





Pibid de Geografia: formação da identidade docente no contexto pandêmico

**Pibid in Geography:
formation of teacher identity in the pandemic context**

**Pibid en Geografía:
formación de la identidad docente en el contexto de pandemia**

Marcelo Henrique de Queiros Silva  
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

Rosalvo Nobre Carneiro  
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

Resumo

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) não prioriza a construção da identidade docente. No entanto, o subprojeto de Geografia da UERN/CAPF, na edição de 2020-2022 desenvolvida majoritariamente em formato remoto devido à pandemia da Covid-19, concentra-se nesse propósito. Diante disso, objetiva-se apresentar os desafios e contribuições para essa construção na visão dos egressos do subprojeto. Para isso, a partir de uma abordagem qualitativa, por meio de um estudo de caso, foram aplicados questionários a oito pibidianos da última edição. Apesar dos desafios pela ausência de diálogos e interações sociais na sala de aula remota, a proposta teórica e metodológica do subprojeto, via teoria do agir comunicativo e do método geoetnográfico, permitiu novas práticas de ensino e superação de inseguranças vivenciadas no contexto educacional. Desse modo, as experiências contribuíram para as formações pessoais e profissionais dos licenciandos, promovendo a reafirmação ou reconstrução da identidade docente.

Palavras-chave: Programas Formativos. Agir Comunicativo. Geoetnografia.

Abstract

The Institutional Program of Teaching Initiation Scholarships (Pibid) does not prioritize the construction of teacher identity. However, the Geography subproject at UERN/CAPF, in the 2020-2022 edition developed mainly in a remote format due to the Covid-19 pandemic, focuses on this purpose. The objective is to present the challenges and contributions to this construction from the perspective of the subproject's graduates. Using a qualitative approach through a case study, questionnaires were administered to eight participants from the latest edition. Despite the challenges of the lack of dialogue and social interactions in the remote classroom, the subproject's theoretical and methodological proposal, based on the theory of communicative action and the geoethnographic method, enabled new teaching practices and the overcoming of insecurities in the educational context. These experiences contributed to the personal and professional development of the participants, promoting the reaffirmation or reconstruction of teacher identity.

Keywords: Training Programs. Act Communicatively. Geoethnography.

Resumen

El Programa Institucional de Becas de Iniciación Docente (Pibid) no prioriza la construcción de identidad docente. Sin embargo, el subproyecto Geografía UERN/CAPF, en la edición 2020-2022 desarrollado mayoritariamente en formato remoto debido a la pandemia de Covid-19, se centra en este propósito. Ante esto, se busca presentar los desafíos y aportes a esta construcción desde la perspectiva de los egresados del subproyecto. Para lograrlo, desde un enfoque cualitativo, a través de un estudio de caso, se administraron cuestionarios a ocho pibidianos de la última edición. A pesar de los desafíos por la falta de diálogo e interacciones sociales en el aula remota, la propuesta teórica y metodológica del subproyecto, a través de la teoría de la acción comunicativa y el método geoetnográfico, permitió nuevas prácticas de enseñanza y superación de inseguridades vividas en el contexto educativo. De esta manera, las experiencias contribuyeron a la formación personal y profesional de los egresados, promoviendo la reafirmación o reconstrucción de la identidad docente.

Palabras clave: Programas de formación. Actuación Comunicativa. Geoetnografía.



1. INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) é uma iniciativa da Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação (MEC). O programa foi implantado com a Portaria Normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007, e alterada pela Portaria CAPES nº 72, de 09 de abril de 2010, com a finalidade de apoiar a iniciação à docência de estudantes de licenciatura plena pública, visando aprimorar a formação docente, valorizar o magistério e elevar o padrão de qualidade da Educação Básica.

O Pibid operacionaliza-se nos cursos de formação de professores e nas escolas mediante os subprojetos de iniciação à docência. A partir deles, é promovida a inserção dos graduandos à realidade das instituições escolares públicas desde o início de sua formação acadêmica, proporcionando-lhes oportunidades para a participação no desenvolvimento de experiências metodológicas e tecnológicas, bem como a experimentação da prática docente (Capes, 2020). No entanto, apesar de estabelecer-se como uma das mais significativas políticas públicas de valorização e incentivo à formação inicial de professores no Brasil (Vasconcelos; Carmo, 2019), permanece ausente, entre os objetivos do Pibid, desde sua origem, a categoria de identidade docente (Autor, 2020).

Nesse contexto, o subprojeto Pibid de Geografia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Campus Avançado de Pau dos Ferros, desenvolve, desde a edição de 2018 do programa, experiências formativas buscando inserir a discussão sobre a identidade docente entre os graduandos (Souza; Souza; Autor, 2021). Assim, está posto, dentre os seus objetivos: “Contribuir para a formação cidadã dos graduandos em torno do desenvolvimento da Identidade do Eu Pós-Convenicional, autônomo, apoiada em princípios éticos e morais universalistas e de base geográfica” (Uern, 2018, s. p.). Essa passagem informa diretamente a sua filiação teórica à filosofia habermasiana, a qual foi incorporada mediante as categorias de ação linguística orientada para o entendimento ou “agir comunicativo”, e de reconstrução de imagens de mundo (HABERMAS, 1983, 2002), além do “método geoetnográfico” (Sousa, 2013).

Dessa forma, o subprojeto em questão parte por dois caminhos interligados: de um lado, a Teoria do Agir Comunicativo, fundamentada na interação que os sujeitos estabelecem entre si, priorizando as ações de natureza linguística como forma de construir entendimentos recíprocos por meio do diálogo; de outro, o método geoetnográfico, o qual incorpora elementos dessa teoria, a exemplo da ideia de reconstrução de imagens de mundo a partir das vivências dos sujeitos na realidade. Assim, a aplicação do referencial teórico e metodológico pelo subprojeto possibilita a reconstrução das imagens e Autorrepresentações de seus integrantes, ao longo de todo o processo formativo (Autor, 2020b).

