivo se refere à totalidade das relações sociais legitimamente reguladas e o mundo subjetivo se refere à totalidade de nossas vivências pessoais.

Por conseguinte, o tratamento objetivo de informações, como as que se dispõem aqui, nos leva a assumir uma atitude determinada em face das coisas que compõem o mundo objetivo. Em vista disso, expõem-se em sequência, os resultados obtidos com o formulário respondido pelos dez pibidianos e pibidianas.

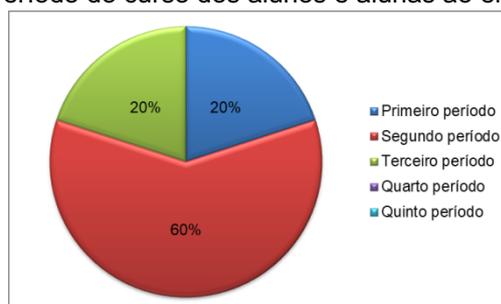
Para tanto, se mantem a ordem das perguntas bem como se optou por titular as figuras com elas. Em relação à última questão, subjetiva, preferiu-se

deixar para a próxima seção, onde se discute os achados a partir de outra atitude, performativa, diante das exteriorizações de vivências que compõem o mundo subjetivo.

Neste sentido, buscou-se saber, primeiramente, se os pibidianos e pibidianas eram bolsistas ou voluntários, assim, foram identificados 6 e 4 respectivamente. A maior presença dos primeiros dentre os que se propuseram a responder revela a diferenciação entre a proporção dos bolsistas e voluntários do próprio programa.

Houve uma presença marcante de alunos que estavam cursando o segundo período da licenciatura (60%) (figura 1). Inicialmente, contava-se com alguns discentes do quinto período, logo que não haviam integralizado 60% da carga-horária. Porém, com a saída de concluintes do curso em 2019 alguns destes passaram a atuar, mediante aprovação em edital, na residência pedagógica.

Figura 1 – Período do curso dos alunos e alunas ao entrar no PIBID



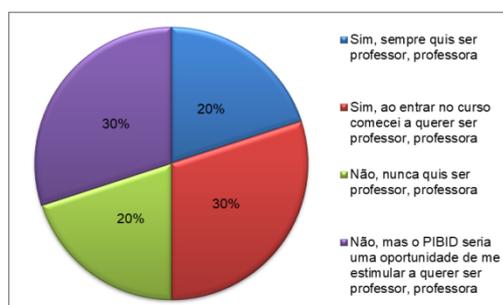
Fonte: Pesquisa via Google Documentos (julho de 2020). Elaboração própria (2020).

Considerando esta “migração” entre os programas formativos, esta situação revelou-se prejudicial para os objetivos do Subprojeto PIBId. Por outro

lado, a presença de alunos e alunas da primeira metade do curso (90%) possibilitou que a inserção no mundo da vida escolar fosse a primeira experiência e, ao mesmo tempo, fundamental em suas trajetórias profissionais.

Logo, dada essa realidade inicial de não contato com a experiência docente na condição de “professor” ou “professora”, essas experiências iniciais possibilitaram a criação da sua identidade com a docência (50%) ou para reforçar a sua identidade docente já previamente existente (50%) (figura 2).

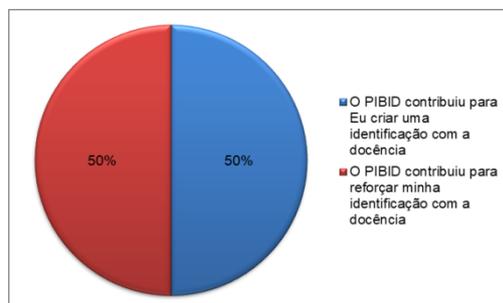
Figura 2 – Nível de identificação, pelos alunos e alunas, com a docência ao entrar no Pibid



Fonte: Pesquisa via Google Documentos (julho de 2020). Elaboração própria (2020).

Os resultados finais, ao término do subprojeto, confirmam esta previsão (figura 3), pois se verificou contribuições tanto para a criação da identificação com a docência (50%) quanto para a manutenção e reforço de sua identificação preexistente (50%).

Figura 3 – Contribuições ao final do subprojeto para a construção da identidade docente



Fonte: Pesquisa via Google Documentos (julho de 2020). Elaboração própria (2020).

Buscando detalhar estas questões anteriores relacionadas aos objetivos do Pibid conforme o edital nº 7/2018, no qual participamos com o subprojeto PIBID de Geografia de Pau dos Ferros, nos itens 2.1 e 2.2 e que tratam dos objetivos.

- I. incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;
- II. contribuir para a valorização do magistério;
- III. elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
- IV. 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;
- V. incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como cofomadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e
- VI. contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura.

Diante disso, optou-se por um conjunto de seis questões que pudessem abranger todos esses objetivos. Nos gráficos encontram-se a pergunta formulada juntamente com a numeração de sua ordem no questionário.

