

Artigo

Formação docente e didáticas das geografias: paradigmas e o lugar da linguagem

Boletim Paulista de Geografia

Nº: 113

Ano: 2025



ROSALVO NOBRE CARNEIRO

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

rosalvonobre@uern.br

CARNEIRO, Rosalvo Nobre. Formação docente e didáticas das geografias: paradigmas e o lugar da linguagem. **Boletim Paulista de Geografia**, v. 1, n. 113, p. 95–119, 2025. <https://doi.org/10.61636/bpg.v1i113.3607>.

Recebido em: 06 de novembro de 2024

Aceito para publicação em: 13 de fevereiro de 2025



Este trabalho está licenciado com uma Licença [Creative Commons - Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Formação docente e didáticas das geografias: paradigmas e o lugar da linguagem

Resumo

No Brasil, a formação docente em Geografia não incorporou as relações aprofundadas com a Didática. Desde Comenius, por sua vez, essa teoria do ensino e para a aprendizagem não assimilou a linguagem como um dos seus elementos constitutivos ao lado do processo didático, das metodologias de ensino, dos recursos didáticos, da aprendizagem e da avaliação. Neste sentido, analisa-se como a formação docente tem sido posta em Geografia, no século XXI, a partir dos modelos de pensamento teóricos e metodológicos geográficos referido as suas didáticas específicas, situando nelas, o lugar da linguagem. Trata-se de pesquisa e revisão bibliográfica, tendo como recorte temporal os anos de 2000 até 2024. Selecionaram-se estudos relevantes, a partir do Google acadêmico e Periódicos Capes, além de periódicos qualificados, que tratam diretamente do tema da formação docente inicial ou continuada na Geografia, seja em seus títulos, resumos ou palavras-chaves. Os resultados indicam uma baixa relação entre a formação docente, seja inicial ou continuada, e a Didática, além disso, observa-se a ampla utilização da função de informação ou de representação da linguagem. Por conseguinte, é reduzida a menção e a discussão sobre a linguagem em sua função comunicativa entre os sujeitos da educação. Sugere-se, a inserção das diferentes funções da linguagem, mediante a centralidade do agir comunicativo orientado para a construção de entendimento ao modo de uma didática na e para a Geografia.

Palavras-chave: Geografia Crítica; Geografia Humanística-cultural; Didática Crítica; Didática Multicultural; Agir Comunicativo.

Teacher Training and Geography Teachings: paradigms and the place of language

Abstract

In Brazil, teacher training in Geography did not incorporate in-depth relations with Didactics. Since Comenius, in turn, this theory of teaching and learning has not assimilated language as one of its constitutive elements alongside the didactic process, teaching methodologies, didactic resources, learning and evaluation. In this sense, it is analyzed how teacher training has been placed in Geography in the twenty-first century, based on the theoretical and methodological geographic thought models referring to its specific didactics, situating in them the place of language. This is a bibliographic research and review, with a time frame from 2000 to 2024. Relevant studies were selected, from Google Scholar and Capes Periodicals, as well as qualified journals, which deal directly with the theme of initial or continuing teacher training in Geography, whether in their titles, abstracts or keywords. The results indicate a low relationship between teacher training, whether initial or continued, and Didactics, in addition, it is observed the wide use of the function of information or language representation. Consequently, there is little mention and discussion about language in its communicative function among the subjects of education. It is suggested the insertion of the different functions of language, through the centrality of communicative action oriented to the construction of understanding in the manner of a didactic in and for Geography.

Keywords: Critical Geography; Humanistic-cultural Geography; Critical Didactics; Multicultural Didactics; Act communicatively.

Formación del Profesorado y Didácticas de Geografía: paradigmas y el lugar del lenguaje

Resumen

En Brasil, la formación docente en Geografía no incorporó relaciones profundas con la Didáctica. Desde Comenio, a su vez, esta teoría de la enseñanza y el aprendizaje no ha asimilado el lenguaje como uno de sus elementos constitutivos junto con el proceso didáctico, las metodologías de enseñanza, los recursos didácticos, el aprendizaje y la evaluación. En este sentido, se analiza cómo se ha situado la formación docente en la Geografía en el siglo XXI, a partir de los modelos teóricos y metodológicos de pensamiento geográfico referidos a sus didácticas específicas, situando en ellos el lugar de la lengua. Se trata de una investigación y revisión bibliográfica, con un marco temporal desde el año 2000 hasta el 2024. Se seleccionaron estudios relevantes, de las revistas Google Scholar y Capes, así como revistas calificadas, que traten directamente el tema de la formación inicial o continua del profesorado en Geografía, ya sea en sus títulos, resúmenes o

palabras clave. Los resultados indican una baja relación entre la formación docente, ya sea inicial o continuada, y la Didáctica, además, se observa el amplio uso de la función de información o representación lingüística. En consecuencia, hay poca mención y discusión sobre el lenguaje en su función comunicativa entre los sujetos de la educación. Se sugiere la inserción de las diferentes funciones del lenguaje, a través de la centralidad de la acción comunicativa orientada a la construcción de la comprensión a la manera de una didáctica en y para la Geografía.

Palabras-clave: Geografía Crítica; Geografía Humanístico-cultural; Didáctica Crítica; Didáctica Multicultural; Actuar comunicativamente.

Introdução

A formação docente no Brasil é, no contexto atual, tributária da primeira década do século XXI, ainda que continuidades estejam presentes com a política educacional da década de 1990. Neste contexto temporal e educacional pensa-se a formação docente inicial e a continuada na e para a Geografia em termos da centralidade da relação entre os paradigmas geográficos ou horizontes de pensamento, a Didática e as funções da linguagem. Isto implica, por sua vez, em reconhecer as diferentes posições teóricas e metodológicas predominantes nos cursos de formação, dos licenciados e das licenciadas, e seus rebatimentos na escolha da abordagem sobre as teorias do ensino.

No século XXI, a resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002 instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior. Esta foi revogada pela resolução CNE/CEP n. 2/2015, a qual instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica. Essas diretrizes foram substituídas e subdivididas em duas: em 2019, a Resolução CNE/CP n. 2, a BNCC-Formação inicial de professores e professoras e em 2020, a Resolução CNE/CP nº 1, a BNCC-Formação continuada.

Hoje, grupos políticos e da educação debatem a permanência dessas últimas, ou o retorno àquela primeira. Apesar das diferenças em termos paradigmáticos, o modelo neoliberal e o modelo progressista, respectivamente, eles se filiam ao paradigma construtivista e das competências, que desde 1990 tem pautado as reformas educacionais no Brasil, na esteira da Lei de Diretrizes e Base da Educação, Lei n. 3.934 de 1996, e os Parâmetros Curriculares Nacionais. Estes suplantados pela Base Nacional Comum Curricular, mediante a Resolução CNE/CEP n. 2/2017.