Todavia, devido à pandemia provocada pela Covid-19, que ocasionou o encerramento das atividades presenciais nas instituições de ensino, a edição 2020-2022 do subprojeto ocorreu, majoritariamente, em formato remoto, proporcionando um novo contexto de ensino a ser trabalhado pelos pibidianos. Desse modo, ao selecionar como recorte de análise a edição 2020-2022 do subprojeto de Geografia do Pibid, a presente pesquisa visou abarcar, em suas discussões, as singularidades na forma como ocorreram a inserção, atuação e vivência nessa realidade escolar, bem como o seu impacto para a formação da identidade docente.

Diante dessa conjuntura, levantaram-se as seguintes questões-problemas: o subprojeto Pibid de Geografia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, núcleo de Pau dos Ferros, realizando-se no contexto pandêmico, atingiu o propósito de promover a construção da identidade pelos graduandos de Geografia? Quais foram os desafios enfrentados e as contribuições promovidas a partir do seu aporte teórico e metodológico para esta construção? Supõe-se, como resposta a essas questões, que o contexto pandêmico proporcionou o contato com novas perspectivas educacionais e práticas de ensino de Geografia focadas na comunicação linguística, e mediadas pelas tecnologias da informação, contribuindo para a reconstrução de suas interpretações a respeito das problemáticas e possibilidades presentes na realidade escolar.

Importante salientar que os pibidianos realizaram, como atividade inicial do subprojeto, o diagnóstico da realidade escolar de modo *online*, com a colaboração do professor supervisor da escola, valendo-se da transmissão via celular e *Google Meet*. Mediante isso, notaram-se deficiências de acesso a tecnologias básicas, como *tabletes*, computadores e celulares por parte membros da comunidade escolar.

A organização do programa compreendeu a divisão em duplas, cada qual atuando em uma turma específica. Durante a semana, as duplas tratavam do planejamento juntamente ao supervisor. Além disso, os pibidianos participaram das aulas do professor de Geografia de modo remoto, pelo *Google Meet*. O professor ministrava alguns encontros aplicando os materiais produzidos e as metodologias de ensino elaboradas, a exemplo de vídeos para *YouTube*, *slides* em *Power Point*, jogos *online* em diferentes plataformas, *cards* para *Instagram*, mapas mentais, entre outros. Atuavam, também, na orientação dos alunos pelo *WhatsApp*.

Diante disso, objetivou-se identificar quais foram os desafios e as contribuições do subprojeto de Geografia da UERN/CAPF, realizado no contexto pandêmico, para a construção das identidades docentes dos pibidianos egressos, pela análise da sua proposta teórica e metodológica. Para atingi-lo, descreveu-se a proposta teórica e metodológica formativa do subprojeto de Geografia da UERN/CAPF, aferiu-se a apropriação desta proposta e sua operacionalização prática pelos pibidianos participantes do subprojeto, e verificou-se, por meio dos depoimentos e relatos dos pibidianos, a construção subjetiva e intersubjetiva da identidade docente ao longo do subprojeto.

2. METODOLOGIA

Para o desenvolvimento da pesquisa, recorreu-se à abordagem qualitativa, que, conforme Godoy (1995), apresenta como foco o processo de caracterização, descrição, entendimento e análise de determinado fenômeno, grupo social ou objeto de estudo. Quanto ao seu objetivo, a pesquisa é exploratória-explicativa, visando proporcionar tanto uma maior familiaridade com o problema, quanto a compreensão de determinado fenômeno.

Dessa forma, a pesquisa, desenvolvida por meio de um estudo de caso, foi constituída a partir de duas etapas: a pesquisa de gabinete e a aplicação de um questionário com os egressos do programa. Primeiramente, visando apresentar os objetivos particulares do subprojeto, a pesquisa de gabinete incluiu a revisão da proposta teórica e metodológica formativa do Pibid de Geografia da UERN/CAPF. Posteriormente, com o objetivo de aferir as experiências vivenciadas no percurso formativo do programa na edição 2020-2022, a pesquisa com os egressos foi realizada por meio da



aplicação de um questionário estruturado no *Google Forms*, com 8 questões abertas e 2 fechadas, permitindo, assim, a expressão dos egressos.

Ao todo, a referida edição do subprojeto foi composta por 10 graduandos. Todavia, para o desenvolvimento da presente pesquisa, que visou contemplar o percurso formativo vivenciado pelos pibidianos do início até a finalização de suas atividades, optou-se pelos que participaram integralmente da edição 2020-2022, totalizando 8 graduandos. Como forma de preservar a identidade dos participantes entrevistados, utilizou-se codificação dos questionários por meio da sigla E – Egresso – e sua enumeração (Ex. 1, 2, 3), por ordem de coleta. Por fim, os relatos dos participantes foram coletados a partir da relação entre a proposta teórica e a metodologia do subprojeto, logo, o modo como foram executadas as atividades dos pibidianos estiveram em consonância com as etapas da geoetnografia que orientou a pesquisa de campo.

O método geoetnográfico foi inserido no Subprojeto Pibid de Geografia da UERN/CAPF na edição 2018-2020 (Autor, 2020b). Ela guia os processos de aprendizagem da docência através da reconstrução mental, mediada pela comunicação linguística, isto é, das suas relações com a profissionalidade geográfica, pelas experiências vividas e sentidas nos contextos de fala e ação entre os mundos da vida, da Universidade e da Escola.

As 06 (seis) etapas do método geoetnográfico percorridas por Souza (2013), abarcando o imaginado (O lá e O aqui lá), as vivências (O chegar lá e O estar lá) e as análises e contribuições (O voltar de lá e O eu aqui) foram adaptadas para a sua aplicação na realidade escolar, contemplando todo o percurso de atuação dos pibidianos. A caracterização de cada etapa, bem como a sua operacionalização prática no subprojeto de Geografia da UERN/CAPF, relacionada ao referencial habermasiano, pode ser observada no quadro 01.