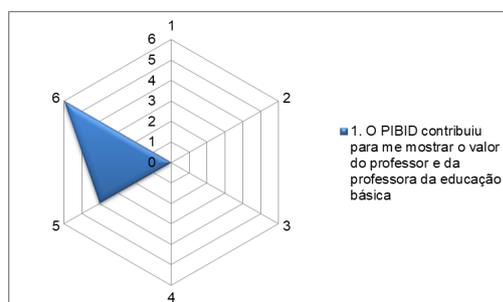
Esclarece-se que os Incisos III e V foram agrupados mediante suas ligações com a temática formação. Por sua vez, o inciso IV foi separado para enfatizar os temas da inovação e da interdisciplinaridade, pois o subprojeto PIBID de Geografia continha atividades específicas para cada uma.

Solicitou-se a cada entrevistado informar o valor que melhor representaria a sua aprendizagem para cada objetivo, em ordem de importância para a sua formação inicial, considerando-se 6 níveis, da menor importância (1) para a maior importância (6). Em cada gráfico de radar, escolhido para demonstração, a numeração no eixo vertical (1 a 6) simboliza a quantidade de respostas. Por sua vez, a numeração (1 a 6) no eixo circular simboliza os níveis de concordância das respostas com as perguntas formuladas para cada objetivo do subprojeto.

Neste contexto, considera-se um sucesso insatisfatório do subprojeto na promoção do objetivo quando as respostas se concentrarem nos níveis 1 e 2; um sucesso parcial quando se concentrarem entre os níveis 3 e 4; e um sucesso satisfatório quando se situarem nos níveis 5 e 6.

Assim, a experiência nas escolas mediadas pelas ações do nosso subprojeto revelou-se como sucesso satisfatório quanto à construção de uma imagem valorativa dos alunos e alunas do Pibid diante do professor e da professora da educação básica, pois em 60% das respostas se verificou no nível 6 e 40% no nível 5 (figura 4).

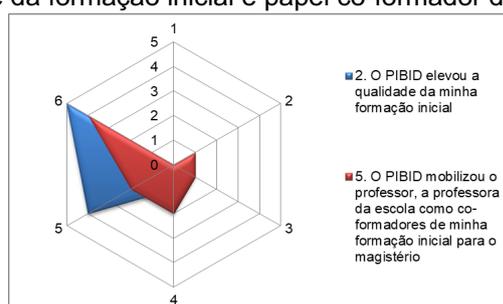
Figura 4 - Contribuições para a valorização do professor e da professora da educação básica



Fonte: Pesquisa via Google Documentos (julho de 2020). Elaboração própria (2020).

A qualidade da formação inicial oferecida pelo Pibid foi avaliada, por sua vez, a partir da consideração conjunta de dois objetivos interligados: o potencial do subprojeto de Geografia e a colaboração do professor e professora supervisores da escola como co-formadores (figura 5). Diferenças importantes foram verificadas, pois, enquanto houve uma indicação de sucesso satisfatório de 90% no primeiro caso, a compreensão dos alunos e alunas se fragmentou bastante no segundo. Assim, verificou-se um sucesso satisfatório de 70%, mas também há a indicação de sucesso insatisfatório (10%) e de sucesso parcial (20%).

Figura 5 – Qualidade da formação inicial e papel co-formador do professor supervisor

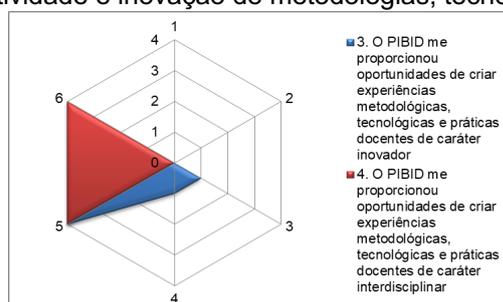


Fonte: Pesquisa via Google Documentos (julho de 2020). Elaboração própria (2020).

Por outro lado, observou-se experiências tecnológicas e práticas

inovadoras com relação à criação de metodologias. Ainda que tenha havido sucessos satisfatórios, tanto no âmbito disciplinar (80%) como no âmbito interdisciplinar (80%), em ambos os casos foram identificadas respostas que atestam sucesso parcialmente satisfatórios (20%) (figura 6).

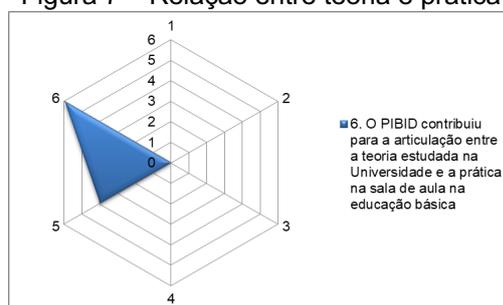
Figura 6 – Criatividade e inovação de metodologias, tecnologias e práticas



Fonte: Pesquisa via Google Documentos (julho de 2020). Elaboração própria (2020).

Estes resultados referentes à dimensão da criatividade podem ser explicados também pela recorrência da relação entre a teoria e a prática, que é ênfase do Pibid e, por conseguinte, do subprojeto. Aqui, demonstrou-se a ocorrência de sucesso satisfatório (100%) (figura 7).