A partir deste contexto temporal e normativo de base, mapearam-se os temas predominantes quanto à formação docente em Geografia, desde o século XXI, a fim de averiguar suas relações com a Didática: Projetos pedagógicos, DCN, legislações, reformas (SILVA; RAMIRES, 2007; SHIMIZU;

PEZZATO, 2017; ANDRADE, 2019; BERTAZZO, 2019; MORAIS, ALVES, BUENO, 2019; CALLAI, CAVALCANTI, 2023). Construção do conhecimento ou pensamento geográfico (COPATTI, 2020; COPATTI, CALLAI, 2020; CAVALCANTI, SANTOS 2020). Crenças, sentimentos, ou emoções de professores (KAERCHER, BOHRER, 2020; MENEZES, KAERCHER, 2015). Currículo e práticas (FERREIRA, 2022; LIMA NETO, 2023). Papel da escola ou cotidiano escolar (PAZ E SILVA, LEITE, 2019; SACRAMENTO, SANTANA FILHO, 2019). Identidade docente e identidade pessoal (ANDRADE, COSTELLA, 2020; SOUZA, SILVA, 2020). Aprendizagem da docência e narrativas (auto)biográficas (MENEZES; COSTELLA, 2019). Perfil docente ou profissionalismo (GIROTTO; MORMUL, 2019). Educação especial e educação inclusiva (MARTINS JÚNIOR; MARTINS; DIAS, 2018). Diferenças e identidades culturais (CARVALHO; RATTI, 2018). Cidade (CAVALCANTI, 2017). Práticas docentes (PINHEIRO, 2015). Educação cidadã (CAVALCANTI; SOUZA, 2014). Memória e representações sociais (OLIVEIRA; TEIXEIRA; MENDES, 2014). Professor pesquisador, reflexivo e crítico (ROCHA; BRAGA; SANTOS, 2014). Revolução tecnológica e da informação (CAMPOS, 2012). Abordagem institucional (CACETE, 2004).

Uma visão geral deixa entrever dois tipos de movimentos discursivos, de um lado a maior frequência de alguns temas e, de outro, a dispersão temática. Assim, temos: a) o grupo predominante de temáticas relativas ao currículo, especialmente sobre as diretrizes curriculares que desde 2002 orientam a elaboração dos projetos pedagógicos, com suas diferentes resoluções e pareceres, incluindo aí as práticas como componentes curriculares; b) seguido pelo grupo no qual se destacam os estudos sobre identidade docente, perfil docente e profissionalismo além de aprendizagem da docência; c) o grupo intermediário sobre o conhecimento pedagógico do conteúdo ou pensamento geográfico; e d) o grupo dispersivo com estudos sobre diferenças e identidade cultural, cidade, educação inclusiva e especial, educação cidadã, construção do pensamento geográfico, emoções e crenças, memória e representação social, cotidiano escolar, professor pesquisador, reflexivo e crítico, informação e tecnologias.

Diante destes grupos discursivos, objetiva-se, primeiramente, a relação entre a formação docente, seja a inicial ou a continuada, com a Didática da Geografia. Como se depreende da síntese anteriormente apresentada, há raras exceções. Em Cruz e Campelo (2016) além de Silva e Fernandes (2022) identificou-se de modo mais aprofundado, ambas as abordagens sendo referidas à construção da identidade docente. Curiosamente, entretanto, estas autoras não são geógrafas, mas pedagogas interessadas, conseqüentemente, com a formação do pedagogo ou da pedagoga diante dos saberes geográficos.

A relação entre os paradigmas acadêmicos crítico e humanístico-cultural, a Didática da Geografia e a linguagem perpassando a formação docente é objeto desse estudo. Ela tem sido tratada por Carneiro (2019, 2020, 2022a, 2022b, 2022c, 2022d, 2024), Carneiro e Araújo (2023a, 2023b). Considerar essa relação pode fazer frente a um problema sério das licenciaturas em Geografia, identificado por Callai e Cavalcanti (2023), para quem, em boa parte dos cursos de formação de professores e professoras não há integração entre a dimensão técnica dos conteúdos geográficos e a dimensão pedagógica, incorrendo-se, deste modo, na concepção equivocada segundo a qual aprender a ciência geográfica é garantia da formação docente de qualidade.

Isto nos leva a valorizar a Didática geral, muitas vezes preterida por metodologias ou ensino de Geografia. De pronto, aquela estuda o processo de ensino pela mediação dos conteúdos para a sua aprendizagem (LIBÂNEO, 2013). Seu interesse está na intersecção entre aquilo que se aprende a partir de algo que outro alguém ensina (MALHEIROS, 2019). Esta teoria do ensino é a base para a Didática da Geografia, e esta, por sua vez, diferencia-se e apresenta divisões, como lembra Lopes (2018, p. 6),

As didáticas disciplinares se distinguem da didática geral por sua preocupação com a natureza epistemológica dos conteúdos a serem ensinados. Essa divisão inicial provoca uma subdivisão, pois o critério de natureza epistemológica resulta em se delimitar “uma didática” para cada campo disciplinar do currículo escolar. [...]. Essas divisões levam, ocasionalmente, a alcançar níveis maiores de especialização, podendo resultar, no caso da Geografia, em subdivisões, como, por exemplo, didática da Geografia física e didática da Geografia humana.

A Didática enquanto teoria do ensino para a aprendizagem exige a consideração, portanto, da reflexão filosófica de base da educação geográfica. Esta natureza epistemológica da Didática, anteriormente mencionada, precisa ser aprofundada em nosso campo de conhecimento, considerando que predomina, no Brasil, diferentes Geografias, isto é, correntes, escolas ou horizontes de pensamento conforme a preferência categórica da sua comunidade de comunicação. Logo, compreende-se que é preciso identificar e distinguir as didáticas próprias aos paradigmas da educação geográfica. Não se trata, por tanto, de metodologias específicas, pois metodologia é um elemento da Didática. Evita-se aquele termo, de modo a não promover uma confusão entre as duas, uma associação equivocada e comum na literatura da área.

Por conseguinte, os textos analisados, e anteriormente citados, que tratam abertamente da formação docente não incorporaram, o lugar da Didática Geral e da Didática da Geografia. Com esta última expressão, se parte da ideia de que o correto seria referir-se às Didáticas das Geografias, preferencialmente à Didática da Geografia. Temos percorrido um esforço de sistematização e consolidação do campo discursivo didático em nossa ciência, o qual parte da consideração de alguns

paradigmas em educação geográfica: educação geográfica tradicional, educação geográfica moderna ou progressiva, educação geográfica crítica, educação geográfica humanística-cultural. A partir desses modelos, idealizamos a educação geográfica do agir comunicativo (CARNEIRO, 2019, 2020, 2022b).

Para cada qual desses paradigmas, por sua vez, uma Didática específica é refletida e praticada, a exemplo da Didática da Geografia Progressiva ou Moderna (CARNEIRO; ARAÚJO, 2023a) e a Didática da Geografia Crítica (CARNEIRO; ARAÚJO, 2023b). Recentemente, analisamos a Didática no paradigma da Geografia Humanística-Cultural, a mais incipiente e ainda não organizada (CARNEIRO, 2023A, 2024).

Neste sentido, o objetivo do estudo é analisar como a formação docente é posta em Geografia por seus modelos de pensamento teóricos e metodológicos com as suas didáticas específicas, situando nesta relação, o lugar da linguagem em sua função comunicativa performativa da construção de entendimentos entre os sujeitos da educação, isto é, o professor, a professora, os alunos e as alunas diante de temas do mundo da vida que se tornam relevantes para a problematização pelo levante de pretensões de nova validação social. Nos termos de Habermas (2023),

Quem observa ou opina que ‘p’ ou quem tem intenção de ‘p’, assume uma atitude *objetivante* em face de algo no mundo. Ao contrário, quem participa de processos de comunicação ao dizer algo ou a compreender o que é dito – quer se trate de uma opinião que é *relatada*, uma constatação que é *feita*, de uma promessa ou ordem que é *dada*; quer se trate de intenções, desejos, sentimentos ou estado de animo que são *expressos* –, tem sempre que assumir uma atitude *performativa*. [...]. A atitude performativa permite uma orientação mútua por pretensões de validade (verdade, correção normativa, sinceridade) que o falante ergue na expectativa de uma tomada de posição por sim/não da parte do ouvinte. Essas pretensões desafiam a uma avaliação crítica, a fim de que o conhecimento intersubjetivo de cada pretensão particular possa servir de fundamento a um consenso racionalmente motivado (p. 42, grifos do autor).

