

Estado da publicação: O preprint não foi submetido para publicação

PROFISSIONALIZAÇÃO E IDENTIDADE DOCENTE: BASES TEÓRICAS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA

Carolina Araújo Michielin, Rosa Elisabete Militz Wypychynski Martins

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.12844>

Submetido em: 2025-07-31

Postado em: 2025-08-04 (versão 1)

(AAAA-MM-DD)

ARTIGO

PROFISSIONALIZAÇÃO E IDENTIDADE DOCENTE: BASES TEÓRICAS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA

CAROLINA ARAÚJO MICHIELIN¹

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1671-3801>
<carolinaa.michielin@gmail.com>

ROSA ELISABETE MILITZ WYPYCZYNSKI MARTINS²

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2875-2883>
<rosamilitzgeo@gmail.com>

¹ Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Florianópolis, Santa Catarina (SC), Brasil.

² Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Florianópolis, Santa Catarina (SC), Brasil.

RESUMO: O artigo discute as bases teóricas da profissionalização docente e a constituição da identidade dos professores de Geografia, a partir de uma análise crítica da literatura e dos achados de uma tese de doutorado. São mobilizados autores como Shulman, Pimenta, Tardif e Nóvoa para refletir sobre os saberes docentes e suas implicações na formação inicial. O texto propõe três Categorias Base — Formação para a docência, Formação quanto aos conhecimentos geográficos e Formação crítica-reflexiva — como eixos fundamentais para compreender os diferentes modos de ser professor expressos nos Projetos Pedagógicos de Cursos (PPCs) de Geografia da Região Sul do Brasil. Este artigo é um desdobramento da tese de doutorado defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), e busca contribuir para o debate sobre a valorização da docência e a qualificação da formação inicial de professores.

Palavras-chave: identidade docente; formação de professores; ensino de geografia.

PROFESSIONALIZATION AND TEACHER IDENTITY: THEORETICAL BASES FOR THE TRAINING OF GEOGRAPHY TEACHERS

ABSTRACT: This article discusses the theoretical foundations of teacher professionalization and the formation of geography teacher identity, based on a critical analysis of the literature and the findings of a doctoral dissertation. Authors such as Shulman, Pimenta, Tardif, and Nóvoa are involved in reflecting on teaching knowledge and its implications for initial teacher training. The text proposes three core categories—teacher training, training in geographic knowledge, and critical-reflective training—as fundamental axes for understanding the different ways of being a teacher expressed in the Pedagogical Projects for Geography Courses (PPCs) in Southern Brazil. This article is an extension of the doctoral dissertation defended in the Graduate Program in Education at the State University of Santa Catarina (UDESC) and seeks to contribute to the debate on the valorization of teaching and the qualification of initial teacher training.

Keywords: teaching identity; teacher training; geography teaching.

PROFESIONALIZACIÓN E IDENTIDAD DOCENTE: BASES TEÓRICAS PARA LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE GEOGRAFÍA

RESUMEN: Este artículo analiza los fundamentos teóricos de la profesionalización docente y la formación de la identidad docente de geografía, a partir de un análisis crítico de la literatura y los hallazgos de una tesis doctoral. Autores como Shulman, Pimenta, Tardif y Nóvoa reflexionan sobre el saber docente y sus implicaciones para la formación inicial docente. El texto propone tres categorías centrales —formación docente, formación en saber geográfico y formación crítico-reflexiva— como ejes fundamentales para comprender las diferentes formas de ser docente expresadas en los Proyectos Pedagógicos para Cursos de Geografía (PPC) en el sur de Brasil. Este artículo es una extensión de la tesis doctoral defendida en el Programa de Posgrado en Educación de la Universidad Estatal de Santa Catarina (UDESC) y busca contribuir al debate sobre la valorización de la docencia y la cualificación de la formación inicial docente.

Palabras clave: identidad docente; formación docente; enseñanza de la geografía.

NOTAS INICIAS

O debate sobre a formação de professores e a constituição de suas identidades profissionais tem ganhado crescente destaque nas últimas décadas, impulsionado pelas dinâmicas sociais, econômicas e políticas contemporâneas. A docência, que historicamente foi vista por vezes como um "ofício" ou "vocação", demanda hoje ser compreendida como uma profissão complexa, dotada de intelectualidade e estrutura específica, exigindo uma constante reflexão sobre suas práticas e saberes. É nesse cenário de transformações e desafios que a profissionalidade e a identidade docente se configuram como eixos centrais para a qualificação do trabalho educacional.

Este artigo é um desdobramento da tese de doutorado intitulada "Tipologias identitárias docentes: o que os projetos pedagógicos dos cursos de geografia licenciatura da região sul podem revelar",¹ defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/FAED) da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) em 2025. A tese buscou compreender como a organização dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) de licenciatura em Geografia da Região Sul do Brasil contribui para a constituição das tipologias identitárias e o desenvolvimento profissional docente, com foco especial nos Estágios Curriculares Supervisionados.

Neste artigo, temos por objetivo aprofundar a discussão teórica que fundamenta a compreensão da profissionalização, desprofissionalização e da identidade docente, explorando os principais conceitos e autores que moldaram esse campo de estudo. Para tanto, revisitamos as contribuições de pensadores como Lee S. Shulman (1987), Selma Garrido Pimenta (1997), Maurice Tardif (2002) e António Nóvoa (2017), os quais oferecem diferentes perspectivas sobre os "alicerces docentes", ou seja, os conhecimentos, saberes e disposições essenciais para o exercício da docência. A partir dessa base conceitual, o artigo visa analisar como esses "alicerces" se relacionam com as Categorias Base identificadas em nossa pesquisa de doutorado — Formação para a docência, Formação quanto aos conhecimentos geográficos e Formação crítica-reflexiva —, que serviram como lentes analíticas para investigar as tipologias identitárias propostas nos PPCs dos cursos de Geografia Licenciatura.

Ao explicitar essas bases teóricas e as categorias de análise desenvolvidas, este trabalho busca oferecer um panorama robusto sobre a complexidade da formação e da identidade dos professores, contribuindo para o debate acadêmico e para o aprimoramento das práticas pedagógicas e curriculares nos cursos de licenciatura em Geografia.

¹ MICHIELIN, Carolina Araújo. Tipologias identitárias docentes: o que os projetos pedagógicos dos cursos de geografia licenciatura da região sul podem revelar. Universidade do Estado de Santa Catarina, UDESC, 2025 (doutorado).

Para dar conta da proposta, este artigo está organizado nas seguintes seções: na primeira, intitulada A profissionalização e desprofissionalização docente: uma trajetória em disputa, abordamos os processos históricos e políticos que tensionam o reconhecimento da docência como profissão, destacando os mecanismos de valorização e desvalorização da carreira docente; em seguida, na seção Identidade docente: da construção individual ao reconhecimento coletivo, discutimos a constituição da identidade profissional como um processo dinâmico e relacional, atravessado por experiências formativas, políticas educacionais e contextos institucionais; por fim, na seção Os alicerces docentes e as tipologias identitárias, apresentamos as contribuições teóricas de autores como Shulman, Pimenta, Tardif e Nóvoa, relacionando seus conceitos aos achados da tese de doutorado e às Categorias Base desenvolvidas na pesquisa — Formação para a docência, Formação quanto aos conhecimentos geográficos e Formação crítica-reflexiva —, as quais orientam a análise das tipologias identitárias presentes nos PPCs dos cursos de Geografia Licenciatura da Região Sul do Brasil.