Quadro 1: Etapas do método geoetnográfico e sua operacionalização prática no subprojeto Pibid de Geografia da UERN/CAPF (2020-2022)

Etapa do percurso	Significado	Ação desenvolvida no subprojeto
1. “O lá” – o imaginado	Etapa onde o pesquisador procura imaginar, de maneira genérica, o local pesquisado, a partir do seu olhar de fora.	Construir uma imagem ampla inicial, uma pré-compreensão da realidade escolar, antes de ter iniciado as atividades do Pibid.
2. “O aqui lá” – falando dos de lá	Trata-se de uma pré-noção sobre o espaço e a população a ser pesquisada, construída mediante leituras do que já foi pesquisado ou do que foi dito pelos que já conhecem esse local e essas pessoas.	Conhecer o que outros dizem. Neste momento, se compara o que foi dito com o que foi imaginado. Reflete-se se a imagem inicial foi confirmada, se houve reconstruções, reforços ou modificações.
3. “O chegar lá” – o primeiro olhar	O campo de descrição inicial com a chegada ao espaço de pesquisa.	Elaborar uma descrição e construir uma compreensão inicial da realidade escolar, ao iniciar as atividades em campo.
4. “O estar lá” – o vivido, o sentido e o colhido	É a pesquisa de campo propriamente dita e onde muitas previsões podem ser superadas. Executa-se com respeito e valorização do lugar e suas pessoas.	Elaborar uma descrição e uma compreensão ampla da realidade escolar ao final das atividades. Neste momento, compara-se com a compreensão inicial. Em seguida, reflete-se se foi confirmada a descrição inicial, se houve reconstruções, reforços ou modificações.

5. "O voltar de lá" – as experiências observadas	São as análises das mudanças advindas da vivência no campo, com os dados coletados e as reflexões sobre o que foi pesquisado.	Aprofundar a descrição e compreensão final da realidade escolar, as contribuições de cada experiência para a formação. Continuar as reflexões a partir da imagem e da descrição inicial, destacando o que foi confirmado, as reconstruções, os reforços ou modificações.
6. "O Eu aqui" – as contribuições, reflexões e a	Etapa final da pesquisa, fundamentando com as teorias os resultados alcançados.	Analisar criticamente as experiências formativas do Pibid, notadamente a construção da identidade docente. Fundamentar seus achados na literatura.

Fonte: Adaptado de Souza (2013) e Autor (2020).

A execução das etapas (coluna 1) é orientada por seus significados (coluna 2) e pelas ações programadas em cada uma, as quais incluem a imaginação, a descrição inicial, a descrição final, as análises e as reflexões. As 6 (seis) etapas são perpassadas pela atenção comparativa, que leva às reconstruções do pensamento e do saber (coluna 3). Observa-se, então, que a segunda, a quarta e a sexta etapa são conclusivas, a partir de comparações entre o que é imaginado (etapa 1) e o que é dito por terceiros (etapa 2), entre o que é inicialmente descrito (etapa 3) e o seu aprofundamento descritivo (etapa 4), e, por fim, entre a descrição final (etapa 5) e as conclusões sobre as próprias reconstruções (etapa 6).

Em contato com novas informações e aprendizagens, o método geoetnográfico possibilita a reconstrução das percepções de mundo já existentes dos pibidianos ao longo do percurso formativo, seja no que diz respeito aos espaços concretos da escola, às relações sociais desenvolvidas em tal cenário ou às suas próprias autopercepções enquanto professores em formação (Autor, 2020). É nesse conjunto de aprendizagens, nas passagens das diversas etapas, sempre mais complexas, que os pibidianos foram levados a estabelecer novos vínculos com a docência, para além daqueles que já possuíam anteriormente.

Desse modo, ao final das experiências vivenciadas em tal processo, é esperado que o graduando desenvolva a sua autonomia e autoconsciência a respeito de seu trajeto pessoal e profissional, permitindo a formação de uma identidade docente reflexiva e emancipatória. (Autor, 2022a).

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Nesta seção são apresentadas algumas ideias sobre como a identidade docente é trabalhada na perspectiva habermasiana. Em seguida, serão feitas as análises e interpretação dos dados coletados em campo, valorizando-se as falas dos pibidianos egressos, em consonância com a abordagem geoetnográfica.

Conforme Lima (2012), na teoria habermasiana o desenvolvimento da identidade ocorre através de três momentos distintos: a identidade natural, em que as ações dos sujeitos são imputadas por outros; a identidade de papel, em que os indivíduos incorporam papéis relacionados às suas realidades (filho, aluno, professor); e, por fim, a identidade do Eu, advinda da busca pela independência dos papéis, visando uma representação além daquela constituída pelas normas e papéis sociais. Nesse contexto, o percurso pelos estágios de identidade, da Natural para o Eu-pós-convencional, ocorre a partir da ampliação das interações sociais, em que o indivíduo adquire,



através das estruturas simbólicas da cultura, tradições e normas que pertença a grupos sociais, a autonomia do agir (Habermas, 1983).

Desse modo, a ação comunicativa, em que os indivíduos estabelecem o diálogo com o objetivo de alcançar o entendimento mútuo sobre algo no mundo, contribui diretamente para a formação de identidades, visto que o processo comunicativo contempla desde os aspectos do mundo objetivo, com respeito aos fatos concretos da realidade, até o mundo social e intersubjetivo dos atores praticantes, proporcionando a modificação de perspectivas anteriormente estabelecidas (Habermas, 2015). Assim, mediante a reflexão acerca do processo de transição entre as identidades, desde as naturais, enquanto crianças, até os papéis estabelecidos na adolescência e na fase adulta, é possível encontrar paralelos com as estruturas normativas que regem a profissão de professor. Isto porque, a origem da construção da identidade docente não advém unicamente do momento de entrada dos graduandos nos cursos de licenciatura, mas tem origem e é posta em movimento desde as primeiras experiências da vida escolar (Autor, 2020). Trata-se, assim, de reconstruções mentais que acontecem naturalmente no mundo da vida, mas que, notadamente nos cursos de formação de professores, ganha contornos intencionais.

Nessa perspectiva, mediante a intenção do reconhecimento recíproco pela ação linguística orientada ao entendimento, o subprojeto visa proporcionar a construção/reconstrução das imagens e representações dos pibidianos acerca de suas próprias identidades anteriores, enquanto professores em formação. Logo, a ação comunicativa realizada entre os estagiários, os professores e supervisores, na Universidade e na escola, auxilia na formação de uma identidade construída pela reflexão, autonomia e emancipação dos próprios sujeitos (Uern, 2020).