A metodologia empregada foi a da pesquisa e da revisão bibliográficas, tendo como recorte temporal o ano de 2000 até 2023. Selecionaram-se estudos relevantes, a partir das bases de pesquisa Google acadêmico e Periódicos Capes, que tratam diretamente do tema da formação docente inicial ou continuada na Geografia, seja em seus títulos, resumos ou palavras-chaves. Além de enfoques nacionais, também se inseriu alguns estudos comparativos do Brasil com outras realidades nacionais, sejam da América Latina ou da Europa. Sobre a formação docente, evitou-se, por conseguinte, materiais que apenas tocam tangencialmente ao tema ou que apresentam temáticas específicas, como a da pandemia e programas formativos como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) ou Programa Institucional de Residência Pedagógica (Resped).

Sendo uma primeira etapa deste estudo, espera-se um aprofundamento posterior em outros tipos de documentos, o levantamento se focalizou em artigos de periódicos. Formação docente, formação docente inicial, formação docente continuada, Geografia, Didática, ensino de Geografia e a linguagem foram descritores empregados. Além disso, a partir do nosso escopo, buscou delimitar os estudos que se relacionam com a Didática. A análise do material se deu pela leitura completa. O teor do conteúdo serviu para a elaboração dos quadros mencionados adiante, considerando os paradigmas de educação geográfica, os temas predominantes, a menção à Didática e à linguagem.

Sobre a linguagem, ela é analisada sempre no sentido de fala ou comunicação, mediante as suas funções aqui definidas e não como as mídias ou múltiplas linguagens (jogos, literatura, cinema, mapas, etc.) que é enfoque predominante na área de ensino de Geografia. Considerando esses critérios de análise, por conseguinte, procedeu-se a sua diferenciação conforme aos paradigmas geográficos da educação, isto é, na educação crítica e na humanística-cultural da Geografia, conforme a filiação teórica definida nos estudos em questão.

O texto divide-se em quatro seções, incluindo a introdução. Na segunda seção, descrevem-se e analisam-se os resultados das menções ou discussões sobre as Didáticas das Geografias, consoante a literatura pertinente aos paradigmas crítico e humanístico-cultural. Na seção seguinte, analisa-se a menção ou discussão da linguagem nas diferentes abordagens da formação docente, categorizando-as conforme o lugar que ocupam as diferentes funções informativa, performativa ou comunicativa. Inserimos a nossa proposta de Didática do agir comunicativo mediado pela função performativa. Ao concluir, defendem-se as relações necessárias e urgentes entre formar a partir dos paradigmas geográficos e seus rebatimentos nas escolas ao modo de Didáticas especificadas pelas teorias, metodologias e as suas linguagens manifestadas mediante suas funções.

Formação docente e Didática em Paradigmas de Educação Geográfica

A formação docente em Geografia perpassa por dois paradigmas no Brasil, atualmente, os quais se diferenciam, teórica e metodologicamente, assim como se aproximam por suas perspectivas críticas. Trata-se da Geografia Crítica, Radical, Marxista, Dialética ou Materialista, termos presentes de modo mais acentuado conforme o momento histórico e a preferência categorial dos seus autores; e a Geografia Humanística-Cultural. O nosso modelo, em construção, da educação geográfica do agir comunicativo, é híbrido entre essas duas geografias, em geral o marxismo e a fenomenologia ou existencialismo, entre a leitura material da produção do espaço, e a constituição simbólica do mundo da vida.

O material selecionado, mediante a pesquisa e a revisão bibliográfica, nos permitiu agrupar as propostas de formação entre os paradigmas crítico e o humanístico-cultural da educação geográfica (Quadro 1). Ainda que seja possível indicar que diversos autores se filiam de modo claro a uma a outra abordagem teórica e metodológica, evitamos o agrupamento a partir deles, pois, nem sempre é fácil enquadrar os pesquisadores nesses campos. Este agrupamento é feito por temática predominante, por tanto, por enfoque em questões de crítica social ou ênfases em discussões que chamaremos de multiculturais, numa clara referência à educação multicultural. Candau (2020), Candau e Anhorn (2020), Candau e Koff (2006), Candau e Leite (2007), por exemplo, têm produzido uma Didática Crítica Multicultural, na qual se busca inspiração para esta proposta programática sobre as Didáticas das Geografias.

Quadro 1 – Modelos de educação geográfica e temas predominantes na literatura selecionada sobre formação docente em Geografia (2000-2023).

Paradigmas	Temas predominantes	Autores
Educação geográfica crítica, marxista, dialética, materialista.	Projetos pedagógicos, DCN, legislações, reformas.	Callai e Cavalcanti (2023), Andrade (2019), Bertazzo (2019), Morais, Alves e Bueno (2019), Shimizu e Pezzato (2017), Silva e Ramires (2007).
	Construção do conhecimento ou pensamento geográfico.	Copatti (2020), Copatti e Callai (2020), Cavalcanti e Santos (2020).
	Currículo e práticas.	Lima Neto (2023); Ferreira (2022).
	Educação cidadã.	Cavalcanti e Souza (2014).
	Papel da escola ou cotidiano escolar.	Paz e Silva e Leite (2019), Sacramento e Santana Filho (2019).
	Perfil docente ou profissionalismo.	Giroto e Mormul (2019).
	Cidade.	Cavalcanti (2017).
	Práticas docentes.	Pinheiro (2015).
	Professor pesquisador, reflexivo e crítico.	Rocha, Braga e Santos (2014).
	Revolução tecnológica e da informação.	Campos (2012).
Educação geográfica humanística-cultural.	Abordagem institucional.	Cacete (2004).
	Crenças, sentimentos, ou emoções professores.	Menezes e Kaercher (2015), Kaercher e Bohrer (2020).
	Identidade docente e identidade pessoal.	Andrade e Costella (2020), Souza e Silva (2020).
	Aprendizagem da docência e narrativas (auto)biográficas.	Menezes e Costella (2019).
	Diferenças e identidades culturais.	Carvalho e Ratts (2018).
	Educação especial e educação inclusiva.	Martins Júnior, Martins e Dias (2018).
Memória e representações sociais.	Oliveira, Teixeira e Mendes (2014).	

Fonte: elaboração pessoal (2004).

De início, chama-se atenção para uma desproporção na construção do conhecimento sobre a formação docente entre os dois paradigmas. O horizonte crítico de pensamento ainda predomina dentre as propostas curriculares dos cursos de licenciatura no Brasil. Apesar disso, porém, a leitura humanística-cultural tem se ampliado, especialmente a partir de 1998 com o impulso dado pelos parâmetros curriculares nacionais e a aprovação das diversas Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas (BRASIL, 1999); Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001); Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2002b); Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004); Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica (BRASIL, 2012). Esse impulso pode ser interpretado, a partir de Cavalcanti e Santos (2020), pela prioridade temática nos tempos atuais.

A partir dessa categorização temática, e demonstrada sua situação atual na formação docente em Geografia, passa-se a analisar, em conjunto, o lugar da Didática e da linguagem, a partir dela nos paradigmas da educação geográfica que predominam no Brasil. Assim, enfatiza-se a menção (SIM) ou não menção (NÃO) tanto da Didática quanto da linguagem enquanto uso da fala em suas diferentes dimensões ou funções de comunicação entre as pessoas, assim como exposto anteriormente na metodologia, a fim de obter-se uma visão de conjunto (Quadro 2).