Figura 7 – Relação entre teoria e prática

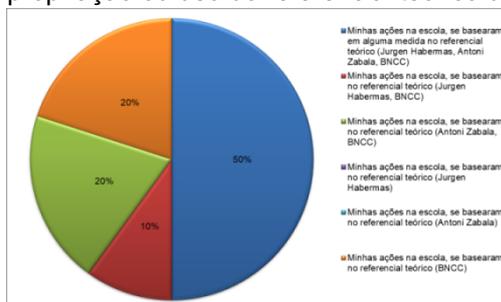


Fonte: Pesquisa via Google Documentos (julho de 2020). Elaboração própria (2020).

Paralelamente, buscando melhor esclarecer essa relação, objetivou-se saber se os alunos e alunas haviam se apropriado teoricamente e na prática nas escolas a partir do conjunto dos referenciais (Jurgen Habermas e sua teoria do agir comunicativo; Antoni Zabala e os conteúdos da aprendizagem em fatos, conceitos, procedimento e atitudes; e a BNCC) ou se algum referencial em particular o havia motivado individualmente.

Verificou-se que apenas 50% conseguiu fazer uso de todos os referenciais empregados. A apropriação ao menos de dois referenciais se revelou proveitosa (30%) e, em menor proporção, apenas um referencial foi empregado (20%) (figura 8).

Figura 8 – Apropriação ou uso do referencial teórico do subprojeto.



Fonte: Pesquisa via Google Documentos (julho de 2020). Elaboração própria (2020).

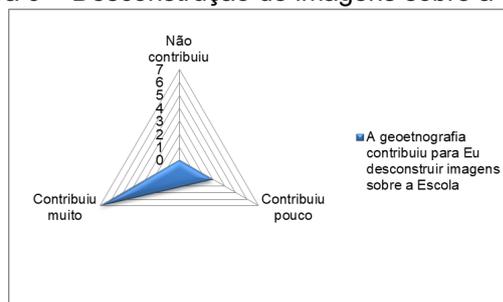
Concomitantemente, do ponto de vista metodológico em relação ao projeto Pibid, buscou-se compreender a experiência formativa por cada aluno e aluna. Para tanto, partiu-se da ideia de reconstrução de imagens perante a escola, o professor ou professora e sobre a turma ou turmas onde atuaram. Utilizou-se do procedimento de níveis de concordância a partir de três

gradações: não contribuiu, contribuiu pouco e contribuiu muito.

Recorda-se, como exposto na metodologia (quadro 2), que o projeto seguiu caminhos sistemáticos para pensar e agir na escola, com o professor ou professora bem como com os alunos e alunas. Ao final da segunda etapa, avaliou-se o reforço ou dissolução de autoimagens e de imagens formuladas por terceiros; ao final da quarta etapa, avaliou-se o reforço ou dissolução do autossaber e do saber de outros, mediante a vivência. Por fim, ao final da sexta etapa, avaliou-se a realidade escolar pelo Eu autônomo em narrativa, isto é, as conclusões que reforçaram ou dissolveram as imagens ou os saberes sociais produzidos.

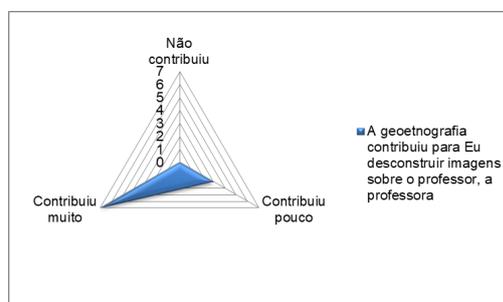
Diante disso, se verificou a desconstrução de imagens sobre a escola (70%) (figura 9), sobre a imagem que possuíam para os professores e professoras (70%) (figura 10), assim também para os alunos em maior proporção (90%) (figura 11).

Figura 9 – Desconstrução de imagens sobre a escola



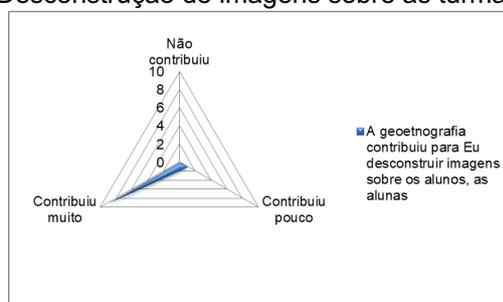
Fonte: Pesquisa via Google Documentos (julho de 2020). Elaboração própria (2020).

Figura 10 – Desconstrução de imagens sobre os professores e professoras da escola



Fonte: Pesquisa via Google Documentos (julho de 2020). Elaboração própria (2020).

Figura 11 – Desconstrução de imagens sobre as turmas das escolas



Fonte: Pesquisa via Google Documentos (julho de 2020). Elaboração própria (2020).

De modo geral, depreende-se, pelos resultados apresentados, que aprendizagens importantes ocorreram. Estes achados quantitativos, entretanto, precisam ser precisados na perspectiva qualitativa de modo a se apresentar com melhor compreensão.