A PROFISSIONALIZAÇÃO E DESPROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE: UMA TRAJETÓRIA EM DISPUTA

A docência, historicamente marcada por ambivalências, tem sido alvo de intensos debates que atravessam sua constituição como profissão. As disputas em torno da profissionalização docente se acentuam num cenário em que políticas de formação, avaliações externas e reformas curriculares tensionam o exercício da docência entre reconhecimento social e precarização do trabalho. Essa tensão revela um duplo movimento, ao mesmo tempo em que se reivindica a profissionalização do magistério, as condições concretas do trabalho docente são deslegitimadas e esvaziadas por políticas que desvalorizam a autonomia e a complexidade da prática educativa.

Entretanto, essa construção profissional é marcada por processos de desprofissionalização, entendidos como mecanismos que enfraquecem à docência como prática especializada. São exemplos desses mecanismos a intensificação do trabalho, a negação da autonomia pedagógica, a sobrecarga burocrática e a adoção de modelos de ensino prescritivos, orientados por metas e resultados, em detrimento da formação crítica. A desprofissionalização também se expressa na desvalorização salarial, nas condições precárias de trabalho e na ausência de políticas públicas que garantam a formação continuada de qualidade.

A formação docente do professor de Geografia constitui um processo contínuo e incessante, que se edifica e se reinventa a cada etapa da vida pessoal e profissional. O principal desafio da docência contemporânea reside na releitura e reorganização dos cursos de licenciatura em Geografia, fundamentada nas concepções de profissionalização e profissionalidade, que devem ser compreendidas como elementos específicos, dotados de particularidades, abrangendo os sentidos e significados da profissão na sociedade.

Nóvoa (2017) ressalta que a formação de professores se configura, acima de tudo, como um problema político, e não meramente técnico ou institucional, devendo ter como matriz a formação para uma profissão. A docência é, e sempre foi, marcada por constantes disputas, sejam elas culturais ou políticas, evoluindo de um "ofício" ou "vocação" para uma "profissão" provida de intelectualidade e estrutura específica.

A profissão docente e o desenvolvimento profissional encontram-se em constantes disputas, sejam elas culturais ou até mesmo políticas. Tais disputas têm se intensificado nas últimas décadas, sendo pautadas em um contexto que busca mudanças nestas concepções, principalmente pela necessidade de compreender o ensino e a educação, não mais como ofício dos professores, mas sim como uma profissão, a qual é provida de intelectualidade e estrutura profissional. Para que seja possível compreender a busca

incessante pela valorização da profissão docente, faz-se necessário depreender acerca dos movimentos que procuraram profissionalizar o ensino nas últimas décadas no Brasil.

Para Tardif (2013), a evolução do ensino pode ser dividida em três idades históricas. A primeira, a Idade da Vocação (séculos XVI a XVIII), atrelava o ensino a comunidades religiosas, concebendo-o como uma missão e um ato de amor, sem priorizar a formação formal e com baixa autonomia e ausência de salários para os docentes. Em seguida, a Idade do Ofício (a partir do século XVIII) marca a separação entre Igreja e Estado e o surgimento das redes públicas e laicas, integrando a profissão docente às estruturas estatais com bases contratuais e salariais. As escolas normais consolidaram-se como o local de formação, focando na experiência e rotinas escolares, conferindo aos professores certa autonomia pedagógica.

Por fim, a Idade da Profissão (a partir do século XX) surge com o crescimento de especialistas e o desenvolvimento universitário, universalizando a formação docente com a extinção das escolas normais e a criação de cursos pedagógicos, muitas vezes no modelo "3+1", que tendia a desconsiderar os saberes próprios da docência. A tese argumenta que o Brasil, em alguns aspectos, ainda não superou a "idade do ofício", persistindo a ideia de vocação e amor associada à profissão.

Percebe-se aqui que evolução do ensino entre as três idades não se constitui de forma linear, visto que, ao observar a idade do ofício e sua trajetória, nota-se que o Brasil ainda não superou as relações entre a religião e a educação, reforçando os ideais de vocação e amor quando referidos aos professores da contemporaneidade.

Nesse cenário, Gatti (2013) defende a consolidação da profissão docente para além do improvisado, focando na função social da Educação Básica e promovendo uma visão reflexiva do ato de ensinar, transformando-o em uma prática a ser pensada, problematizada e melhorada. O desenvolvimento profissional docente, por sua vez, é um processo complexo e não linear, influenciado por contextos sociais, pessoais e profissionais, onde os professores não "nascem" profissionais, mas se moldam por meio de interações e experiências contínuas.

A prática pedagógica é baseada em um repertório de saberes, profissionais, disciplinares, curriculares, experienciais, práticos, os quais são adquiridos em diversas instâncias. Marcelo (2009) define a docência como a "profissão do conhecimento", um processo individual, coletivo e colaborativo que se modifica desde o final dos anos 1990, fundamentado no construtivismo e estendendo-se a longo prazo, intrinsecamente ligado a reformas e políticas públicas.

A partir disso, é possível compreender a complexidade da (des)profissionalização docente, uma vez que, historicamente, e também politicamente, nunca tenhamos superado a idade do ofício, a qual não perpassa da ideia de vocação e amor à "profissão". Ou seja, mesmo que não tenhamos de fato profissionalizado a docência, ainda lutamos para que a trajetória de professores e professoras seja reconhecida e institucionalizada, apesar dos desmontes da Educação, nos últimos anos. Além de que, com o advento da sociedade da informação e das mídias sociais, a autonomia e relevância docente foi colocada, novamente, à prova.

Roldão (2011) propõe três cenários para o desenvolvimento profissional, dada essa complexidade da desprofissionalização docente. O Cenário A – Proletarização/Funcionarização – é caracterizado pela escassez na produção de conhecimento, falta de autonomia e estruturas educacionais desatualizadas, levando à desprofissionalização. O Cenário B – Praticismo/Militância Social/Esbatimento Profissional – vê o professor como militante social, mas sem a valorização específica da profissão e dos saberes docentes, embora Roldão (2011) reforce que, mesmo agentes sociais, os docentes exercem uma prática intelectual. O Cenário C – Reforço de Profissionalidade – é o mais almejado, buscando a especificidade da função docente por meio da teorização da prática e da renovação da formação, exigindo o abandono da homogeneidade em prol da diversidade, com foco na teoria analítica e colaborativa. A

profissionalização docente está, portanto, diretamente ligada à construção da identidade docente, englobando questões como salários, benefícios, autonomia, condições de trabalho e planos de carreira.