Quadro 2 – Menções sobre Didática e Linguagem sobre a formação docente em estudos do paradigma crítico e do humanístico-cultural.

Autores.	Didática.	Linguagem.
1. Morais e Cavalcanti (2024)	Sim.	Não.
2. Lima Neto (2023).	Sim.	Não.
3. Ferreira (2022).	Não.	Sim.
4. Souza e Lemes (2020).	Sim.	Não.
5. Copatti (2020).	Sim.	Sim.
6. Cavalcanti e Santos (2020).	Sim.	Não.
7. Kaercher e Bohrer (2020).	Sim.	Não.
8. Andrade e Costella (2020).	Não.	Não.
9. Copatti e Callai (2020).	Sim.	Não.
10. Sampaio, Oliveira e Santos (2020).	Sim.	Não.
11. Morais, Alves e Bueno (2019).	Sim.	Não.
12. Menezes e Costella (2019).	Sim.	Não.
13. Bertazzo (2019).	Sim.	Não.
14. Paz e Silva e Leite (2019).	Não.	Não.

15. Sacramento e Santana Filho (2019).	Sim.			Não.
16. Andrade (2019).	Sim.			Não.
17. Giroto e Mormul (2019).	Sim.			Não.
18. Martins Júnior, Martins e Dias (2018).	Sim.			Não.
19. Carvalho e Ratts (2018).	Sim.		Sim.	
20. Cavalcanti (2017).	Sim.			Não.
21. Shimizu e Pezzato (2017).	Sim.		Sim.	
22. Cruz e Campelo (2016).	Sim.			Não.
23. Menezes e Kaercher (2015).	Sim.			Não.
24. Pinheiro (2015).		Não.		Não.
25. Rocha, Braga e Santos (2014).	Sim.			Não.
26. Oliveira, Teixeira e Mendes (2014).		Não.	Sim.	
27. Cavalcanti e Souza (2014).		Não.		Não.
28. Campos (2012).	Sim.			Não.
29. Silva e Ramires (2007).		Não.		Não.
30. Silva (2007).	Sim.		Sim.	
31. Cacete (2004).	Sim.			Não.

Fonte: elaboração pessoal a partir dos autores mencionados (2024).

Dos 31 artigos selecionados para análise, 23 deles mencionam em algum momento, alternativamente à Didática, a linguagem mais frequente de “saberes” ou “conhecimentos didático-pedagógicos” à formação docente. Destaca-se Morais e Cavalcanti (2024) e Cruz e Campelo (2016), as quais tratam diretamente do papel da Didática Geral e da Didática da Geografia na formação docente, indo além de menções tangenciais, discutindo-as em diferentes prismas e autores. Por outro lado, 24 materiais não fazem menção ao tema da linguagem, portanto, não lhe atribuindo um lugar de destaque na Didática da Geografia seja quanto à formação acadêmica ou quanto à prática escolar de professores e professoras. Apenas 4 autores e autoras mencionaram tanto a Didática quanto a linguagem em suas interpretações sobre a formação docente, ainda assim, concebendo-as sobre apenas uma ou duas funções linguísticas, geralmente a informativa, ou representativa ou expressiva.

Objetivando se aprofundar nos achados e os detalhar, interpreta-se como a Didática aparece em diferentes abordagens críticas e humanística-culturais procedeu-se a organizar os estudos em ordem cronológica, para em seguida, agrupar as temáticas predominantes. Essa opção nos permitirá a visão de conjunto, ao mesmo tempo, as diferenciações (Quadro 3).

Quadro 3 – Formação docente e a Didática em estudos do paradigma crítico e humanístico-cultural.

Autores.	Didática.
Morais e Cavalcanti (2024)	Abertamente defende uma leitura crítica da didática e da formação docente, concluindo mediante análises de PPC de cursos de licenciatura das Universidade Federais, constatando a pouca presença da Didática da Geografia e maior ênfase em disciplinas correlatas que tratam de temas específicos do ensino.
Lima Neto (2023).	As disciplinas de estágio e Didática se denegam o papel da formação pedagógica. Propõe o modelo da mediação didática para a construção do conhecimento pedagógico do conteúdo (CPC).
Souza e Lemes (2020).	Os docentes do estágio são os que lecionam as disciplinas de Didática aproximando-se da escola, superando a aplicação de modelos técnicos sobre o “dar aula” ou o “aprender a ensinar”.
Copatti (2020).	A partir da construção do pensamento geográfico, a formação de professores requer considerar a concepção histórica, teórico-metodológica, epistemológica, pedagógica, didática.
Cavalcanti e Santos (2020).	Interrogação de docentes em capacitação: quais as orientações pedagógico-didáticas a seguir, se a de dirigentes e gestores da educação ou de especialistas da área.
Kaercher e Bohrer (2020).	Na graduação, o saber sábio predomina, pois a ciência é o foco das aulas, e não na transposição didática.
Copatti e Callai (2020).	Ao professor é necessário utilizar os aportes do pensamento geográfico, suas dimensões teórico-conceitual, metodológico, epistemológico em intercomunicação com o conhecimento pedagógico, os quais são expressos pela Didática na escola.
Sampaio, Oliveira e Santos (2020).	Os estudantes, ao chegarem aos cursos de licenciatura, possuem saberes do que é ser professor adquiridos através da experiência podendo apontar quais eram os melhores, os desprovidos de didática.
	Enfatiza os ciclos de vida dos professores, de Huberman (1992): 1) Entrada na carreira; 2) Estabilização: no qual o professor preocupa-se mais com os objetivos didático-pedagógicos; e 3) Diversificação.
Morais, Alves e Bueno (2019).	A prática como componente curricular permite a integração entre conhecimentos geográfico, pedagógico e didático, associados à realidade
Menezes e Costella (2019).	Trabalhando com memórias de professoras, diferencia lembranças mais sentimentais, e não no domínio do conhecimento específico e/ou da didática; e narrativas que destacam essas últimas qualidades, e não as primeiras.
Bertazzo (2019).	Comparando a formação docente em nível superior no Brasil com a em nível de mestrado na Espanha, considera-se, partir do acampamento em pesquisa participante, de alto nível e permite aos alunos em formação alcançar as competências de conteúdos e didáticas, esta com caráter prático.
Sacramento e Santana Filho (2019).	Analisa a consciência e mediação didática dos professores para compreender a maneira como ensinam a disciplina em suas aulas.
Andrade (2019).	Valendo-se do da 3ª versão do Parecer das Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica, de 2019, destaca a carga horária em formação geral na área do saber e didática específica e incorporando as modernas tecnologias de informação e comunicação.
Giotto e Mormul (2019).	Citando Mombeig (1953), defendendo a proibição de ensinar a disciplina aquele que não recebeu científica e Didática.
Martins Júnior, Martins e Dias (2018).	A partir de Tardif (2011) e os saberes experienciais docentes, construídos a partir das interpretações e articulações dos conceitos da disciplina, advoga pela transposição didática.