Importante esclarecer que a identidade do Eu se desenvolve ao modo de um paradoxo, no qual determinado sujeito, na condição de pessoa, é igual a todas as outras, ao passo que, enquanto indivíduo, é diverso de todos os demais (Habermas, 2015). Valoriza-se, assim, as particularidades dos pibidianos, os quais se identificam em maior ou menor grau com a docência. É na *práxis* reconstrutiva habermasiana mediada pelas autoimagens dos estagiários sobre a docência e sua relação com ela, na reflexão dessa condição relacional da identidade docente e no uso comunicativo da linguagem entre os sujeitos formadores e em formação, que se busca trabalhar a dimensão identitária dos professores. Para Habermas (2022), o agir comunicativo é uma ação de fala na qual as pessoas em interação solucionam problemas de como coordenar os seus planos individuais de tal modo que se conectem, ou seja, que construam entendimentos recíprocos sobre pontos de vistas subjetivos. Com isso, portanto, se admite que a identidade humana e a identidade docente, por conseguinte, se formam no meio da linguagem, da comunicação de imagens de mundo pessoais.

Contemplando a primeira etapa da pesquisa geoetnográfica, portanto, busca-se aferir as autoimagens docentes que os graduandos possuíam de si enquanto estudantes do curso de licenciatura. Assim, os egressos foram questionados se já se identificavam com a docência antes do ingresso no Pibid. Nesse contexto, 50% afirmaram que já havia certo nível de identificação com a docência antes da entrada no subprojeto, enquanto que, para os demais, essa identificação era inexistente.

Entre aqueles que afirmaram algum grau de identificação com a docência, destacam-se, em suas justificativas, fatores como as experiências já adquiridas no percurso do curso de licenciatura,

como se percebe na fala do E 1: “Já me identificava, pois ingressei no curso não porque queria ser professor, mas comecei o curso e, ao longo dele, fui me identificando”.

Já entre os egressos que afirmaram não se identificarem com a docência antes de participarem do subprojeto Pibid, foi possível evidenciar a expectativa de que, com a participação no programa, novas aprendizagens pudessem ser construídas, conforme a fala do E 2: “Não me identificava, mas enxerguei no Pibid uma oportunidade de aprendizado e garantia do sustento de minha formação”.

A presença dessas autoimagens nos discursos dos graduandos com relação à identificação com a docência, pré-existentes ao ingresso no Pibid, sejam afirmativas ou negativas, vai ao encontro com as reflexões de Paniago, Sarmento e Rocha (2018) sobre o aspecto temporal e contínuo em que a formação da identidade docente está inserida. Para os autores, a aprendizagem da docência antevê a formação técnica inicial, ocorrendo ao longo de toda a vida dos sujeitos, a partir de experiências pessoais, como nas suas vivências em sala de aula ainda enquanto alunos, ou pela observação de seus próprios professores da educação básica.

Diante disso, questionados quanto às suas imagens/expectativas iniciais sobre a realização das atividades do Subprojeto Pibid de Geografia de modo remoto, os egressos demonstraram, em seus discursos, a preocupação e o receio que possuíam com relação ao desenvolvimento do programa nessa modalidade remota, como se lê em E 1: “Eu não tinha ideia de como ia funcionar, pois nunca gostei do ensino remoto e, por conta disso, ficava preocupado se iria dar certo e se teríamos as melhores experiências.”; bem como em E 2: “Seria bastante desafiador, pois a prática docente, atividade principal do programa, se baseia em experiências presenciais”.

Nessa circunstância, segundo os egressos, fatores como a falta de experiência com essa modalidade de ensino, a insegurança quanto ao papel em sala de aula que viriam exercer e o próprio acesso às ferramentas digitais poderiam afetar negativamente o processo de aprendizagem a ser vivenciado, impactando, conseqüentemente, no êxito do programa.

As inquietações aqui reveladas pelos egressos, em que se destacam aspectos como ausência das experiências com as práticas em sala de aula, bem como a insegurança no desempenho do papel docente, são discursos comuns entre os estudantes dos cursos de licenciaturas, evidenciando a dissociação entre a escola e a universidade, ainda presente nos cursos formativos (Pimenta, 1999). A atuação em um contexto remoto, evidencia um cenário em que os graduandos se sentem ainda mais inseguros, visto que as oportunidades de vivências em tal ambiente não foram anteriormente estabelecidas.

A partir da compreensão das autoimagens que os graduandos possuíam de si próprios como docentes, antes de seus ingressos no Pibid, assim como de suas expectativas para o desenvolvimento do programa, procurou-se investigar a operacionalização prática do subprojeto realizada no contexto pandêmico. Para isso, buscou-se aferir a reafirmação ou reconstrução das expectativas iniciais dos egressos quanto ao desenvolvimento das atividades do programa no modo remoto, bem como os desafios enfrentados ao longo desse percurso formativo em tal modalidade e suas contribuições para as práticas docentes.



A partir daí, passou-se a questionar se as imagens e as expectativas iniciais que os egressos apresentaram, durante a escrita da primeira etapa (“**o lá, o imaginado**”), sobre a realização do Subprojeto Pibid no formato remoto, foram confirmadas ou modificadas mediante as primeiras observações e experiências com a realidade concreta do ensino. Esse questionamento se deu na terceira etapa geoetnográfica (“**o chegar lá**”), concebida como o primeiro contato com as turmas de alunos e com o professor supervisor em sala de aula remota. A maioria dos egressos, 5 no total, alegaram que as suas imagens iniciais foram confirmadas, enquanto que apenas 3 relataram que elas foram de algum modo modificadas.

Nos discursos dos egressos com imagens confirmadas, reafirmou-se a presença dos desafios que haviam inicialmente imaginado, citando a baixa participação dos alunos em sala de aula, a ausência de interação entre os alunos e professores, bem como o formato desgastante com que as aulas remotas de Geografia estavam sendo ministradas nessa modalidade. Resumindo as demais falas, o egresso E 5 confirmou que as expectativas iniciais “[...] infelizmente se concretizaram, as aulas cada vez com menos alunos, pouca interação, que acabaram se tornando enfadonhas, tanto para alunos, quanto para os professores”. Já entre o grupo de egressos que relataram modificações em suas imagens iniciais, antes mais otimistas, as problemáticas em torno da participação e comunicação dos alunos durante as aulas remotas também foram ressaltadas, como se pode verificar pela fala do E 4:

Pensei que os alunos iriam continuar se comunicando com o professor durante a explicação do assunto, participando da aula... Mas, na maioria das vezes, eles permaneciam calados, às vezes alguns deles se comunicavam pelo chat, sem ser pelo áudio. Desse modo, confesso que não foi o que eu tinha imaginado (E 4, 2022.).