Diante disso, se procede a uma discussão desses resultados inserindo-os em paralelo com a última questão, de ordem estético-expressiva, e que foi solicitada na forma de uma autoavaliação por cada aluno ou aluna do subprojeto Pibid.

Diagnóstico crítico e compreensões identitárias pela ótica externa e pela

ótica interna

Procedo a uma compreensão identitária da questão a partir da minha própria ótica a qual chamarei de externa, pois, ainda que tenha participado, vivenciado e experienciado os mesmos mundos da vida escolar de cada pibidiano e cada pibidiana, seus mundos subjetivos ou a totalidade de suas experiências não podem ser captadas em totalidade a não ser por si próprios. Chamarei, então, a perspectiva interna de ótica identitária da questão, a partir dos relatos dos próprios pibidianos e pibidianas.

O subprojeto Pibid de Geografia incorporou, mediante o uso da teoria do agir comunicativo, a valorização da dimensão intersubjetiva para a formação docente, de tal modo que, a partir dela, a dimensão subjetiva pudesse ser de igual medida valorizada. Neste contexto, interpretaram-se as demandas da Base Nacional Comum Curricular em torno da ideia de competências socioemocionais. Assim, propus como última questão para esta pesquisa:

Por fim, peço que se expresse! Fale com o coração, a emoção, mas também com a razão, o pensamento. 1. Considere todas as questões que você respondeu; 2. Elabore um texto sobre seu processo formativo, diga o que gostaria de dizer; 3. Por último, conclua, mostre que você se identificou ou não, se reforçou ou não, em ser professor ou ser professora a partir do Pibid.

Partiu-se da concepção que a nossa identidade se forma no meio da intersubjetividade (HABERMAS, 2016). O uso comunicativo da linguagem, para diferenciar do seu mero uso cognitivo, tem um papel central neste processo, pois é por meio da sua função de socialização que se garante a estruturação simbólica do Ser. Por isso, o fortalecimento da escola como um espaço público

comunicativo (CARNEIRO, 2007) relacionado à própria consideração da natureza comunicativa do espaço (CARNEIRO, 2009) tem por consequência o fortalecimento da competência interativa e da competência comunicativa. Neste processo a pessoa se torna, sempre mais, autônoma. M. A, como costumava chamar Marisa Alana durante o período do subprojeto, nos possibilita compreender estas dimensões a partir do seu próprio processo:

Um dos grandes prazeres dentro do programa era a forma como os meus alunos do programa se sentiam *livres para conversar* dentro e fora da sala de aula, isto por muitas vezes facilitou *minha capacidade de expressão* dentro da sala de aula, tanto eles como eu me sentia mais aberta a esta nova experiência.

O agir comunicativo não pode se realizar no meio pela violência. Logo, é preciso liberdade diante das coerções impostas nos contextos de ação de fala. Esta liberdade, por sua vez, é garantia da própria autonomia das pessoas diante de suas coerções internas, como a vergonha, a timidez, o medo de falar, o olhar do outro.

Em todo caso, práticas escolares e de sala de aula voltadas para o desenvolvimento da competência comunicativa podem suprir patologias emocionais dessa natureza. É de Bel ou M. I. como chamava Maria Isabel, uma clara demonstração disso:

Ao entrar no PIBID, senti muita *insegurança*, pois seria minha primeira experiência em sala de aula. Um ambiente em que sempre tive presente, mas enquanto aluna; porém naquele momento, era ao contrário, estava iniciando uma nova experiência como futura professora, uma nova etapa e um desafio que só o *PIBID me proporcionou vencer* com muitos altos e baixos durante esse período. (grifo nosso).

Insegurança e medo são emoções presentes neste grupo de jovens

aprendizes à docência. Esta realidade emocional é compreensível, pois conforme o edital nº 2/2020 da CAPES/MEC, o Pibid deve incluir alunos e alunas que integralizaram, no máximo, 60% da carga horária regimental do curso, conforme os requisitos para participar.

A presença marcante de alunos que estavam cursando o segundo período da licenciatura é, portanto, resultado destes requisitos. Todavia, a saída de alunos veteranos para compor o núcleo do subprojeto da Residência pedagógica é uma realidade, notada também em outros subprojetos de outros cursos e de outras instituições, que aparece como negativa para o funcionamento e, conseqüentemente, para a formação inicial no âmbito do Pibid, pois não se garante a permanência por um período adequado de experiências.

Ao ingressar no curso de geografia, metade dos pibidianos e pibidianas não tinham identificação com a docência, como anteriormente exposto, enquanto outros desenvolveram esta identificação após o ingresso em outras experiências diversas, o que pode se relacionar com as disciplinas ou com as atividades práticas, por exemplo. Porém, como atestam os resultados finais, ao saírem do subprojeto, o Pibid contribuiu de algum modo tanto para a criação quanto para a manutenção e o reforço da identificação deles e delas com a docência.