	Sobre a formação dos professores generalistas para atuar na Educação Básica, a partir LDB de 1996, suscitando debates no campo da formação, da didática e da prática de ensino, discute a pertinência ou não da extinção dos chamados especialistas. Ao mesmo tempo, defende na formação inicial, aprofundamento, por exemplo, na educação especial.
Carvalho e Ratts (2018).	Lembra que a diferença é reconhecida por alguns/umas teóricos/as da Geografia, mas não diretamente da área de ensino e didática. O caminho para trabalhar esse tema seria a qualificação docente para fazer as mediações didáticas e pedagógicas pertinentes no tempo-espaço adequados.
Cavalcanti (2017).	Busca compreender o espaço urbano e as práticas cotidianas, pela mediação didática em Vygotsky (1993, 2000), tendo como eixo a formação de alunos no estágio, neste ou momentos peculiar de reflexão e de síntese das teorias da Geografia e as teorias pedagógico-didáticas.
Shimizu e Pezzato (2017).	De Saviani (2009), cita os modelos de formação docente: a) modelo dos conteúdos culturais-cognitivos: domínio específico dos conteúdos da área que irá lecionar; b) modelo pedagógico-didático: a formação do professor propriamente completa-se com o preparo pedagógico-didático. Há uma convergência entre pesquisadores brasileiro e espanhol para a integração dos modelos.
Cruz e Campelo (2016).	Como estudantes do curso de licenciatura em Geografia avaliam a sua formação em Didática e o papel do professor formador no processo de aprendizagem da docência? A análise das ementas das disciplinas (didáticas, metodologias e práticas de ensino) evidenciou o predomínio teórico desassociado das práticas. Estudos sobre o objeto da Didática contribuem para o aperfeiçoamento das práticas de formação docente. Os resultados apontam aulas de Didática centradas nos aspectos teóricos do que na própria docência em si, assim como a necessidade de incorporarem a própria prática como parâmetro de formação. A partir de 14 cursos e cerca de 800 licenciandos os temas mais trabalhados nas disciplinas de Didática foram: i- conteúdos relacionados à construção do campo em seus aspectos políticos, sociais e históricos; ii- planejamento em seus diferentes níveis (curriculares e de ensino); iii- avaliação do processo de ensino-aprendizagem. As estratégias de ensino mais utilizadas pelos professores das disciplinas foram: a leitura de textos — 85,71%; a prova — 61,90%; seminários e a exposição oral do professor — empatados em 52,38%. O texto ocupa um papel preponderante na forma de o professor encaminhar a aula.
Menezes e Kaercher (2015).	A matriz curricular das licenciaturas em Geografia acarreta uma divisão entre Geografia e Educação, torando-se imprescindível que os princípios didático-pedagógicos sejam incorporados às disciplinas específicas como Geografia Urbana, Geomorfologia, Geografia da População, Geografia Agrária, por exemplo.
Rocha, Braga e Santos (2014).	Apresenta a organização curricular da DCN de 2002 de formação de professores: Núcleo Específico Comum (NEC) – saberes da ciência geográfica; Núcleo Complementar Comum (NCC) – saberes oferecidos por áreas afins; e Núcleo Específico para Licenciatura (NEL) – saberes educacionais, didáticos, pedagógicos e de metodologia do ensino de Geografia.
Campos (2012).	Um dos objetivos é analisar os problemas, os resultados e desafios enfrentados pelos estagiários da UEL na disciplina de Didática de Geografia partir de várias técnicas e condutas (se comportar nas dependências das escolas, trajas, usarem o quadro negro, contrato entre o professor e o aluno, usar a aula expositiva e demais metodologias e linguagens, etc.). Saber lidar com situações de indisciplina, por sua vez, está na ementa da Psicologia da Educação.
Silva (2007).	Conforme o Parecer 492/2001 e a Resolução 14/2002 o modelo de formação visa o fortalecimento da autonomia das instituições de ensino superior, flexibilização das estruturas curriculares em face da nova realidade social mediante os conteúdos

	básicos e complementares são estruturados em um núcleo específico e um complementar.
Cacete (2004).	O modelo básico de formação de professores para a escola se organizou em dois conjuntos: de um lado, as disciplinas técnico-científicas e de outro, as matérias didático (psico)pedagógicas.

Fonte: elaboração pessoal a partir dos autores mencionado (2024).

Por ordem de frequência das temáticas, constitui-se 6 grupos discursivos, acerca das menções e das discussões sobre a relação entre a formação docente em Geografia e a Didática, ou, com os saberes ou conhecimentos didático-pedagógicos, esta última expressão linguística sendo mais frequente.

São eles:

Grupos 1 – Discussão sobre o predomínio dos conhecimentos científico geográficos em detrimento dos didático-pedagógicos (CAVALCANTI, SANTOS, 2020; KAERCHER, BOHRER, 2020; CAVALCANTI, 2017; SHIMIZU, PEZZATO, 2017; CRUZ; CAMPELO, 2016; MENEZES, KAERCHER, 2015; CACETE, 2004).

Grupo 2 – Propostas de mediação didática, construção do CPC ou conhecimento do pensamento geográfico (LIMA NETO, 2023; COPATTI, 2020; COPATTI, CALLAI, 2020; SACRAMENTO, SANTANA FILHO, 2019; CARVALHO; RATTTS, 2018; CAVALCANTI, 2017).

Grupo 3 – Foco nas Diretrizes Curriculares Nacionais, Currículos das IES ou dos cursos (MORAIS, CAVALCANTI, 2024; ANDRADE, 2019; BERTAZZO, 2019, GIROTTO; MORMUL, 2019; MORAIS; ALVES; BUENO, 2019; MARTINS JÚNIOR; MARTINS; DIAS, 2018; ROCHA; BRAGA; SANTOS, 2014; SILVA, 2007).

Grupo 4 – Didática associada ao estágio, e ambas como as disciplinas pedagógicas dos cursos (LIMA NETO, 2023; SOUZA; LEMES, 2020; CAMPOS, 2012).

Grupo 5 - Saberes docentes ou outras teorias como o ciclo de vida dos professores (SAMPAIO; OLIVEIRA; SANTOS, 2020; MARTINS JÚNIOR; MARTINS; DIAS, 2018).

Grupo 6 – outros temas: Memória (MENEZES; COSTELLA, 2019); Diferenças culturais (CARVALHO; RATTTS, 2018).

Diferenciando-as em termos de paradigmas da educação geográfica, dentre os 6 grupos, a proposta de Carvalho e Ratts (2018), em nossa interpretação, associada à Educação Geográfica Humanística-Cultural, é a que tem maior aproximação com a Didática Crítica Multicultural, ainda que esta não seja referida por eles, ao trabalhar diretamente com o tema das diferenças de raça, etnia, gênero e

outros, em associação com relações de poder. A Didática Multicultural é uma Didática Fundamental, pois além de continuar crítica e multidimensional, o elemento destacado de sua práxis são as diferenças culturais e a luta contra a discriminação (MOREIRA; CANDAU, 2003; CANDAU; KOFF, 2006; CANDAU; LEITE, 2007; CANDAU, 2008A, 2008B, 2020; CANDAU; ANHORN, 2020).

Para complementar esses achados, e para se aproximar de nosso problema e sua solução, passa-se, a seguir, a analisar como a linguagem se aproxima ou se diferencia, se é mencionada ou discutida, nas leituras didático-pedagógicas dos materiais selecionados.

Didáticas das Geografias e as suas Linguagens: aproximações e diferenciações formativas e práticas

Objetivando situar a linguagem como um elemento da Didática Geral, e, conseqüentemente, da Didática da Geografia, empreendeu-se um esforço teórico-metodológico mediante os tipos de ação habermasiana em classificar as didáticas em quatro categorias: a didática do agir instrumental, a didática do agir estratégico, a didática do agir dramatúrgico e a didática do agir comunicativo (CARNEIRO, 2022b). Para cada uma, portanto, corresponde o uso da linguagem em sua função de informação e de representação, de influência, de entendimento e de expressão, cada qual se realizando mediante uma pretensão de validade (Quadro 4).

Quadro 4 – Categorias de Didática e ação, linguagem e suas pretensões.