Exercer uma prática (docente, clínica, investigativa) não é sinônimo da assimilação dos seus agentes à categoria de práticos. Pelo contrário, o exercício de práticas como as que referimos, social e intelectualmente relevantes no progresso das sociedades, implicam que o desempenho dos seus agentes seja altamente profissional, teorizado e analítico (Roldão, 2011, p. 24).

A formação inicial tem papel central nesse cenário, pois é nesse momento que o futuro professor entra em contato com as primeiras representações da docência como campo profissional. A organização curricular dos cursos de licenciatura, suas concepções de estágio, os perfis formativos e os projetos pedagógicos funcionam como espelhos que refletem e projetam modos de ser professor. Quando esses currículos assumem um caráter tecnicista, voltado à instrumentalização ou mesmo à formação bacharelesca, colocam em xeque a docência como um saber específico e necessário. Nesse sentido, não se pode falar em profissionalização sem reconhecer a docência como uma prática social que envolve não apenas domínio de conteúdos e métodos, mas também compromisso ético, responsabilidade social e capacidade de refletir criticamente sobre a realidade escolar. A profissionalização exige o reconhecimento da escola como lugar de produção de saberes e da prática docente como práxis transformadora. É nesse chão, concreto e simbólico, que se forjam os sentidos de ser professor. Ao refletir sobre esse processo, é possível identificar diferentes modos como os cursos de licenciatura respondem a essas tensões. Em alguns casos, há um esforço deliberado para fortalecer a docência como eixo central da formação; em outros, prevalece uma lógica bacharelesca, que marginaliza o ensino e privilegia a formação para a pesquisa ou para o mercado técnico-científico. As disputas em torno do que significa formar professores revelam, portanto, projetos distintos de sociedade, de educação e de profissão docente.

IDENTIDADE DOCENTE: DA CONSTRUÇÃO INDIVIDUAL AO RECONHECIMENTO COLETIVO

A identidade docente é uma construção que integra e aprimora dimensões individuais e coletivas de forma conjunta, mesmo que a formação, por vezes, se estabeleça de modo autônomo. A identidade pessoal se forma no social, enquanto a identidade profissional se constrói coletivamente, atrelada a sistemas de ação e interpretação no campo social.

Constitui-se uma das dimensões mais complexas e instáveis do processo formativo. Trata-se de uma construção em constante movimento, atravessada por experiências, relações sociais, políticas educacionais e pelas representações que os sujeitos elaboram sobre o que é ser professor. Tal identidade não é dada, tampouco é única ou fixa, ela é constituída ao longo do tempo, no entrelaçamento entre os percursos individuais e os contextos coletivos, históricos e institucionais.

É um processo de contínua transformação, influenciado por vivências sociais e informações do mundo atual, onde a identidade se constitui como um fenômeno relacional, que se desenvolve ao longo da vida. Essa compreensão remete à necessidade de deslocar a identidade docente de uma abordagem estritamente psicológica para uma perspectiva que considere sua constituição como fenômeno social e cultural.

O sujeito docente se constrói no interior de um campo de forças, em que múltiplos discursos disputam o significado da docência, do conhecimento e da escola. Nesse sentido, a identidade profissional não é algo que o professor possui, mas algo que ele constantemente constrói — e reconstrói — em meio a contradições, resistências e reconfigurações.

A produção da identidade docente é fortemente marcada pelas condições materiais do trabalho educativo e pelas experiências formativas. As universidades, os estágios, os grupos de pesquisa, os movimentos sociais e, sobretudo, a escola como espaço de atuação concreta, contribuem para moldar os sentidos atribuídos à docência. Ao mesmo tempo, esses espaços são permeados por discursos contraditórios que ora valorizam, ora deslegitimam a profissão. Isso faz com que o professor precise constantemente ressignificar e afirmar sua identidade frente a múltiplas pressões externas.

Um aspecto central para compreender esse processo é o papel das representações sociais que atravessam a figura do professor. Representações construídas ao longo da história, ora romantizadas, ora culpabilizantes, configuram o imaginário social sobre a profissão e impactam a forma como os docentes se percebem e se posicionam. A identidade docente, portanto, não é apenas uma escolha individual, mas também uma resposta coletiva às expectativas e normas sociais que recaem sobre o ofício de ensinar.

Marcelo (2009), Veiga e Viana (2009) enfatizam a inter-relação entre interesses individuais e coletivos na formação da identidade docente, dependendo da formação pessoal, com intencionalidades, e coletiva, diversidade do grupo social. A construção da identidade do professor surge como um processo interativo e dinâmico, resultado de relações entre o eu e os outros, que se aprimoram através da ação e da reflexão.

Garcia, Hypolito e Vieira (2005) apontam que as identidades docentes são múltiplas e diversas, influenciadas pelas condições de formação e atuação profissional. O Estado e as políticas públicas podem "manufaturar" identidades de acordo com as demandas estatais, influenciadas pela globalização e mudanças econômicas, buscando perfis docentes alinhados a lógicas empresariais de desempenho e liderança, como destacado por Lawn (2001). Essa "nova identidade" busca a melhora do sistema educativo e demanda professores "disciplinados, obedientes, sociais e responsáveis", numa lógica de recompensa por bom desempenho. No entanto, as identidades docentes não se reduzem a discursos neoliberais; são entendidas pelas posições dos sujeitos em contextos heterogêneos e por diversos agentes sociais, considerando aspectos como gênero, raça e classe social.

Os professores são frequentemente fragmentados por demandas educacionais e éticas variadas e contraditórias (burocráticas, morais, profissionais e técnicas), necessitando redefinir seus papéis e, conseqüentemente, suas identidades. A identidade é um fenômeno relacional que exige a articulação dos "alicerces docentes".

Além disso, é importante destacar que a identidade se constitui em meio à práxis. É no exercício cotidiano da docência — entre o planejado e o vivido, o previsto e o improvisado — que o professor se reconhece e se diferencia como sujeito profissional. As interações com os estudantes, com os pares e com a gestão escolar, assim como os enfrentamentos com as condições estruturais da escola pública, produzem marcas identitárias que não podem ser desconsideradas.

A dimensão coletiva da identidade se expressa também nos processos de mobilização e resistência protagonizados por professores/as em defesa de seus direitos, de seus saberes e de suas práticas. Ao afirmar a docência como prática social e política, a identidade docente se torna também campo de luta por reconhecimento, por condições dignas de trabalho e por uma educação emancipadora. É nesse embate entre o individual e o coletivo, entre o subjetivo e o estrutural, que se delineiam os contornos da identidade profissional docente.

Assim, pensar a identidade docente implica compreender os percursos de formação e de atuação profissional como processos dinâmicos, históricos e contextuais. Implica reconhecer que ser professor/a é mais do que ocupar um cargo ou desempenhar uma função: é assumir um lugar social que envolve sentidos, disputas, afetos e escolhas — sempre provisórias, sempre em construção.