A mais representativa demonstração foi revelada por G. V., o Gabriel Victor, aluno alegre, entusiasmado e preocupado:

Pelo fato de o curso de Geografia não ter sido a minha primeira opção, muitas vezes eu pensava que eu não iria gostar de assumir uma sala de aula, mas o PIBID me ajudou muito a me descobrir como professor, a profissão que *hoje bato no peito e afirmo que quero ser o melhor professor desse mundo.* (grifo nosso)

Não têm sido poucos os relatos como este de G. V., assim também a

maioria dos alunos e alunas que escolhem a licenciatura em Geografia de nosso Campus tem nela uma opção secundária, que é uma realidade agravada pela troca a partir de 2015 do vestibular pelo Sistema de Seleção Unificada (SISU) na Instituição. Ainda assim, a formação é um processo e a identificação também.

A vida está sempre em movimento. Neste sentido, reconstruções dessa natureza exigem a consideração de muitos âmbitos de ação interligados. Importante, neste sentido, foi a construção de uma imagem valorativa da maioria dos alunos e alunas do Pibid (60%) diante do professor e da professora da educação básica, ainda que, como foi possível atestar, permaneceu uma imagem não totalmente positiva (40%). A atitude natural, mediante experiência pessoal em nosso curso, é que os alunos e alunas, mesmo ao chegarem ao estágio curricular supervisionado, ainda nutrem visões extremamente negativas sobre a docência, chegando-se ao extremo da culpabilização.

Todavia, compreende-se que identidade docente não se inicia apenas com a chegada à universidade, mas, em retrospectiva semelhante à formação da identidade pessoal, aquela se forma também a partir de nossas experiências enquanto alunos e alunas na educação infantil e na educação básica. Sergio Domiciano é bastante enfático ao afirmar que a sua participação no Programa Institucional de Monitoria, onde atuou por um semestre, não se compara a sua participação no Pibid. Porém, ele retrocede até o ponto de origem, buscando suas raízes identitárias:

Mas, demarcando o início da identidade docente, esta se iniciou, tenho pensado, ainda quando aluno na educação básica, quando ajudava minhas professoras, escrevendo no quadro a giz, por exemplo. Às vezes, com a professora de Inglês, eu copiava a atividade ou texto no quadro para a turma, e ela no meu caderno. Isso pra mim era prazeroso. (grifo nosso).

Por outro lado, esta relativa valorização positiva se soma também com a compreensão fragmentada dos pibidianos e das pibidianas quanto ao papel de co-formador do professor supervisor ou da professora supervisora, pois 70% reconheceram que, mesmo diante de diversas dificuldades que se verificam para suas atuações em programas desta natureza, este papel foi relevante.

Neste sentido, são exemplares as palavras de Silvia Helena, a professora Helena, carinhosamente assim a chamei por sua doçura que me lembrava aquela figura angelical e tão presente na minha infância e na de tantas outras, da novela Carrossel:

Acredito que um bom professor é feito de experiências, sejam elas boas ou ruins, e não posso deixar de dizer que tive as melhores. Fiz amizades com alunos, recebi elogios, consegui, na maioria das vezes, alcançar meus objetivos em atividades lúdicas na sala de aula. Mas como consegui? Passando pela negação, pelos maus bocados ao decorrer do tempo, e aprimorando o que há de mais importante que é o emocional. (grifos nossos).

Ter a consciência do que é ser professor ou professora em muitas escolas públicas do Brasil não é a mesma coisa que tê-la vivendo-a. Certamente, a experiência viva de saber que o aprimoramento, a capacitação constante, a competência emocional, se constituem caminhos notáveis desta profissão que, diferente de outras, possibilita a amizade e a esperança pelas coisas boas ou pelas coisas ruins.

Dentre estas dificuldades, encontra-se, para o contexto espacial de inserção do subprojeto Pibid de Geografia, a disponibilidade de tempo³ e de

³ O professor supervisor trabalha em dois turnos na mesma escola. A professora supervisora trabalha em dois turnos numa escola de tempo integral. Em ambos os casos, há uma carga-horária excessiva em termos de turmas.

recursos disponíveis para a criação de experiências metodológicas, tecnológicas e práticas inovadoras durante as aulas. Logo, os resultados satisfatórios, tanto no âmbito disciplinar quanto no âmbito interdisciplinar, 80% em ambos estão diretamente relacionados, nesta questão em particular, à disponibilidade de tempo dos bolsistas e voluntários, na forma de 32 horas de dedicação, conforme as portarias e editais do Pibid.

Como demonstração deste encarar as situações, Mary, assim chamava a Maria Neta, sempre sorridente, amorosa e esperançosa com o que faz e a partir de suas experiências com a utilização de jogos e tecnologias digitais, expressou-se assim: “tenho certeza que vou conquistar cada vez mais os meus alunos e, sem dúvida, irá ter a prática dos jogos como forma de aprendizado em sala de aula”. Além disso, acrescenta-se a existência de recursos financeiros alocados para a compra de materiais, assim como também a utilização de recursos próprios disponíveis na universidade.

Paralelamente, estes resultados na dimensão da criatividade se explicam pela adequada relação entre a teoria e a prática tomadas não apenas na forma de aplicação, mas desde sempre, no sentido de que a teoria é prática e a prática é teórica. Ainda que apenas 50% conseguiram fazer uso de todos os referenciais empregados, e 30% ao menos de dois, a maioria, portanto, conseguiu realizar suas atividades com um sentido claro e amparado.