Em que pese o desaponto desses relatos, nas descrições sobre a realidade educacional observada, é oportuno destacar que as problemáticas relatadas até aqui, como a baixa interação e participação dos alunos nos momentos das aulas, assim como os modelos monótonos em que as mesmas eram ministradas, não são exclusivas do formato remoto emergencial. Conforme destaca Mosé (2013), tal cenário é herança de uma organização fabril e de um sistema disciplinar que nega o desenvolvimento do pensamento crítico, no qual a escola brasileira esteve inserida desde sua origem, provocando o afastamento das questões que movem a vida e os desafios da sociedade.

Em razão disso, as disciplinas curriculares, como a Geografia, ainda mantêm uma prática de ensino tradicional, caracterizada pelo seu caráter descritivo e enciclopedista, voltado para a reprodução de conteúdo, proporcionando a manutenção da visão do professor como dono da verdade e dos alunos como recipientes vazios (Bezerra; Alencar; Oliveira, 2020). Dessa forma, em tal contexto, a ausência de oportunidades para uma participação ativa, com o uso da fala pelos estudantes, acaba gerando uma sala de aula em que o professor é o único sujeito a falar, enquanto o aluno apenas ouve passivamente, como no cenário educacional exposto pelos pibidianos.

A permanência dos pibidianos durante quase doze meses no referido cenário educacional remoto fez com que eles vivenciassem e sentissem as experiências da aprendizagem docente, configurando-se, assim, a quarta etapa da geoetnografia do subprojeto Pibid, “**o estar lá**”. Nessa etapa, as problemáticas relacionadas à interação com os alunos continuaram as mais citadas pelos egressos, quando questionados sobre quais foram os desafios educacionais vivenciados a partir de

suas atuações em sala de aula. É o que se pode ver na fala do E 2, que aponta como desafio “[...] a participação dos alunos nas aulas e atividades, pois o remoto cortava os laços mediante a distância, não acarretando em uma experiência mais vivida ao contato pessoal”.

Percebe-se, a partir dos relatos dos egressos, que as questões problemáticas observadas em sala a partir das experiências vivenciadas no Pibid em formato remoto, como a baixa participação dos alunos e ausência de interação entre os atores desse espaço educacional, foram desafios que não se limitaram ao início das atividades do programa no contexto emergencial, mas se fizeram presente ao longo de todo o percurso formativo. Diante disso, os egressos foram indagados se esses desafios foram superados ou amenizados ao longo das experiências e intervenções do programa, pela aplicação de suas atividades.

Embora tenha sido destacado que nem todos os desafios puderam ser superados integralmente, foi possível evidenciar, a partir da fala da maioria dos egressos, situações de superação ou melhoria das condições educacionais iniciais por meio do desenvolvimento das atividades do programa, como na ampliação de momentos de interação social por parte dos alunos durante as aulas realizadas remotamente e na integração dos estudantes que não possuíam acesso aos recursos digitais, como pode-se observar na fala a seguir:

[...] As atividades eram desenvolvidas com a finalidade do aluno poder explicar o conteúdo trabalhado, já que, em uma aula normal, eles não falavam sobre o assunto que o professor estava explicando, não faziam perguntas ao professor e nem expunham o que entendiam. Mas, com o passar das aulas, aos poucos, pude ver que alguns estavam se soltando mais, ainda era uma minoria, mas já foi um avanço para uma situação difícil de se lidar, e esses alunos que falavam, expunham o que achavam e opinavam o que entendiam (E 4, 2022).

Tais respostas deixam perceber que, mesmo com a atuação no Pibid em modo remoto, os egressos puderam experimentar, ativamente, o desenvolvimento de metodologias de ensino e materiais para a promoção da interação, visando amenizar os desafios vivenciados ao longo do programa, estando inseridos em um espaço de constante movimentação e aprendizagem.

Reafirmando tais perspectivas, aspectos relacionados às oportunidades de desenvolvimento de novas formas de ensino, a superação de desafios educacionais e o amadurecimento profissional foram justamente os mais citados pelos egressos, quando questionados sobre as contribuições da formação vivenciada no Pibid remoto, indagação feita a partir de seus escritos da **etapa cinco** da Geoetnografia, “**o voltar de lá**”, como se resume pela fala seguinte:

***Pude desenvolver melhor minha comunicação com os alunos**, abrir os olhos e a mente, entendendo que ser professor é muito mais do que dar uma aula. Pude ver as dificuldades existentes, mesmo de modo remoto, mas também desenvolver ideias para driblar essas dificuldades, o que me ajudou a ser um profissional melhor e mais maduro, mudando meu modo de pensar e agir como educador e ser humano (E 5, 2022, grifo nosso).*

Diante dessa descrição, fica evidente a afirmação de Autor (2022c) sobre a necessidade da comunicação linguística, na Geografia e na educação geográfica, ir além do sentido do uso da fala como meio de informação do professor para os alunos. Destaca-se ainda, na fala dos egressos, a colaboração entre os três grupos de participantes do programa, constituídos pelos próprios licenciandos, os professores formadores das universidades e os professores da educação básica.



Em consonância, ao destacar que o processo de formação docente não pode se dar de forma limitada a um ou outro desses atores, os egressos afirmam que as experiências em sala de aula, bem como a interação comunicativa entre os diferentes grupos do programa, foram fundamentais para a aprendizagem das práticas docentes, como se vê na fala do E 8:

O subprojeto teve um papel primordial na minha formação, pois, a partir dele, tive os primeiros contatos com a sala de aula, principalmente no que se refere às práticas docentes. Com isso, pude observar e até mesmo construir minha visão da docência a partir da vivência de sala e das orientações dos professores coordenadores e dos professores em atuação nas salas do ensino básico (E 8, 2022).

Como singularidades advindas do formato remoto, nota-se que houve uma fixação do olhar para problemas envolvendo a interação e participação dos alunos nas aulas, mas deve-se ressaltar que por meio das atividades de intervenção dos pibidianos, orientadas para a promoção da comunicação linguística, foi possível amenizá-los. Essa situação já afere especificamente a dimensão de formação da identidade docente, construída mediante o percurso formativo do subprojeto.