Didática e ação.	Função da linguagem.	Pretensão de validade.
Didática do agir instrumental.	Meio de informação e representação do mundo objetivo.	Êxito.
Didática do agir estratégico.	Meio de influência interpessoal.	Êxito.
Didática do agir dramatúrgico.	Meio de expressão subjetiva.	Sinceridade.
Didática do agir comunicativo.	Meio de entendimento recíproco.	Consenso.

Fonte: elaboração pessoal a partir de Carneiro (2022b).

Mediante cada tipo ou função de uso da fala, o falante pretende, diante do seu interlocutor, que seu enunciado seja válido sob três os modos, quais sejam, a realização eficaz ou com êxito de seu plano de ação instrumental ou a influência da situação ou do comportamento do ouvinte pela ação estratégica, a sinceridade ou honestidade de sua expressão conforme sua ação dramatúrgica e a construção de entendimentos diante de problemas relevantes sobre os temas do mundo da vida.

Assim, pretensão de validade significa que a intenção requerida encontra assentimento por parte dos falantes numa dada situação de fala e ação.

De acordo com Habermas (2002), as funções da linguagem ou dos enunciados utilizados comunicativamente correspondem a expressar intenções ou experiências de um falante; representar estados de coisas ou algo que aparece no mundo; e contrair relações com um destinatário. Neste último caso, as relações contraídas podem implicar em conflito – desentendimento – ou entendimento – não violência.

Por conseguinte, esses quatro tipos de ações didáticas se realizam em sala de aula. Todavia, no contexto brasileiro e, notadamente, na Geografia escolar os professores e professoras praticam, geralmente, o primeiro e o segundo modelos, considerando que muito frequentemente se valem de uma concepção tradicional do ensino, ainda muito arraigada em nossas escolas, como Didática instrumental ou técnica nas diferentes regiões do Brasil.

A valorização da dimensão crítica e argumentativa na educação geográfica crítica, por sua vez, também se faz valer, em demasia, dessas ações instrumentais e estratégicas mediante o desenvolvimento do discurso orientado para a vitória, a qual se pode incorrer na consideração de seus pontos de vistas como melhores comparativamente aos demais em disputa. Nesta educação geográfica, as metodologias de ensino como debates e os júris simulados, por seu caráter organizacional estratégico, podem, por exemplo, contribuir para essa situação se não for incluído, nelas, uma dimensão hermenêutica, cooperativa e de construção ética de consensos.

A educação geográfica humanística-cultural, por sua vez, ao valorizar a dimensão subjetiva humana, pode contribuir para o desenvolvimento da didática do agir dramaturgico, especialmente para a capacidade dos alunos e alunas se expressar sobre suas vidas e as realidades geográficas dos seus mundos da vida, necessitadas não apenas de questionamentos, mas de compreensão. A sinceridade é uma pretensão de validez relacionada ao mundo subjetivo, é importante num mundo necessitado de ética e justiça.

Essas didáticas – a instrumental, a estratégica e a dramaturgica – porém, são postas em articulação a partir da Didática do agir comunicativo, a qual ganha, nesse sentido, uma centralidade na docência, tanto na formação acadêmica quanto na prática escolar. Construir entendimentos, portanto, passa a ser a pretensão de validez almejada na educação geográfica da ação comunicativa, mediante conhecimentos informados e representados, explicações das desigualdades

socioeconômicas, compreensão das diferenças multiculturais e das personalidades. Comunicar, desse ponto de vista, é sempre orientar-se para a construção do entendimento possível.

A sala de aula é uma representação da sociedade, esta constituída por desigualdade e diferença. Portanto, a Didática precisa continuar sendo crítica, isto é, política, mas multicultural, ao mesmo tempo em que abandona ou joga para as margens do dia a dia da formação de professores e professoras, assim também, das práticas escolares, a sua organização meramente técnica ou de influência estratégica das ações de fala. Cabe distinguir, com Habermas (2002), a fragilidade desta última ação linguística em prol da força vinculativa da ação de fala comunicativa:

Eu abordei o agir comunicativo e o estratégico como duas variantes da interação mediada pela linguagem. No entanto, somente o *agir comunicativo* é aplicável o princípio segundo o qual as limitações estruturais de uma linguagem compartilhada intersubjetivamente levam os atores – no sentido de uma necessidade transcendental tênue – a abandonar o egocentrismo de uma orientação pautada pelo fim racional de seu próprio sucesso e a se submeter aos critérios públicos da racionalidade do entendimento (p. 82-83, grifos do autor).

Guardadas as suas especificidades, a exemplo do foco nas contradições sociais, na educação geográfica crítica, e a ênfase nas diferenças humanas, na educação geográfica humanística-cultural, nenhuma das duas, porém, deve ser furtar da inserção da linguagem e suas múltiplas funções. Além disso, necessita-se incorporar, além das teorias sobre a Didática crítica e, mais recentemente, no campo da educação, das teorias sobre a Didática multicultural, um sentido amplo de didática do agir comunicativo que agrupa todas essas funções e perspectivas. Acredita-se que uma Didática da geografia orientada pelo agir comunicativo pode fazer frente às consequências do dissenso, seja na formação docente, seja na prática escolar e seus rebatimentos na reprodução simbólica do mundo da vida pelos alunos e alunas que nele vivem e compartilham.

Segundo Habermas (2002), as consequências do dissenso incluem, do mais simples para o mais complexo: o simples trabalho de reparo; a suspensão da validade controvertida e o consequente afinamento do solo comum de convicções partilhadas; a quebra da comunicação e a passagem para o agir estratégico. O mundo atual, da pós-verdade, das fake News, das deepfakes, das bolhas de internet, da transfiguração de cada qual em potencial autor e crítico sem nome, sem rosto e endereço, apenas o do IP das máquinas, se agudiza com o uso intencionalmente deliberado da discórdia, da desinformação e da divisão. Recentemente, Habermas (2023) argumenta uma nova mudança estrutural da esfera pública, e defende a regulamentação da esfera semipública da internet, suas redes sociais e algoritmos. A partir do mundo sistêmico da política, a esfera pública tem sido invadida e fragmentada por essas vozes, provocando efeitos de fratura social.

Por fim, a formação docente e a prática dos professores e professoras não podem se furtar de encarar com seriedade a necessidade da virada linguística para a comunicação humana entre as pessoas, para o fundamento ético discurso pela construção cooperativa, compartilhada, de um mundo da vida que possa ser vivido pelo entendimento, ainda que sempre problemático. Esta é a contribuição que a nossa educação geográfica do agir comunicativo tem perseguido. A este giro linguístico, contudo, e para esta contribuição, cabe à teoria geral do ensino para a aprendizagem, ser valorizada nos cursos de licenciatura, ao mesmo tempo em que as didáticas específicas da Geografia possam ser incluídas, sistematizadas, mediante a clara distinção de seus paradigmas de base, isto é, a educação geográfica crítica e a educação geográfica humanística-cultural.

Considerações finais

A pesquisa objetivou interconectar formação docente com as Didáticas da Geografia e o lugar que a linguagem ocupa nessa discussão. Como fio condutor, defendeu-se que cabe diferenciar os paradigmas da educação geográfica que são postos em ação na academia, nos cursos de formação de professores e professoras no Brasil, e seus desdobramentos nas escolas, na forma de práticas educativas.

A educação geográfica crítica (marxista, radical, materialista ou dialética) e a educação geográfica humanística-cultural refletem o estado atual de coisas que se passa na ciência geográfica. São modelos dominantes, que se distanciam e diferenciam do ponto de vista teórico e de método, mas que mantêm por intermédio da crítica social e do engajamento político, aproximações e semelhanças.