OS ALICERCES DOCENTES E AS TIPOLOGIAS IDENTITÁRIAS

Os docentes, para Callai (2006), necessitam, sem sobra de dúvida, deter dos conhecimentos específicos de sua ciência ou de sua área, todavia, devem possuir o discernimento de como fazer o uso de tais saberes. É imprescindível ter o domínio dos alicerces docentes para que o desenvolvimento profissional seja consolidado, bem como para que a identidade docente seja construída de maneira concreta. No entanto, quais são essas bases, saberes, alicerces ou perspectivas do conhecimento, que devem ser dominadas pelos professores e professoras? São diversos os autores, em variadas décadas, que abordam as particularidades do conhecimento docente, sejam eles pedagógicos ou específicos.

Esta seção, propõe investigar a respeito dos alicerces docentes, os quais abordam as concepções de docência e formação, de alguns autores, como Shulmam (1987), Pimenta (1997), Tardif (2002) e Nóvoa (2017), além de apresentar as Categorias Base, que foram propostas para a tese de doutorado, da qual esse artigo é fruto, além de que, as destacamos, ousadamente, como categorias essenciais para a formação dos professores: Formação para docência, Formação críticareflexiva e Formação quanto aos conhecimentos geográficos.

Shulmam (1987), discute acerca da Base de Conhecimentos para a formação docente, sendo estes divididos em sete categorias: o conhecimento do conteúdo, o conhecimento pedagógico geral, o conhecimento do currículo, o conhecimento pedagógico do conteúdo, conhecimento dos alunos, o conhecimento de contextos educacionais e conhecimento dos fins.

Enquanto isso, Pimenta (1997), dispõe a respeito dos Saberes da Docência, sendo eles: a experiência, o conhecimento e os saberes pedagógicos.

Tardif (2002), bem como Pimenta (1997), também relaciona seus alicerces aos saberes, referindo-se aos Saberes dos Professores, os quais se distribuem em cinco deles: os saberes pessoais dos professores, os saberes provenientes da formação escolar anterior, os saberes provenientes da formação profissional para o magistério, os saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho e os saberes provenientes de sua própria experiência na profissão.

Já, Nóvoa (2017), aborda os alicerces docente a partir de cinco posições para a formação profissional dos professores, as quais surgem atreladas a questionamentos referentes à docência, sendo eles: Disposição pessoal, a Interposição profissional, a Composição pedagógica, a Recomposição investigativa e a Exposição pública. A tabela a seguir (Quadro 01), evidencia visualmente cada um dos saberes docentes e seus autores, destacando o título dos artigos, os quais foram apresentados os alicerces docentes e o ano de sua publicação. Foram selecionados autores e seus apontamentos desde a década de 1980 até a contemporaneidade.

Quadro 01: Os saberes docentes.

AUTOR	ARTIGO/LIVRO	ANO	ALICERCES DOCENTES
Lee S. Shulman	Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma.	1987	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conhecimento do conteúdo; ▪ Conhecimento pedagógico geral; ▪ Conhecimento do currículo; ▪ Conhecimento pedagógico do conteúdo; ▪ Conhecimento dos alunos; ▪ Conhecimento de contextos educacionais; ▪ Conhecimento dos fins, propósitos e valores da educação.

Selma Garrido Pimenta	Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor.	1997	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Saberes da docência: a experiência; ▪ Saberes da docência: o conhecimento; ▪ Saberes da docência: saberes pedagógicos.
Maurice Tardif	Saberes docentes e formação profissional	2002	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sabres pessoais dos professores; ▪ Saberes provenientes da formação escolar anterior; ▪ Saberes provenientes da formação profissional para o magistério; ▪ Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho; ▪ Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola.
António Nóvoa	Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente	2017	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Disposição pessoal – como aprender a ser professor? ▪ Interposição profissional – como aprender a sentir como professor? ▪ Composição pedagógica – como aprender a agir como professor? ▪ Recomposição investigativa – como aprender a conhecer como professor? ▪ Exposição pública – como aprender a intervir como professor?

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2023.

Destaca-se aqui, o trabalho de Lee S. Shulman, no ano de 1987, intitulado de Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma, no qual o autor aborda as bases de conhecimento para o ensino. O autor, organiza uma série de conhecimentos que se fazem necessários para a construção da base de conhecimento dos professores, uma vez que o ensino começa com o docente compreendendo o que deve ser aprendido e como este conhecimento deve ser ensinado. Dessa forma, Shulman (1987), apresenta sete conhecimentos que os professores e professoras deveriam deter como profissionais da educação, sendo eles:

- Conhecimento do conteúdo;
- Conhecimento pedagógico;
- Conhecimento do currículo;
- Conhecimento pedagógico do conteúdo;

- Conhecimento dos alunos;
- Conhecimentos dos contextos educacionais; e
- Conhecimentos dos fins, propósitos e valores da educação.

O primeiro conhecimento destacado pelo autor é referente aos conhecimentos específicos de sua área ou disciplina, podendo ser reconhecido também como o conhecimento técnico de cada área de ensino. Englobando a compreensão dos fenômenos e processos da matéria ensinada, porém, sabe-se há muito tempo, que o domínio dos conteúdos específicos não garante que o processo de ensino-aprendizagem seja de fato consolidado.

Dessa forma, Shulman aponta a necessidade do conhecimento pedagógico geral, evidenciando, particularmente, as referências, princípios e estratégias que gerenciam e organizam a sala de aula e a aula, estas vão além da matéria lecionada. Arelado ao conhecimento pedagógico geral, surge o conhecimento do currículo, o qual necessita a compreensão dos materiais e programas que versam sobre os contextos educacionais, aqui destaco os conhecimentos frente as políticas públicas que estão em vigência. O conhecimento mais difundido por Shulman (1987) é o conhecimento pedagógico do conteúdo, originalmente chamado de Pedagogical content knowledge (PCK). Tal conhecimento é composto pela compreensão dos conteúdos pedagógicos que proporcionam o entendimento profissional e a ação reflexiva de ser professor.

É o conhecimento que propõe diferenciar o professor de uma área, de um especialista nesta mesma área, destacando a capacidade da transposição didática e de conteúdo das disciplinas e assuntos de áreas específicas, compreendendo a “dimensão do conhecimento da matéria para o ensino” (SHULMAN, 1986, p.9).

Em seguida, Shulman (1987), destaca a importância do conhecimento dos alunos, mais especificamente de suas características particulares, considerando os processos de aprendizagem, as questões de desenvolvimento dos estudantes e os seus aspectos cognitivos. Vinculado a tal conhecimento, o autor aponta o conhecimento dos contextos educacionais, aqueles que se atentam ao funcionamento das dinâmicas em sala de aula, bem como as questões acerca do gerenciamento educacional, a gestão e financiamento do próprio sistema de educação. Considerando ainda, as peculiaridades e aspectos culturais das comunidades as quais o contexto educacional está inserido. Por fim, o autor destaca a necessidade de termos o conhecimento dos fins, propósitos e valores da educação, tal como as bases históricas e filosóficas que as circundam.