Referente ao emprego do agir comunicativo, os egressos destacaram, de forma unânime, que tal base teórica proporcionou um suporte para o estabelecimento de maiores oportunidades de interação social entre os sujeitos que integram a sala de aula, possibilitando não apenas uma maior participação dos alunos nos diálogos propostos durante as aulas de Geografia, mas também, a diminuição dos receios e inseguranças dos próprios egressos no ambiente educacional, conforme atesta o relato do E 1: “Contribuiu de tal forma que, de acordo com que o projeto ia se desenvolvendo, fui me acalmando com relação ao medo de dialogar com alunos que nunca vi, a conhecer mais os estudantes como amigos e não meramente como alunos”.

Para Autor (2020), ao visar o estabelecimento de espaços de falas livres de violências ou repressões sociais, o agir comunicativo proporciona aos sujeitos a liberdade para a superação de suas próprias coerções internas, como a vergonha, a timidez e o medo de falar. Ele auxilia no desenvolvimento e expansão da autonomia dos indivíduos, conforme evidenciado na fala acima citada do E 1, quando destaca a sua própria superação pessoal ao interagir com os outros sujeitos do espaço escolar.

Conforme Meireles *et al.* (2017), ao não limitar a compreensão dos sujeitos à dimensão cognitiva, entendendo-os como seres afetivos e relacionais, o agir comunicativo na educação implica o estabelecimento de uma relação reflexiva e transformadora, possibilitando a construção de vínculos afetivos entre educador e educando, como foi relatado pelo E 1. Além disso, no contexto da sala de aula, o desenvolvimento das atividades do Pibid, assentadas na mediação da linguagem como mecanismo de entendimento, pode proporcionar a superação de modelos instrumentalizados na relação professor-aluno, especialmente importantes no âmbito da Pandemia da Covid. No espaço escolar, essa superação pode ser posta pela ética e reconhecimento recíproco entre os indivíduos (Tesser, 2013).

A compreensão dessa amplitude que rege o mundo escolar, abarcando os próprios graduandos, os demais sujeitos da realidade educacional e os contextos estruturais em que estão inseridos, foi justamente a contribuição mais mencionada pelos egressos, quando perguntados a

respeito do emprego do método geoetnográfico como meio de inserção e atuação no subprojeto, como se vê na fala a seguir:

Posso aqui elencar o estudo prévio feito da escola e assim poder entender como era o funcionamento e de como se dava a interação dos atores sociais e, assim, poder formular métodos para se haver uma melhor interação e o diálogo entre os atores sociais de fala, que era Eu, enquanto professor, e Eles, enquanto alunos (E 8, 2022).

A percepção dos diversos componentes da realidade escolar mencionados pelos egressos, mesmo advinda de pesquisas e estudos desenvolvidos remotamente, contemplando desde seus aspectos estruturais e concretos até os sociais e subjetivos, se dá pela capacidade que o percurso geoetnográfico tem de proporcionar a interação entre a prática da etnografia e o olhar geográfico, visando “[...] abarcar novas visões, lançando um olhar curioso, penetrante, aberto a significados diferentes, articulando saberes e pessoas, informações e lugares” (Souza, 2013, p. 13).

Dessa forma, ao proporcionar a vivência e investigação desses diferentes componentes da realidade, tal percurso baseia-se no processo de reconstrução de imagens de mundo, que possibilita a aprendizagem por meio do estabelecimento de novas situações e conhecimentos, em um rearranjo daquilo que foi anteriormente pensado ou imaginado (AUTOR, 2022b). Assim, aplicado no âmbito educacional, o percurso geoetnográfico não possibilita apenas a desconstrução das imagens que os graduandos possuíam sobre a escola, os professores e alunos, permitindo a eles uma maior compreensão da realidade concreta em que estão inseridos, como também de si próprios, a partir da modificação de suas percepções enquanto docentes em formação.

Para os egressos, tais reconstruções e aprendizagens advindas das práticas docentes e experiências vivenciadas no Pibid, foram fundamentais para a promoção de uma maior identificação com a docência. Por meio do percurso formativo do subprojeto, puderam superar não apenas os desafios educacionais, mas também inseguranças pessoais, o que contribuiu para a formação de novas Autorrepresentações, estabelecidas a partir da sexta etapa geoetnográfica, “o Eu aqui”, conforme evidencia-se na fala seguinte:

A minha prática docente e a minha identidade enquanto professor puderam ser construídas de forma clara. Com isso, fui trazendo para o meu ser a vontade de ser professor, pois comungo com a ideia de que não nascemos professores, mas que ao longo da caminhada e das nossas inclinações enquanto atores sociais, ao buscarmos nossa identidade no mundo, vamos nos moldando a partir do que aprendemos. Então, as metodologias me ajudaram na construção do meu Eu professor (E 8, 2022).

Tais modificações experimentadas foram ainda ressaltadas pelos egressos quando foram questionados quanto à reconstrução das suas perspectivas subjetivas sobre a docência, ao final do programa, considerando as suas autoimagens pré-existentes e aquilo que haviam inicialmente imaginado. Assim, de forma unânime, todos os egressos afirmaram que, ao fim do programa, puderam evidenciar reconstruções significativas em suas identidades docentes.

Dessa forma, para o grupo de egressos que já apresentavam uma identificação com o papel de professor antes de ingressar no Pibid, a participação no subprojeto proporcionou a reafirmação identitária dos licenciandos com a docência, contribuindo para o aumento do seu desejo de prosseguir na profissão, conforme relatado por E 7:



O programa agregou na minha identidade docente. O que trabalhei no Pibid foi algo que me proporcionou ainda mais querer ser professor; além disso, me ajudou a ter mais noção da realidade do professor em uma escola, e que caminhos maiores eu devo seguir para uma boa prática docente (E 7, 2022).

Já entre os egressos que não apresentavam uma identidade docente pré-existente ao ingresso no Pibid, houve a afirmação de que por meio das novas aprendizagens e reconstruções internas advindas das vivências experimentadas, o programa contribuiu para a promoção da sua identificação com a docência, como evidencia-se na fala do E 1: “Sim, muitas reconstruções, no começo medo, no meio vontade de desistir, porém, ao final, a vontade era de continuar pro resto da vida”.