Do ponto de vista metodológico, a Geoetnografia possibilitou desenvolver as ações do subprojeto mediante etapas ascendentes e sistemáticas de reconstrução de imagens, em que se permitisse a desconstrução de imagens sobre a escola, sobre os professores e professores, assim como sobre os alunos em maior proporção.

Estas reconstruções se revelam na passagem de imagens negativas para imagens positivas. Assim, percepções sobre a falta de recursos e de infraestrutura; aulas expositivas, enfadonhas e cansativas; turmas barulhentas e indisciplinadas povoam o imaginário, ainda hoje, de nossos futuros professores e professoras.

As palavras de Paula Ravenna são exemplares em relação a este fato:

Assim que fui aprovada para integrar o corpo discente do subprojeto, tive muitas preocupações, pois ainda não tinha tido uma oportunidade de me introduzir numa instituição pública. Então, não sabia o que poderia me esperar, tanto em relação à coordenação pedagógica, como aos alunos e demais funcionários. *Confesso que, na minha primeira observação, fiquei um pouco assustada com a turma*, pois eles eram muito elétricos, impedindo, na maior parte do tempo, a professora ministrar a aula planejada. (grifos nossos).

Habermas (2012, v. 2) considera que, no mundo subjetivo, nossos atos de fala se referem à veracidade de nossas vivências e podem ser compreendidos e aceitos. Percebe-se a expressão de sinceridade, a sua confissão, e de medo nas palavras de P. R. (costumava chamar os alunos e alunas, de forma amigável, por suas iniciais) que denotam a expressão emocional presente neste momento.

No entanto, o estar lá com seu corpo e com sua personalidade, vivenciando a escola em sua totalidade, em tempo permitiu à P. R. reconstruções importantes associadas aos modos de pensar e de emocionar:

Porém, com o passar dos encontros, fui *percebendo uma postura melhor dos alunos* em relação às aulas, principalmente depois que eu e minha dupla passamos a atuar de maneira mais ativa, contribuindo para a construção dos conhecimentos geográficos e pedagógicos desses estudantes. (grifos nossos).

As percepções são seletivas e podem nos enganar. Como foi almejado pela metodologia geoetnográfica, portanto, constatou-se que, entre a terceira etapa ou o chegar lá na escola, a primeira observação, e a quarta etapa ou o estar lá vivenciando este mundo, as percepções se alteraram significativamente.

Mediante isso, como já exposto, a nossa proposta formativa foi a de promover aprendizagens no campo profissional e na dimensão pessoal por via linguagem comunicativa na forma da construção de entendimentos que pudessem se revelar como desenvolvimento integral. Captando bem este interesse técnico e emancipatório, Mirela, a flamenguista, a goleira nos momentos de lazer, a alegria em pessoa bem o expressa:

O projeto garante uma porta de entrada para aqueles que querem seguir a docência e também para aqueles que buscam o entendimento do ser professor. Com isso, temos o programa como ferramenta importantíssima para fomentar e instigar o graduando logo nos períodos iniciais do curso, o que fará que ele se certifique da carreira docente. Portanto, o PIBID é importante para a *certificação de ser professor, de ser também pessoa*.

Ainda neste âmbito, W. V, como chamava o Wellington Vinicius, o roqueiro, sempre antenado e o compromisso em pessoa ao se apropriar dos fundamentos do agir comunicativo, conseguiu captar o sentido da utilização da fala como mecanismo do entendimento mútuo: “Tal teoria ajudou muito na própria comunicação entre os pibidianos, que, embora tenha se mostrado difícil no início (as próprias desavenças ajudam para futuros laços), acabou se consolidando com muita “camaradagem” no final” (grifo nosso). Todo entendimento no sentido da obtenção de acordo sobre as pretensões de validade de atos de fala é difícil. A sua manutenção também, pois os consensos se revelam sempre provisórios, trata-se mais de processos que de fatos.

Ainda assim, encontrar-se é constituir-se como uma existência. Não ser professor num primeiro momento e ser professor num segundo não simboliza apenas um processo que transcorreu, mas também uma realidade que se tornou “objetiva”, ainda que uma realidade “ôntica” por sua presença na subjetividade de cada pessoa. Deste modo, finalizo esta interpretação pela perspectiva interna de nosso roqueiro:

De maneira geral, O PIBID, como um todo, se mostrou muito prazeroso para mim, com momentos inesquecíveis, sejam eles difíceis, quando tivemos que trabalhar bastante, até os momentos de alegria, que houve muitos. Aqui eu não considero somente os momentos em sala de aula, mas as reuniões na base⁴, na escola, as novas amizades, momentos simples, mas que já posso chamá-los de verdadeiras aventuras, dos quais me lembro muito dos eventos em outras cidades, como as apresentações de trabalhos, o próprio evento do PIBID na UERN, onde tivemos que trabalhar bastante, mas ao final, representou aquela típica cena nos finais de filmes de ação e aventura onde todos se juntam para rir dos momentos difíceis. *Tamanha experiência, desde a construção do diagnóstico até a gincana de socialização e troca de livros, já se encontram nos meus momentos de nostalgias.* (grifos nossos).