Passando-se dez anos das contribuições de Shulman, Selma Garrido Pimenta, em 1997, em seu artigo Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor, aponta os saberes essenciais para a formação docente. Pimenta (1997), enfatiza que na sociedade contemporânea se faz, cada vez mais, necessário o trabalho docente, visto que este media os processos constitutivos da cidadania e educação dos estudantes. É neste contexto que a autora elucida três saberes da docência:

- Os saberes da docência – a experiência;
- Os saberes da docência – o conhecimento;
- Os saberes da docência – saberes pedagógicos.

A experiência, mais especificamente os saberes da experiência na docência, já fazem parte dos estudantes de licenciatura antes mesmo destes se tornarem professores e professoras, estes são os saberes das experiências como estudantes, antes mesmo da graduação. Essa experiência também é destacada pelo que se sabe, socialmente, do trabalho docente e das mudanças históricas da profissão.

Os licenciandos “sabem, mas não se identificam como professores” (PIMENTA, 1997, p. 7), perpassam pelo desafio de enxergar como professor e não mais como estudante. Sendo assim, segundo a autora, os saberes da experiência se constituem pela produção cotidiana dos professores, a partir de um

processo de reflexão acerca da prática. O conhecimento emerge por meio de questionamentos acerca da sua diferença em relação a simples informação.

É preciso ter noção da informação para o processo de conhecer passe a ser verídico, porém, saber a informação é apenas um estágio do conhecimento. É preciso analisar e trabalhar as informações, para que assim se possa criar consciência sobre a informação obtida, ou seja, “produzir novas formas de progresso e desenvolvimento” (PIMENTA, 1997, p. 8). Dessa forma, de acordo com a autora, apenas a produção de conhecimento não é suficiente, é necessário proporcionar condições para a produção dos saberes.

A didática é apresentada como forma de articular tais saberes, sendo explicitada a partir dos saberes pedagógicos de Pimenta (1997). Para a autora, e seus estudantes de licenciatura, didática é definida como o saber ensinar, revelando assim que existe um saber direcionado ao ato de ensinar, ou seja, a experiência e os conhecimentos específicos não são suficientes para dar conta dos processos educacionais, se fazem necessários os saberes da didática e os saberes pedagógicos.

Maurice Tardif, no ano de 2002, publica o livro intitulado de Saberes Docentes e formação profissional, no qual, em seu segundo capítulo, chamado de Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério, apresenta os saberes dos professores. Tais saberes se constituem pela mobilização dos mesmos nas práticas cotidianas dos professores, servindo para a resolução dos desafios encontrados no exercício da docência, “dando sentido às situações de trabalho que lhes são próprias” (TARDIF, 2002, p. 58), sendo eles:

- Saberes pessoais dos professores;
- Saberes provenientes da formação escolar anterior;
- Saberes provenientes da formação profissional para o magistério;
- Saberes provenientes dos programas dos livros didáticos usados no trabalho;
- Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola.

O autor propôs então identificar e classifica os saberes dos professores a partir de seu pluralismo, considerando que os saberes profissionais se relacionam com os lugares de atuação do professor, bem como as organizações que formam docentes. Cada um dos saberes dos professores está associado à sua fonte social de aquisição e aos modos de integração no trabalho docente.

Os saberes pessoais dos professores, são adquiridos por meio da família, do ambiente de vida e da educação base deste professor, e estes são integrados no trabalho docente pela história de vida e pela socialização primária do mesmo. Os saberes provenientes da formação escolar anterior remetem a escola primária e secundária dos docentes, além dos estudos pós-secundários não especializado, sendo integrado a profissão por meio da formação e socialização anterior a profissionalização.

Para o autor, os saberes provenientes da formação profissional para o magistério, advém de estabelecimentos de formação de professores, dos estágios e de diversos cursos de reciclagem, tendo como modo de integração docente a formação e socialização profissionais nas próprias instituições de formação de professores e professoras. Os saberes provenientes dos livros didáticos usados no trabalho, acontecem pela utilização dos instrumentos didáticos dos professores, sendo eles programas, livros didáticos, cadernos de campo e de exercícios, etc. Estes se concretizam no trabalho docente pela utilização de tais recursos para a realização de tarefas em sala de aula.

Por fim, os saberes provenientes da própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola, têm como fonte social de aquisição a prática do ofício na escola e na sala de aula, bem como a experiência de seus pares. Possuindo como modo de integração ao trabalho docente a prática da docência e sua socialização profissional.

À vista disso, para Tardif (2002), os diversos saberes dos professores não são, diretamente, produzidos por eles mesmos, dependem de fatores e esferas exteriores ao ofício de ensinar, uma vez que

surge de lugares socialmente caracterizados, como anteriores à carreira e ao trabalho docente. Consequentemente, faz-se necessário, que ao atribuirmos à noção de ‘saberes’, a partir de um sentido vasto que englobaria conhecimentos, aptidões e atitudes docentes, isto é, aquilo que denominamos de saber, diz respeito ao saber-fazer e ao ato de saber-ser. Sendo assim, o desenvolvimento do saber profissional é associado primordialmente a suas fontes e lugares de aquisição, assim como os seus momentos e fases de constituição (TARDIF, 2002).

No ano de 2017, António Nóvoa, expõe em seu artigo, denominado de: Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente, mais especificamente na segunda parte de seu trabalho, as cinco posições para uma formação profissional dos professores, as quais correspondem à:

- Disposição pessoal – como aprender a ser professor?
- Interposição profissional – como aprender a sentir como professor?
- Composição pedagógica – como aprender a agir como professor?
- Recomposição investigativa – como aprender a conhecer como professor?
- Exposição pública – como aprender a intervir como professor?

Ao apresentar as posições para a formação docente, Nóvoa (2017), afirma que os saberes dos professores devem ser mobilizados a partir dos conhecimentos científicos e culturais. Conferindo-se de compreender os desafios relacionados ao conhecimento da contemporaneidade, em toda a sua complexidade.

O autor enfatiza que a escola possui dois pilares centrais os quais abarcam as posições da formação docente: o conhecimento e a mobilidade social. Sendo o conhecimento indissociável às lógicas pessoais e a mobilidade social vai além da dimensão pessoal, abrangendo grupos e comunidades as quais estão inseridos. A primeira posição trazida por Nóvoa (2017), é a Disposição pessoal, vinculada ao questionamento: como aprender a ser professor? A qual destaca que é preciso conhecer a predisposição para a profissão docente dos estudantes. Este momento inicial dos cursos configura-se como a primeira fragilidade da profissão, visto que se verifica as condições e disposições dos licenciandos para serem professores.

A disposição pessoal apresenta-se por meio de dimensões pessoais e profissionais, no caso da docência, aborda “quem somos” atrelado ao ato de “como ensinamos”, uma vez que, para Nóvoa (2017), o processo de aprender a ser professor parte da construção de um trabalho sistemático que atende o desenvolvimento da própria profissão.