Além disso, o discurso dos egressos revelou a consolidação de uma perspectiva crítica e emancipatória na forma como passaram a enxergar o papel exercido pelo professor de Geografia em sala de aula, destacando a relevância de uma prática docente contextualizada à realidade, como observa-se na fala do E 6:

Ficou claro o que é ser docente e ficou mais claro ainda que todo esforço como professor tem o intuito de não só querer que o aluno aprenda ou decore um conteúdo, mas de instigar o aluno a conhecer e investigar mais a fundo os problemas postos. Possibilitando, assim, que ele possa procurar os motivos que levaram aquela guerra acontecer ou a mudança de clima, por exemplo. Dessa forma, o aluno poderá entender como funciona a sociedade em que vive, quais elementos estão presentes e quais aspectos podem influenciar na vida dele e de todos (E 6, 2022).

A fala do graduando E 6 remete ao modelo de reconstrução em Habermas, que na interpretação de Repa (2017, p. 17), supõe o diálogo também como discurso teórico: “assim, pode-se dizer que a reconstrução principia no diálogo e é discutida na forma de diálogo, mas não pode prescindir de um momento objetivante, no qual se afirma algo sobre o mundo”.

Diante dos achados desta pesquisa, os discursos dos egressos demonstraram que apesar do contexto pandêmico ter imposto restrições práticas às atividades do subprojeto Pibid de Geografia, sua capacidade de propiciar a construção de uma identidade docente autônoma e reflexiva, por meio do agir comunicativo e do método geoetnográfico, não foi comprometida. Dessa maneira, foi possível evidenciar, a partir de suas perspectivas internas e externas, o processo de reafirmação e/ou reconstrução da identificação dos egressos do programa com a docência, advindo da interação com a proposta teórica e metodológica formativa do subprojeto.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ainda que o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) não apresente a dimensão identitária da formação docente em sua proposta, o subprojeto Pibid de Geografia da UERN/CAPF a tematiza, por via do diálogo entre os professores supervisores e os pibidianos, partindo de aportes da teoria do agir comunicativo, inserida no método geoetnográfico. A partir da análise dos discursos dos egressos, foi possível confirmar a hipótese inicialmente levantada de que, apesar da presença de dificuldades em torno do estabelecimento do diálogo e das interações sociais em uma sala de aula remota, os graduandos puderam experimentar oportunidades de desenvolvimento de novas práticas de ensino e perspectivas educacionais ao longo do subprojeto.

Pode-se concluir que, para os casos analisados, a aplicação do arcabouço teórico e metodológico do subprojeto de Geografia no formato remoto impactou positivamente no processo de (re) construção da identidade docente dos graduandos participantes do programa. Desse modo, além de reafirmar a identificação com a docência dos egressos que já se identificavam com a profissão, o subprojeto permitiu a reconstrução subjetiva de tais perspectivas para aqueles que ainda não haviam desenvolvido uma identificação com o papel de professor.

Portanto, mesmo diante dos desafios impostos pela modalidade remota, o subprojeto PIBID de Geografia se mostrou um instrumento relevante para a formação inicial dos graduandos, proporcionando um percurso formativo baseado no processo de reflexão e autonomia, em contraposição às perspectivas meramente instrumentais que ainda permeiam tal trajetória profissional.

5. REFERÊNCIAS

BEZERRA, I.; ALENCAR, F. A. G.; OLIVEIRA, D. G. Por uma geografia vivenciada: importância das práticas de campo na formação de professores de Geografia. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, [S. l.], v. 10, n. 20, p. 337–356, 2020. Disponível em: <https://www.revistaedugeo.com.br/revistaedugeo/article/view/824>. Acesso em: 17 jan. 2023.

CAPES. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à docência – PIBID. **Edital n. 2, 6 de janeiro de 2020**. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/06012019-edital-2-2020-pibid-pdf>. Acesso em: 20 jul. 2023.

CARMO, E. F.; VASCONCELOS, C. A. Avaliando o PIBID enquanto política pública de incentivo e valorização da docência. **Revista Educação–Ung–Ser**, [S.L.], v. 14, n. 1, p. 46–60, 25 abr. 2019. Disponível em: <http://revistas.ung.br/index.php/educacao/article/view/3295>. Acesso em: 12 ago. 2023.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57–63, mar./abr. 1995. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rae/a/wf9CgwXVjplFVgpnkCgnnC/?lang=pt>. Acesso em: 31 jul. 2023.

HABERMAS, J. **Para a reconstrução do materialismo histórico**. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1983.

HABERMAS, J. **Pensamento pós-metafísico**: estudos filosóficos. Tradução: Flávio Beno Siebeneichler. 2 ed. Rio de Janeiro: Tempo brasileiro, 2002.

HABERMAS, J. Notas sobre o conceito de ação comunicativa. **Revista Brasileira de Sociologia da Emoção**, v. 14, n. 40, p 5–25, 2015. Disponível em <<http://www.cchla.ufpb.br/rbse/HabermasArt.pdf>>. Acesso em: 19 dez. 2023.

IZA, D.F.V.; BENITES, L.C.; NETO, L.S.; CYRINO, M.; ANANIAS, E.V.; ARNOSTI, R.P.; NETO, S.S. Identidade docente: as várias faces da constituição do ser professor. **Revista Eletrônica de educação**, v.8, n.2, p. 273–292, 2014. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/978>. Acesso em: 09 out. 2023.



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, maio 2012.

MEIRELES, D. S. de L.; MEIRELES, R. F.; TAHIM, A. P. V. de O.; CARNEIRO, S. N. V. A teoria do agir comunicativo e sua contribuição para a relação professor-aluno no ensino superior. **Revista Docência do Ensino Superior**, Belo Horizonte, v. 7, n. 2, p. 97–112, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rdes/article/view/2349>. Acesso em: 17 jan. 2023.

MOSÉ, V. **A escola e os desafios contemporâneos**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

NOBRE, M.; REPA, L. (Orgs.). **Habermas e a reconstrução**: sobre a categoria central da teoria crítica habermasiana. Campinas: Papyrus. 2012.