Todas essas exteriorizações do saber transformado, aprendido, por nossos pibidanos e pidianas, demonstram a partir da perspectiva interna, mas também externa, a construção da identidade docente nas experiências formativas no Subprojeto de Geografia do Campus Avançado de Pau dos Ferros, RN, a partir da consideração da teoria do agir comunicativo e da metodologia geoetnográfica.

CONCLUSÕES

A formação inicial como meta do PIBID se revela promissora quando

⁴ Refere-se às reuniões de segundas-feiras à noite na sala do Grupo de Estudos e Pesquisas em Espaço, Ensino e Ciências Humanas (GEPEECH).

relacionada com a formação da identidade docente. Para tanto, deve-se lançar mão de aportes teóricos e de abordagens metodológicas coerentes entre si. O objetivo de demonstrar a construção da identidade docente nas experiências formativas no Subprojeto de Geografia no Campus de Pau dos Ferros, a partir da teoria do agir comunicativo e da metodologia geoetnográfica confirma esta afirmação.

Desenvolvido em etapas que seguem da imaginação, passando pela vivência e finalizando com as análises e as contribuições sociais, a metodologia se vê potencializada pela consideração das reconstruções de imagens, percepções, saberes mediante processos racionais de formação. A teoria habermasiana do agir comunicativo ao valorizar a linguagem e as relações intersubjetivas permite compreender que a identidade docente antecede e segue a própria formação pessoal.

A identidade é uma construção social que leva da pessoa ao indivíduo, isto é, de alguém que pensa e age inicialmente a partir de referenciais sociais e durante o processo da vida pode vir a falar e agir com base em sua própria consciência.

Este processo se entende como autonomia de pensamento e de ação e revela como a formação profissional não pode acontecer apenas nos parâmetros de regras técnicas, da competência técnica, mas deve considerar, também, a dimensão subjetiva da formação do Eu. Identidade docente e formação docente devem ser pensadas, portanto, em interação.

Referências

BRANDO, Fernanda da Rocha; CALDEIRA, Ana Maria de Andrade. Investigação sobre a identidade profissional em alunos de Licenciatura em Ciências Biológicas. **Ciênc.**

369

educ. (Bauru), Bauru, v. 15, n. 1, p. 155-173, 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132009000100010&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 06 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007. Dispõe sobre o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência - PIBID. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, nº 239, quinta-feira, 13 de dezembro de 2007, p. 39. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria_pibid.pdf. Acesso em: 09/11/2020.

BRASIL. Presidência da República Brasil. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, Seção 1, 25 jun. 2010, p. 4. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm. Acesso em: 09 nov. 2020.

BRASIL. Ministério Da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Portaria nº 96, de 18 de julho de 2013. **Diário oficial da União**, nº 140, terça-feira, 23 de julho de 2013, p. 11. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&data=23/07/2013&pagina=11>. Acesso em: 09 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Edital nº 7/2018. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Chamada pública para apresentação de propostas. Disponível em: <https://pibid.ufba.br/edital-072018-capes-pibid>. Acesso em: 09 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Portaria nº 259, de 17 de dezembro de 2019. **Diário Oficial da União**, 19 dez. 2019. Edição 245, Seção 1, p. 111. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-259-de-17-dezembro-de-2019-234332362>. Acesso em: 09 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019. **Diário Oficial da União**, Seção 1, p. 115-119, com incorreção. Disponível em: <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/3001/republicada-resolucao-cne-cp-n-2>. Acesso em: 09 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Edital nº 2/2020. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à

Docência – PIBID. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/06012019-edital-2-2020-pibid-pdf>. Acesso em: 09 nov. 2020.

CARNEIRO, Rosalvo Nobre. 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: “Por uma geografia sem cárceres públicos ou privados”. 1., 2007, Recife. **Anais...** Recife: UFPE, 2007. 1 CD-ROM.

CARNEIRO, Rosalvo Nobre. Educação pública, cidadania espacial e agir comunicativo. In: SEMANA DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS E LITERÁRIOS DE PAU DOS FERROS. 6, 2008, Pau dos Ferros. **Anais...** Pau dos Ferros: Queima Bucha, 2008. p. 1458-1464.

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: <http://www.revistas.ufg.br/index.php/bgg/article/viewFile/4959/5370>. Acesso em: 14 ago. 2020.

CARNEIRO, Rosalvo Nobre. Contemporary challenges of teaching education: communicative competence and universal Geoethics principles. **Terræ Didática**, v. 15, p. 1-11, e19035, 2019. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/td/article/view/8655111>. Acesso em: 14 ago. 2020.

CARNEIRO, Rosalvo Nobre. 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: Pedro e João Editores, 2020. p. 380-398.

CARNEIRO, Rosalvo Nobre; PAIVA, Amanda Santos de Queiroz Oliveira. Filosofia e ciências humanas: olhares a partir da teoria de Habermas. In: SANTOS, Ivanaldo. **Filosofia e ciências humanas: teorias e problemas**. (Org.). Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2017, p. 17- 29. Disponível em: <http://www.editorafi.org>. Acesso em: 14 ago. 2020.