A Interposição profissional, uma das cinco posições do autor, está ligada à pergunta de como aprender a sentir como professor? Sendo este o eixo formador de qualquer profissão, compreendendo o contato inicial, ou seja, a socialização e conhecimento do contexto profissional. Para tal, é preciso imergir na profissão, visto que “não é possível formar professores sem a presença de outros professores e sem a vivência das instituições escolares” (Nóvoa, 2017, p. 1122). À visto disso, é indispensável que a formação docente permita que os estudantes possam construir sua posição como professores, fazendo com que estes aprendam a se sentir como docentes.

Na sequência o autor aborda a posição de Composição pedagógica, a qual advém do questionamento: como aprender a agir como professor? Tal posição propõe a valorização do conhecimento profissional docente, visto que os professores necessitam deter do conhecimento orgânico e compreensivo de sua disciplina, acompanhando a evolução de sua ciência, assim como os conhecimentos pedagógicos do ser professor.

O conhecimento pedagógico se difere do conhecimento profissional docente, uma vez que é constituído por diferentes esferas, sendo elas: a raiz psicológica sobre os conhecimentos das crianças e jovens e as suas cognições de aprendizagem, os contextos sociais, históricos e políticos da educação, as metodologias e didáticas e por fim, a reflexão da produção do conhecimento pedagógico (Nóvoa, 2017).

A Recomposição investigativa, manifesta-se por meio da pergunta de como aprender a conhecer como professor? Esta posição exige que a formação docente crie condições para a renovação do trabalho pedagógico, considerando a forma em que a profissão incorpora a rotina e o contexto à seus profissionais em formação. Dessa forma, é preciso que a profissão registre suas reflexões como maneira de difundir o conhecimento do ser, visto que este é o caminho para acumular e renovar as práticas educativas.

A última posição de Nóvoa (2017), é nomeada de Exposição pública, sendo influenciada pelo questionamento de como aprender a intervir como professor? Essa pergunta se apresenta em um contexto de grandes mudanças e incertezas na educação, considerando que uma das tendências atuais é a abertura da escola ao espaço público. A disposição deste espaço educacional carece de uma participação maior das comunidades de fora do ambiente escolar, levando em conta as famílias, associações e até os movimentos sociais (Nóvoa, 2017).

Posto isto, ser professor é empoderar-se da sua profissão, tomando partido das lutas e demandas das questões educativas, intervindo com consciência crítica na construção das políticas públicas e buscando compreender a sua identidade docente desde a formação inicial.

A partir da investigação e análise dos saberes dos professores propostos por estes autores, foi possível correlacioná-los as categorias base que emergiram de nossa pesquisa de mestrado e utilizadas na tese de doutorado. As categorias em questão, que nomeamos de Categorias Base, nortearam as análises durante a pesquisa de mestrado, sendo elas “Formação para docência”, a “Formação quando aos conhecimentos geográficos” e a “Formação crítica-reflexiva”.

Durante as análises realizadas na dissertação, o intuito principal era de perceber de que forma se constituem e se constroem as identidades docentes presentes nos PPCs das três IES (UDESC, FURG e UEM) selecionadas para estudo, fazendo uso da mesma metodologia proposta nesta tese, a Análise Textual Discursiva – ATD. O método em questão nos possibilitou construir categorias estabelecidas a partir de relações entre os cursos analisados, construindo categorias que surgem em diferentes níveis, as iniciais, intermediárias e as finais. Neste caso, emergiram as três categorias base:

- Formação para a docência;
- Formação quanto aos conhecimentos geográficos;
- Formação crítica-reflexiva.

As categorias base representaram uma certa idealização do que todos os Estágios Curriculares Supervisionados dos cursos de Geografia Licenciatura deveriam abarcar nas ementas das IES analisadas. As categorias base emergiram dos discursos dos objetivos dos cursos e serviram de fundamento para análise dos demais fragmentos dos PPCs (perfis profissionais e ementas dos estágios). Foi proposto então, discutir as categorias que emergem dos objetivos gerais, estabelecidas como categorias base, para assim categorizar a tipologia de formação de cada um dos cursos de Geografia Licenciatura das IES analisadas.

Como tipologia e caracterização dos cursos baseou-se em Silva (2016), que em sua dissertação caracteriza seus estudos em três identidades distintas, para cada curso: a identidade bacharelesca, a identidade mista e a identidade específica para docência. Fundamentada nestas observações, é possível correlacionar as Categorias Bases juntamente com os saberes docentes apresentados por Shulman (1987), Pimenta (1997), Tardif (2002) e Nóvoa (2017). Tais autores defendem a necessidade de definir posições e aspectos que são imprescindíveis para a consolidação da formação, da identidade e da profissão docente.

Para tal propósito, o quadro abaixo (Quadro 02), possibilita perceber de que forma as categorias base estão vinculadas aos saberes e alicerces dos professores, anunciados anteriormente. Dessa forma, será possível compreender que certas formações propiciam determinados saberes docentes.

Quadro 02: As categorias base e os alicerces da formação docente.

CATEGORIAS BASE	ALICERCES DOCENTES	AUTORES
Formação para a docência	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conhecimento pedagógico geral; ▪ Conhecimento pedagógico do conteúdo. 	SHULMAN (1987).
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Saberes da docência: saberes pedagógicos. 	PIMENTA (1997).
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Saberes provenientes da formação profissional para o magistério. 	TARDIF (2002).
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Composição pedagógica – como aprender a agir como professor? ▪ Interposição profissional – como aprender a sentir como professor? 	NÓVOA (2017).
Formação quanto aos conhecimentos geográficos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conhecimento do conteúdo; ▪ Conhecimento do currículo. 	SHULMAN (1987).
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Saberes da docência: o conhecimento; 	PIMENTA (1997).
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho. 	TARDIF (2002).
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Recomposição investigativa – como aprender a conhecer como professor? 	NÓVOA (2017).
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conhecimento dos alunos; ▪ Conhecimento de contextos educacionais; ▪ Conhecimento dos fins, propósitos e valores da educação. 	SHULMAN (1987).

Formação crítica-reflexiva	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Saberes da docência: a experiência; 	PIMENTA (1997).
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sabres pessoais dos professores; ▪ Saberes provenientes da formação escolar anterior; ▪ Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola. 	TARDIF (2002).
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Disposição pessoal – como aprender a ser professor? ▪ Exposição pública – como aprender a intervir como professor? 	NÓVOA (2017).

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2023.

O Quadro 02 conecta as possibilidades de formação docente, para os cursos de Geografia Licenciatura, aos saberes que os professores devem articular durante a sua formação e profissão. Foi relacionado a Formação para a docência à dois conhecimentos de Shulman (1987): o Conhecimento pedagógico geral e o Conhecimento pedagógico do conteúdo, enquanto que o saber de Pimenta (1997) corresponde aos saberes pedagógicos.