PANIAGO, R. N.; SARMENTO, T.; ROCHA, S. A. D. O PIBID E A INSERÇÃO À DOCÊNCIA: EXPERIÊNCIAS, POSSIBILIDADES E DILEMAS. **Educação em Revista**, v. 34, 22 out. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/Hdww8wDVHXvgbvFWPBrNkph/?lang=pt>. Acesso em: 18 dez. 2023.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidades e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 1999. p. 15-34.

REPA, L. Compreensões de reconstrução: sobre a noção de crítica reconstrutiva em Habermas e Celikates. **Trans/Form/Ação**, v.40, n. 3, p. 9-28, jul./ set., 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-31732017000300002>. Acesso em: 11 out. 2023.

SOUZA, A. F. G. de. Saberes dinâmicos: o uso da etnografia nas pesquisas geográficas qualitativas. In: MARAFON, G. J; RAMIRES, J. C. de Lima; RIBEIRO, M. Â.; PESSÔA, V. L. S. (org.). **Pesquisa qualitativa em geografia**: reflexões teórico-conceituais e aplicadas. Rio de Janeiro: Eduerj, 2013. p.55-68. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/hvsdh/pdf/marafon-9788575114438-05.pdf>. Acesso em: 25 out. 2023.

UERN. **Subprojeto Geografia**. Mossoró: s. l, 2018.

Como citar – ABNT

SOBRENOME, Nome; SOBRENOME, Nome; SOBRENOME, Nome. Lorem ipsum dolor sit amet consectetur adipiscing elit fuscus malesuada molestie nunc id sodales ipsum ornare vel. **Revista Poésis Pedagógica**, Catalão/GO, Brasil, v. 22, e2024021, Dezembro, 2024. <https://doi.org/10.69532/2178-4442.v22.74834>

Como citar – APA

SOBRENOME, N. N., SOBRENOME, N. N., & SOBRENOME, N. N. (2024). Lorem ipsum dolor sit amet consectetur adipiscing elit fuscus malesuada molestie nunc id sodales ipsum ornare vel. *Revista Poésis Pedagógica*, 22, e2024021. <https://doi.org/10.69532/2178-4442.v22.74834>

Apêndice – Informações sobre o artigo

Histórico editorial

Submetido: 10 de outubro de 2024.

Aprovado: 30 de novembro de 2024.

Publicado: 28 de dezembro de 2024.

Conflito de interesse

Nada a declarar.

Declaração de disponibilidade de dados

Todos os dados foram apresentados/gerados no presente artigo.

Contribuição dos autores

Resumo/Abstract/Resumen: Marcelo Henrique de Queiros Silva, Rosalvo Nobre Carneiro; **Introdução ou Considerações iniciais:** Marcelo Henrique de Queiros Silva, Rosalvo Nobre Carneiro; **Referencial teórico:** Marcelo Henrique de Queiros Silva, Rosalvo Nobre Carneiro; **Metodologia:** Marcelo Henrique de Queiros Silva, Rosalvo Nobre Carneiro; **Análise de dados:** Marcelo Henrique de Queiros Silva, Rosalvo Nobre Carneiro; **Discussão dos resultados:** Marcelo Henrique de Queiros Silva, Rosalvo Nobre Carneiro; **Conclusão ou Considerações finais:** Marcelo Henrique de Queiros Silva, Rosalvo Nobre Carneiro; **Referências:** Marcelo Henrique de Queiros Silva, Rosalvo Nobre Carneiro; **Revisão do manuscrito:** Marcelo Henrique de Queiros Silva, Rosalvo Nobre Carneiro; **Aprovação da versão final publicada:** Marcelo Henrique de Queiros Silva, Rosalvo Nobre Carneiro.

Direitos Autorais

Os direitos autorais são mantidos pelos autores, os quais concedem à Revista Poiesis Pedagógica os direitos exclusivos de primeira publicação. Os autores não serão remunerados pela publicação de trabalhos neste periódico. Os autores têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicado nesta revista (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial nesta revista. Os editores da Revista Poiesis Pedagógica têm o direito de realizar ajustes textuais e de adequação às normas da publicação.

Open Access

Este artigo é de acesso aberto (**Open Access**) e sem cobrança de taxas de submissão ou processamento de artigos dos autores (**Article Processing Charges – APCs**). O acesso aberto é um amplo movimento internacional que busca conceder acesso online gratuito e aberto a informações acadêmicas, como publicações e dados. Uma publicação é definida como 'acesso aberto' quando não existem barreiras financeiras, legais ou técnicas para acessá-la—ou seja, quando qualquer pessoa pode ler, baixar, copiar, distribuir, imprimir, pesquisar ou usá-la na educação ou de qualquer outra forma dentro dos acordos legais.



Licença de uso

Este artigo é licenciado sob a Licença **Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0)**. Esta licença permite compartilhar, copiar, redistribuir o artigo em qualquer meio ou formato. Além disso, permite adaptar, remixar, transformar e construir sobre o material, desde que seja atribuído o devido crédito de autoria e publicação inicial nesta revista.



Verificação de Similaridade

Este artigo foi submetido a uma verificação de similaridade utilizando o software de detecção de texto **iThenticate** da Turnitin, através do serviço **Similarity Check** da Crossref.



Processo de avaliação

Revisão por pares duplo-cega (**Double blind peer review**).

Editores

Cláudia Tavares do Amaral 

Fomento

O artigo foi editado, diagramado e publicado com o apoio do auxílio financeiro concedido pela **FAPEG Edital nº 10/2023** – Programa de Apoio a Periódicos Científicos de Instituições de Ensino Superior do Estado de Goiás.



Publisher

Este artigo foi publicado na **Revista Poiesis Pedagógica** vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da **Universidade Federal de Catalão - UFCAT**. A Revista Poiesis Pedagógica publica artigos de natureza técnico-científica, provenientes de estudos e pesquisas que ofereçam subsídios para o desenvolvimento do conhecimento educacional, propiciando um diálogo entre os diferentes campos da educação no Portal de Periódicos da UFCAT. As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus autores, não representando, necessariamente, a opinião do corpo editorial ou da referida universidade. Na **Avaliação CAPES (2017-2020)** a Revista Poiesis Pedagógica obteve **Qualis B1**.