Em todos os casos, os mesmos temas do mundo da vida cultural, social e pessoal e do mundo do sistema econômico e político do saber geográfico e da realidade, em geral, se prestam a distintas abordagens. Por conseguinte, de um lado, a Didática difere em seus objetivos do ensino para a aprendizagem das desigualdades e das diferenças; e de outro, as linguagens de acesso ao mundo objetivo, ao mundo social e ao mundo subjetivo se alternam.

Ainda assim, a função informativa e representativa tem um grande peso nesses dois paradigmas. Ao passo que a função de influência é uma marca da Didática da Geografia Crítica focada, muitas vezes, no questionamento ao pensamento do Outro, quase sempre posto como um adversário ou inimigo a ser combatido, muito frequentemente, o Estado e o mercado. Por sua vez, a função de expressão e a função de regulação é muito presente na Didática da Geografia Humanística-Cultural,

baseada nas ideias de pertencimento e expressão de vínculos geográficos com os lugares, enfatizando, portanto, a solidariedade e o grupo, ou a geograficidade.

A Didática da Geografia do Agir Comunicativo se funda, por sua vez, na função performativa de pessoas que se orientam em primeira mão pela necessidade da intercompreensão mútua dos enunciados e temas problemáticos do mundo da vida. O enfoque performativo é o das segundas pessoas que se defrontam reciprocamente como membros de seus mundos vitais. Nesta condição se visa, conseqüentemente, a construção compartilhada de entendimentos mediante o uso das informações fundamentadas (função informativa ou representativa), o respeito ao seguimento das normas de ação válidas (função regulativa) e a valorização da sinceridade e honestidade dos atores, das suas personalidades (função expressiva). Evita-se, por conseguinte, o uso da violência (função de influência).

Assim, independentemente da educação geográfica, tanto o modelo crítico quanto o modelo humanístico-cultural, não podem se furtar de abarcar todas as funções da linguagem, ainda que mantidas as suas predileções discursivas. Mais importante, porém, como atestam os dados apresentados, trata-se, em primeiro lugar de situar a Didática, avançando para além da terminologia linguística dos “saberes ou conhecimentos didático-pedagógicos”, diretamente ao tema da formação docente. E, em segundo, considerar a linguagem como um elemento constitutivo da teoria do ensino, tão importante quanto o planejamento, o ensino, as metodologias, os recursos e materiais, a interação professor-alunos, a aprendizagem e a avaliação.

Referências

ANDRADE, C. M. de S.; COSTELLA, R. Z. As dimensões pessoais e profissionais na construção identitária dos professores de geografia. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, [S. l.], v. 10, n. 19, p. 345–363, 2020. Disponível em: <<https://revistaedugeo.com.br/revistaedugeo/article/view/694>>. Acesso em: 12 fev. 2024.

ANDRADE, R. C. A formação-atuação docente em tempos de ofensiva neoliberal: alguns apontamentos. **Terra Livre**, [S. l.], v. 2, n. 53, p. 53–92, 2020. Disponível em: <<https://publicacoes.agb.org.br/index.php/terralivre/article/view/1736>>. Acesso em: 12 fev. 2024.

BERTAZZO, C. J. Formación de profesores de geografía y ciencias sociales para el nivel secundario en España y Brasil. **Praxis, Educación y Pedagogía**, [S. l.], n. 3, p. 72–105, 2020. Disponível em:

<https://praxiseducacionpedagogia.univalle.edu.co/index.php/praxis_educacion/article/view/8321>. Acesso em: 12 fev. 2024.

BRASIL. **Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968**. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências.

BRASIL. **Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 3, de 10 de novembro de 1999**. Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências.

BRASIL. (2017). **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília/DF. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP n. 2, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 2/2001, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior. Brasília, DF, 2002a.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, DF, 2002b

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 8, de 20 de novembro de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica.

BRASIL. **Resolução CP/CNE 2/2015 de 1 de julho de 2015**. Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, DF.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020.** Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada).

CACETE, N. H. A formação do professor de Geografia: uma questão institucional. **Boletim Goiano de Geografia**, Goiânia, v. 24, n. 1, p. 23-30, 2008. Disponível em: <<https://revistas.ufg.br/index.php/bgg/article/view/4130>>. Acesso em: 12 fev. 2024.

CALLAI, H; CAVALCANTI, L. S. Formação inicial de professores de Geografia no Brasil: diretrizes e demandas para uma qualificação profissional. **REIDICS**, n. 13, p. 33-51, 2023. Disponível em: <<https://revista-reidics.unex.es/index.php/reidics/article/view/2244>>. Acesso em: 12 fev. 2024.

CAMPOS, M. C. A formação do professor de geografia: a difícil construção do saber/fazer docente. **Geosaberes**, Fortaleza, v. 3, n. 6, p. 3-15, 2012. Disponível em: <<http://www.geosaberes.ufc.br/geosaberes/article/view/124>>. Acesso em: 12 fev. 2024.

CANDAU, V. M. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira De Educação**, v. 13, n. 37, p. 45–56, 2008a. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-24782008000100005&lng=es&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 12 fev. 2024.

CANDAU, V. M. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. (Org.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008b. p. 13-37.

CANDAU, V. M. Didática, Interculturalidade e Formação de professores: desafios atuais. **Revista Cocar**, Belém, n. 8, p. 28-44, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3045>>. Acesso em: 12 fev. 2024.

CANDAU, V. M.; ANHORN, C. T. G. **A questão didática e a perspectiva multicultural: uma articulação necessária.** Série: Reuniões Científicas. Categoria: Trabalho. Grupo de Trabalho: GT04 – Didática. Reunião: 23ª Reunião Anual da Anped, 2020. Disponível em:

<<https://anpedco.anped.org.br/biblioteca/item/questao-didatica-e-perspectiva-multicultural-uma-articulacao-necessaria>>. Acesso em: 12 fev. 2024.

CANDAU, V. M.; KOFF, A. M. M. S. Conversas com... sobre a didática e a perspectiva multi/intercultural. **Educação & Sociedade**, v. 27, n. 95, p. 471-493, 2006. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/BBffmgmBRgGN6NDzT6MPsDm/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 12 fev. 2024.

CANDAU, V. M.; LEITE, M. S. A didática na perspectiva multi/intercultural em ação: construindo uma proposta. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 132, p. 731-758, 2007. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/cp/a/4MgkhT9RPKphNxfwCmpwR8S/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 12 fev. 2024.

CARNEIRO, R. N. Contemporary challenges of teaching education: communicative competence and universal Geoethics principles. **Terræ Didática**, v. 15, p. 1-11, e19035, 2019. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/td/article/view/8655111>>. Acesso em: 31. mar. 2025.

CARNEIRO, R. N. Construção da identidade docente no Pibid geoetnográfico pela via do agir comunicativo. **REVASF**, Revista de Educação da Universidade Federal do Vale do São Francisco, v. 10, p. 337-373, 2020. Disponível em: < Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/td/article/view/8655111>>. Acesso em: 31. mar. 2025>. Acesso em: 31. mar. 2025.

CARNEIRO, R. N. **Educação geográfica do agir comunicativo**: geografia escolar do mundo da vida. Curitiba, PR: Appris, 2022a.

CARNEIRO, R. N. Didáticas da geografia: de agir instrumental para agir comunicativo. **Caderno de Geografia**, São Paulo, v. 32, n. 69, p. 456-480, abr./jun., 2022b. Disponível em: <<https://periodicos.pucminas.br/geografia/article/view/27280>>. Acesso em: 31. mar. 2025.

CARNEIRO, R. N. Estágio supervisionado e formação docente em geografia: uma proposta geoetnográfica e emancipadora. **Caminhos de Geografia**, Uberlândia, v. 23, n. 89, p. 290-305, 2022c. Disponível em: <<https://seer.ufu.br/index.php/caminhosdegeografia/article/view/60528>>. Acesso em: 31. mar. 2025.