Em relação a Tardif (2002) foi atribuído os Saberes provenientes da formação profissional para o magistério, já à Nóvoa (2017), destacam-se as Composição pedagógica – como aprender a agir como professor? E a Interposição profissional – como aprender a sentir como professor? Tais saberes foram associados a esta formação visto que promovem, na formação inicial, a compreensão da docência a partir dos elementos didáticos que contribuem para a prática dos professores.

No que se refere a Formação quanto aos conhecimentos geográficos, associa-se, por meio de Shulman (1987), os Conhecimentos do conteúdo e do currículo. Quanto a Pimenta (1997), destaca-se os Saberes da docência: o conhecimento e Tardif (2002), os Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho.

Por fim, para Nóvoa (2017), elenca-se a Recomposição investigativa – como aprender a conhecer como professor? Aqui, vale destacar que, por mais que os cursos de formação docente não devam formar especialistas em suas áreas, mas sim professores específicos, é necessário ter domínio do conteúdo e do currículo do qual somos habilitados. No que diz respeito a Formação crítica-reflexiva, alinha-se a Shulman (1987), o Conhecimento dos alunos, o Conhecimento de contextos educacionais e o Conhecimento dos fins, propósitos e valores da educação. O saber de Pimenta (1997), destacado é o da experiência, enquanto que para Tardif (2002) ressalta-se os Sabres pessoais dos professores, Saberes provenientes da formação escolar anterior e os Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola. Em Nóvoa (2017), salienta-se a Disposição pessoal – como aprender a ser professor? E a Exposição pública – como aprender a intervir como professor? Uma formação

crítica-reflexiva vai além das questões pedagógicas e de conteúdo, ela considera as experiências e os contextos, tanto dos estudantes quanto dos professores. É o tipo de formação que lhe permite se identificar como docente e como profissional, bem como, possibilita a reflexão de sua prática como professor.

Defendeu-se, tanto na dissertação de mestrado quanto na tese de doutorado, que, para um curso de Geografia Licenciatura promover uma formação que atenda as demandas da educação contemporânea, é preciso compreender as três tipologias de formação: Para a docência, quanto aos conhecimentos geográficos e que seja crítico-reflexiva. Os saberes dos professores aqui apresentados, buscam corresponder à saberes plurais, substanciais e heterogêneos, visto que abordam o próprio exercício da docência, bem como os conhecimentos e manifestações do saber docente (Tardif, 2002).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A docência, entendida como uma prática social, ética e política, demanda a construção de saberes que não se restringem ao domínio de conteúdos disciplinares. Ao discutir as bases, os saberes e as perspectivas do conhecimento docente, o presente artigo reafirma a necessidade de se compreender a formação de professores como um processo complexo, que articula dimensões pessoais, contextuais, epistemológicas e pedagógicas.

A análise dos aportes teóricos de Shulman, Pimenta, Tardif e Nóvoa permitiu compreender que o conhecimento docente é constituído por múltiplas fontes e expressa um saber plural e situado, atravessado por experiências, relações e contextos diversos. Essa compreensão se alinha à defesa de uma formação docente que valorize a prática reflexiva, a experiência vivida, a compreensão crítica dos contextos educacionais e a apropriação dos fundamentos teórico-pedagógicos.

A proposição das categorias base — Formação para a docência, Formação quanto aos conhecimentos geográficos e Formação crítica-reflexiva — contribui para sistematizar uma leitura sobre os elementos centrais da formação de professores nos cursos de Geografia Licenciatura. Tais categorias, ao serem articuladas com os saberes docentes, evidenciam as potencialidades e os limites das propostas formativas vigentes. Elas também permitem vislumbrar caminhos para repensar os currículos formativos, tendo em vista a constituição de uma identidade docente comprometida com a escola pública, com os estudantes e com a transformação social.

É imperativo reconhecer que o professor não é um simples aplicador de conteúdos, mas um sujeito que age, sente, pensa e transforma. A valorização de sua trajetória, de seus saberes e de suas práticas deve estar no centro das políticas de formação. Nesse sentido, a constituição da base de conhecimentos docentes não é apenas uma exigência técnica, mas sobretudo um compromisso ético-político com o direito à educação de qualidade.

REFERÊNCIAS

- CALLAI, Helena C. A articulação teoria-prática na formação do professor de geografia. In: SILVA, Aida Maria M. et. al. Educação formal e não formal, processos formativos e saberes pedagógicos: desafios para inclusão social. *Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino*. Recife: ENDIPE, 2006. p. 143- 161.
- GARCIA, Maria Manuela Alves; HYPOLITO, Álvaro Moreira; Vieira, Jarbas Santos. As identidades docentes como fabricação da docência. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n.1, p. 45-56, jan./abr., 2005.
- GATTI, Bernadete A. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013. Editora UFPR.

LAWN, Martin. Os professores e a fabricação de identidades. *Currículo sem Fronteiras*, v.1, n. 2, pp. 117-130, jul./dez, 2001.

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. *Revista de ciências da educação*. n.8, jan/abr, 2009.

MICHIELIN, Carolina Araújo. *A identidade docente do/a professor/a de geografia: um estudo com foco no estágio curricular supervisionado a partir dos PCCS dos cursos da região sul*. Universidade do Estado de Santa Catarina, UDESC, 2021 (mestrado).

MICHIELIN, Carolina Araújo. *Tipologias identitárias docentes: o que os projetos pedagógicos dos cursos de geografia licenciatura da região sul podem revelar*. Universidade do Estado de Santa Catarina, UDESC, 2025 (doutorado).

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, v.47 n.166 p.1106-1133 out./dez. 2017.

PIMENTA, Selma Garrido. *Formação de professores – saberes da docência e identidade do professor*. Nuances, vol. III, setembro de 1997.

_____. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez Editora, 1999, p. 15-34.

ROLDÃO, Maria do Céu Neves. Profissionalidade docente: o tempo e o modo de uma transformação. In: PINHO, S. Z (Org). *Formação de educadores: dilemas contemporâneos*. São Paulo: Unesp, 2011.

SANTOS, Maria Francineila Pinheiro dos. *O estágio enquanto espaço de pesquisa: caminhos a percorrer na formação docente em geografia*. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

SHULMAN, Lee S. Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, Thousand Oaks, California, v.15, n.4, p. 4-14, 1986.

_____. Knowledge and teaching foundations of the new reform. *A Harvard Educational Review*, v.57, n.1, p. 1-22, 1987. (Traduzido e publicado com autorização. Tradução de Leda Beck e revisão técnica de Paula Louzано).

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

_____. Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática e saberes no magistério. In: CANDAU, Vera Maria [et al.]. (Orgs). *Didática, currículo e saberes escolares*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. A profissionalização do ensino passado trinta anos: dois passos para frente, três para trás. *Educ. Soc.*, Campinas, v.34, n. 123, p. 551- 571, abr.-jun. 2013.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; VIANA, Cleide Maria Quevedo Quixadá. A formação de professores: um campo de possibilidades inovadoras. In.: *A escola mudou*. Que mude a formação dos professores! Ilma Passos Alencastro Veiga Edileuza Fernandes da Silva (orgs.). Campinas: Papirus Editora, 2009, p. 12-39.