HABERMAS, Jürgen. Trabalho e interação: notas sobre a filosofia do espírito de Hegel em Iena. In: HABERMAS, Jürgen. **Técnica e ciência como ideologia**. Lisboa: Edições 70, 2009. p. 11-43.

HABERMAS, Jürgen. **Conhecimento e interesse**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

HABERMAS, Jürgen. **A crise de legitimação no capitalismo tardio**. 2 ed. Rio de Janeiro: Tempo brasileiro, 2002.

HABERMAS, Jürgen. **Teoria do agir comunicativo: racionalidade da ação e racionalização social.** São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012. v. 1.

HABERMAS, Jürgen. **Teoria do agir comunicativo: sobre a crítica da razão funcionalista.** São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012. v. 2.

HABERMAS, Jürgen. **Para a reconstrução do materialismo histórico.** São Paulo: Editora Unesp, 2016.

ILLERIS, Knud. Uma compreensão abrangente da aprendizagem humana. *In:* ILLERIS, Knud. **Teorias contemporâneas da aprendizagem.** Porto Alegre: Penso, 2013. p. 15-30.

JARVIS, Peter. Aprendendo a ser uma pessoa na sociedade: aprendendo a ser eu. *In:* ILLERIS, Knud (Org.). **Teorias contemporâneas da aprendizagem.** Porto Alegre: Penso, 2013. p. 31-45.

LIMA, Aluísio Ferreira 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. Disponível de: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0102-71822012000200002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 09 nov. 2020.

MORAIS, Vitória Régia de Oliveira Moura; CARNEIRO, Rosalvo Nobre. A pedagogia da ação comunicativa na prática da educação profissional. *In:* CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONEDU), 6., 2019, Fortaleza. **Anais...** Campina Grande, Realize Eventos Científicos e Editora, 2019.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência.** 7 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SCHWERZ, Roseli Constantino et al . Considerações sobre os indicadores de formação docente no Brasil. **Pro-Posições**, Campinas, v.31, e20170199, 2020. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072020000100515&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 06 ago. 2020.

SOUZA, Âgela Fagna Gomes de. Saberes Dinâmicos: o uso da etnografia nas pesquisas Geográficas Qualitativas. *In:* GLAUCIO, José Marafon; RAMIRES, Julio Cesar de Lima; RIBEIRO, Miguel Angelo; PESSÔA, Vera Lucia Salazar (Org.). **Pesquisa qualitativa em Geografia: reflexões teórico-conceituais e aplicadas.** Rio de Janeiro: ed. UERJ, 2013. p. 55-68.

SOUZA, Anny Catarina Nobre de; BARROS, Vinicius Freitas; CARNEIRO, Rosalvo Nobre. O projeto político-pedagógico escolar e a formação docente em geografia. *In*: SANTOS, Jean Mac Cole Tavares; SILVA, Maria Kélia da; SILVA, Francisca Natália da; MELO, Maria de Fátima da Silva; MORAIS, Maquécia Emília de; PEREIRA, Brena Kesia Costa. **Anais do III Encontro Nacional Ensino Interdisciplinaridade / II Seminário de Avaliação de cursos de Pedagogia: Base curricular, saberes, culturas e ciências: construção do currículo interdisciplinar na escola – 08 a 10 de maio de 2019.** Mossoró: Edições UERN, 2019. p. 207-216.

SOUZA, Sérgio Domiciano Gomes de; HENRIQUES, Diogenys da Silva; CARNEIRO, Rosalvo Nobre. Formação docente em geografia e escola de tempo integral: uma abordagem geoetnográfica. *In*: SANTOS, Jean Mac Cole Tavares; SILVA, Maria Kélia da; SILVA, Francisca Natália da; MELO, Maria de Fátima da Silva; MORAIS, Maquécia Emília de; PEREIRA, Brena Kesia Costa. **Anais do III Encontro Nacional Ensino Interdisciplinaridade / II Seminário de Avaliação de cursos de Pedagogia: Base curricular, saberes, culturas e ciências: construção do currículo interdisciplinar na escola – 08 a 10 de maio de 2019.** Mossoró: Edições UERN, 2019. p. 240-248.

TARDIFF, Maurice; LASSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.** 9 ed. Petrópolis; Vozes, 2014.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE. **Subprojeto PIBID Geografia UERN: Geografia escolar: cultura, cidadania e formação docente.** Mossoró: UERN, 2018. Aprovado em edital conforme a Portaria nº 07/2018 – CAPES programa institucional de bolsa de iniciação à docência – PIBID detalhamento do subprojeto.

Agradecimentos

Agradeço o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes, mediante a concessão de Bolsa como Coordenador de Área entre agosto de 2018 e janeiro de 2020.

Igualmente, agradeço aos alunos e alunas que muito gentilmente participaram dessa pesquisa como colaboradores.

Por fim, agradeço à profa. Dra. Andreza Tacyana Felix pela leitura crítica.