Submetido: 31/07/2025

Aprovado: / /

Editor(a) de seção:

DECLARAÇÃO SOBRE DISPONIBILIDADE DE DADOS



Critérios SciELO Brasil

Formulário sobre Conformidade com a Ciência Aberta

Por meio deste formulário os autores informam o periódico sobre a conformidade do manuscrito às práticas de comunicação da Ciência Aberta.

Preprints

Depósito do manuscrito em um servidor de preprints reconhecido pelo periódico.

O manuscrito é um preprint?	
<input checked="" type="checkbox"/>	Sim - Nome do servidor de Preprints: DOI do Preprint:
<input type="checkbox"/>	Não (a partir de 15 de janeiro de 2020, só serão aceitas submissões previamente depositadas em preprint)

Disponibilidade dos Dados da Pesquisa e outros Materiais

Os autores são encorajados a disponibilizar todos os conteúdos (dados, códigos de programa e outros materiais) subjacentes ao texto do manuscrito, anteriormente ou no momento da publicação. Exceções são permitidas em casos de questões legais e éticas. O objetivo é facilitar a avaliação do manuscrito e, se aprovado, contribuir para a preservação e reuso dos conteúdos e a reprodutibilidade das pesquisas. Para isso, informe a alternativa que corresponde ao manuscrito referente.

Os conteúdos subjacentes ao texto do manuscrito já estão disponíveis em sua totalidade e sem restrições ou assim estarão no momento da publicação?	
Sim <input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/> os conteúdos subjacentes ao texto da pesquisa estão contidos no manuscrito <input type="checkbox"/> os conteúdos estarão disponíveis no momento da publicação do artigo <input type="checkbox"/> os conteúdos já estão disponíveis. Segue títulos e respectivas URLs, números de acesso ou DOIs dos arquivos dos conteúdos subjacentes ao texto do artigo (use uma linha para cada dado): _____
Não <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> os dados estarão disponíveis sob demanda dos pareceristas <input type="checkbox"/> após a publicação, os dados estarão disponíveis sob demanda aos autores – condição justificada no manuscrito <input type="checkbox"/> os dados não podem ser disponibilizados publicamente. Justifique a seguir:

Aberturas na avaliação por pares

Os autores poderão optar por um ou mais meios de abertura do processo de *peer review* oferecidos pelo periódico.

Quando oferecida a opção, os autores concordam com a publicação dos pareceres da avaliação de aprovação do manuscrito?	
<input checked="" type="checkbox"/>	Sim
<input type="checkbox"/>	Não
Quando oferecida a opção, os autores concordam em interagir diretamente com pareceristas responsáveis pela avaliação do manuscrito?	
<input checked="" type="checkbox"/>	Sim
<input type="checkbox"/>	Não

DECLARAÇÃO DE AUTORIA

(especificar cada contribuição, de acordo com as normas da revista: CRedi (Contributor Roles Taxonomy) que é mantido pelo [Consortia for Advancing Standards in Research Administration Information](#) (CASRAI) Exemplos abaixo:

Formulário de Contribuição dos Autores – CRediT

Título do Manuscrito: PROFISSIONALIZAÇÃO E IDENTIDADE DOCENTE: BASES TEÓRICAS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA

Autores e respectivas contribuições (marque os papéis correspondentes para cada autor):

Nome do Autor	Papel(es) de Contribuição (marcar com X)	Descrição (opcional)
Carolina Araújo Michielin	<input checked="" type="checkbox"/> Coleta de Dados <input checked="" type="checkbox"/> Análise dos Dados <input checked="" type="checkbox"/> Escrita do Texto <input checked="" type="checkbox"/> Concietuação <input checked="" type="checkbox"/> Metologia <input type="checkbox"/> Outros:	Responsável pela execução de procedimentos para reunir os dados empíricos necessários à pesquisa, incluindo aplicação de questionários, entrevistas, observações ou levantamento de fontes. Participou do desenvolvimento das ideias centrais do estudo, definição do problema de pesquisa, hipóteses e objetivos. Redigiu partes substanciais do manuscrito, organizando ideias, resultados e discussões conforme os objetivos da pesquisa.
Rosa Elisabete Militz Wypczynski Martins	<input checked="" type="checkbox"/> Orientação <input checked="" type="checkbox"/> Coordenação da pesquisa <input checked="" type="checkbox"/> Participação na análise dos dados <input checked="" type="checkbox"/> Escrita do Texto <input checked="" type="checkbox"/> Revisão Final <input type="checkbox"/> Outros:	Responsável pela orientação acadêmica e intelectual do trabalho, fornecendo suporte crítico, acompanhamento e validação do desenvolvimento do estudo. Revisou criticamente o manuscrito final, contribuindo para o refinamento textual, correção de erros e aperfeiçoamento da argumentação científica. Redigiu partes substanciais do manuscrito, organizando ideias, resultados e discussões conforme os objetivos da pesquisa.

DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSE

Os autores declaram que não há conflito de interesse com o presente artigo.

Este preprint foi submetido sob as seguintes condições:

- Os autores declaram que estão cientes que são os únicos responsáveis pelo conteúdo do preprint e que o depósito no SciELO Preprints não significa nenhum compromisso de parte do SciELO, exceto sua preservação e disseminação.
- Os autores declaram que os necessários Termos de Consentimento Livre e Esclarecido de participantes ou pacientes na pesquisa foram obtidos e estão descritos no manuscrito, quando aplicável.
- Os autores declaram que a elaboração do manuscrito seguiu as normas éticas de comunicação científica.
- Os autores declaram que os dados, aplicativos e outros conteúdos subjacentes ao manuscrito estão referenciados.
- O manuscrito depositado está no formato PDF.
- Os autores declaram que a pesquisa que deu origem ao manuscrito seguiu as boas práticas éticas e que as necessárias aprovações de comitês de ética de pesquisa, quando aplicável, estão descritas no manuscrito.
- Os autores declaram que uma vez que um manuscrito é postado no servidor SciELO Preprints, o mesmo só poderá ser retirado mediante pedido à Secretaria Editorial do SciELO Preprints, que afixará um aviso de retratação no seu lugar.
- Os autores concordam que o manuscrito aprovado será disponibilizado sob licença [Creative Commons CC-BY](#).
- O autor submissor declara que as contribuições de todos os autores e declaração de conflito de interesses estão incluídas de maneira explícita e em seções específicas do manuscrito.
- Os autores declaram que o manuscrito não foi depositado e/ou disponibilizado previamente em outro servidor de preprints ou publicado em um periódico.
- Caso o manuscrito esteja em processo de avaliação ou sendo preparado para publicação mas ainda não publicado por um periódico, os autores declaram que receberam autorização do periódico para realizar este depósito.
- O autor submissor declara que todos os autores do manuscrito concordam com a submissão ao SciELO Preprints.