CARNEIRO, R. N. Diagnóstico pedagógico do mundo da vida escolar: uma proposta para a formação docente no Pibid em Geografia da UERN. **Revista Ensino de Geografia** (Recife), [S. l.], v. 5, n. 2, p. 138–157, 2022d. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/td/article/view/8655111>>. Acesso em: 31. mar. 2025.

CARNEIRO, R. N. Didática multicultural, geografia humanística e linguagem. **Revista Triângulo**, Uberaba - MG, v. 17, n. 1, p. 59–76, 2024. Disponível em: <<https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/ensinodegeografia/article/view/253346>>. Acesso em: 31. mar. 2025.

CARNEIRO, R. N.; ARAÚJO, R. L. de. Didática da Geografia Progressiva: sentidos, racionalidade e linguagem. **Revista Signos Geográficos**, [S. l.], v. 5, p. 1–15, 2023a. Disponível em: <<https://revistas.ufg.br/signos/article/view/74205>>. Acesso em: 31. mar. 2025.

CARNEIRO, R. N.; ARAÚJO, R. L. de. Didática da Geografia crítica no Brasil: sentidos, elementos e linguagem. **Revista Equador** (UFPI), Teresina, v. 12, n. 2, p. 141-161, 2023b. Disponível em: <<https://revistas.ufpi.br/index.php/equador/article/view/14085>>. Acesso em: 31. mar. 2025.

CARVALHO, J. R. de; RATTS, A. J. P. Diferenças e identidades culturais no espaço geográfico escolar: (re)pensando a formação de professores e professoras de Geografia. **Para Onde!?**, Porto Alegre, v.10, n.1, p.37-44, 2018. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/index.php/paraonde/article/view/85523>>. Acesso em: 12 fev. 2024.

CAVALCANTI, L. de S. Bases teórico-metodológicas da geografia: uma referência para a formação e a prática de ensino. In: CAVALCANTI, L. (org.). **Formação de professores: concepções e práticas em geografia**. Goiânia, Editora Vieira, 2008. p. 27-50.

CAVALCANTI, L. de S. O estudo de cidade e a formação do professor de geografia: contribuições para o desenvolvimento teórico-conceitual sobre cidade e vida urbana. **Ateliê Geográfico**, Goiânia, v. 11, n. 2, p. 19–35, 2017. Disponível em: <<https://revistas.ufg.br/atelie/article/view/50086>>. Acesso em: 12 fev. 2024.

CAVALCANTI, L. de S; SOUZA; V. C. de. A formação do professor de Geografia para atuar na educação cidadã. **Scripta Nova**, Barcelona, v. 28, n. 496, p. 1-17-17, 2014. Disponível em: <<https://revistes.ub.edu/index.php/ScriptaNova/article/view/14970>>. Acesso em: 12 fev. 2024.

CAVALCANTI, L. S.; SANTOS, L. A. Formar para la docencia en Geografía: un camino para la cooperación. **Didáctica Geográfica**, Madrid, n. 21, p. 19-39, 2020. Disponível em: <<https://didacticageografica.age-geografia.es/index.php/didacticageografica/article/view/471>>.

Acesso em: 12 fev. 2024.

CHAVEIRO, E. F. A dimensão pedagógico-didática no curso de Geografia. **Boletim Goiano de Geografia**, Goiânia-GO, v. 19, n. 2, p. 119-131, 1999. Disponível em: <<https://revistas.ufg.br/bgg/article/view/15367>>. Acesso em: 12 fev. 2024.

COPATTI, C. A construção de um pensamento geográfico de professor: interpretações de docentes que formam professores no contexto latino-americano. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, [S. l.], v. 10, n. 20, p. 06–27, 2020. Disponível em: <<https://www.revistaedugeo.com.br/revistaedugeo/article/view/760>>. Acesso em: 12 fev. 2024.

COPATTI, C.; CALLAI, H. C. A ciência geografia e a construção de um pensamento geográfico de professor. **Acta geográfica**, v. 14 n. 34, p. 163-181, jan./abr., 2020. Disponível em: <<http://revista.ufr.br/actageo/article/view/5739>>. Acesso em: 12 fev. 2024.

FERREIRA, A. A. Um convite a experiência e diálogo sobre currículo, práticas e formação docente. **Revista Contexto Geográfico**, [S. l.], v. 7, n. 13, p. 26–33, 2022. Disponível em: <<https://seer.ufal.br/index.php/contextogeografico/article/view/13228>>. Acesso em: 12 fev. 2024.

HABERMAS, J. **Uma nova mudança estrutural da esfera pública e a política deliberativa**. Tradução de: Denílson Luís Perle. São Paulo: Editora Unesp, 2023.

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

HABERMAS, J. **Consciência moral e agir comunicativo**. Tradução de: Guido A. de Almeida. 2 ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003.

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

KAERCHER, N. A.; BOHRER, M. Docencio, logo, existo. Crenças que movem o professor formador de professores: que diferença podemos fazer em nossos alunos? **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, [S. l.], v. 10, n. 19, p. 323–344, 2020. Disponível em: <<https://revistaedugeo.com.br/revistaedugeo/article/view/743>>. Acesso em: 12 fev. 2024.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 2 ed. 10 reimpr. São Paulo: Cortez, 2013.

LIMA NETO, J. C. de. Desafios e possibilidades da prática como componente curricular na formação de professores de Geografia. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, [S. l.], v. 13, n. 23, p. 05–29, 2023. Disponível em: <<https://revistaedugeo.com.br/revistaedugeo/article/view/1255>>. Acesso em: 12 fev. 2024.

LOPES, C. S. A didática da Geografia na perspectiva desenvolvimental. **Revista Signos Geográficos**, [S. l.], v. 1, p. 17, 2019. Disponível em: <<https://revistas.ufg.br/signos/article/view/59690>>. Acesso em: 12 fev. 2024.

MALHEIROS, B. T. **Didática Geral**. Rio Janeiro: LTC, 2019.

MARTINS JUNIOR, L; MARTINS, R. E. M. W; DIAS, J. Travessias e desafios da formação docente de Geografia: educação especial na perspectiva da educação inclusiva. **Rev. Cienc. Educ.**, Americana, ano XX, n. 40, p. 141-163, jan./jun, 2018. Disponível em: <<https://revista.unisal.br/ojs/index.php/educacao/issue/view/71/48>>. Acesso em: 12 fev. 2024.

MENEZES, V. S; KAERCHER, N. A. A formação docente em geografia: por uma mudança de paradigma científico. Giramundo: **Revista de Geografia do Colégio Pedro II**, v. 2, n. 4, p. 47–59, 2016. Disponível em: <<https://portalespiral.cp2.g12.br/index.php/GIRAMUNDO/article/view/544>>. Acesso em: 12 fev. 2024.

MORAIS, E. M. B. de; ALVES, A. O.; BUENO, M. A. Os projetos pedagógicos dos cursos de formação de professores de Geografia após a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais. **Ateliê Geográfico**, Goiânia, v. 13, n. 1, p. 170–186, 2019. Disponível em: <<https://revistas.ufg.br/atelie/article/view/55870>>. Acesso em: 12 fev. 2024.

MORAIS, B. E. M.; CAVALCANTI, L. S. C. A Didática na formação de professores de Geografia no Brasil: elementos para análise de sua relevância na docência. **Ateliê Geográfico**, Goiânia, v. 18, n. 1, p. 251–276, 2024. Disponível em: <<https://revistas.ufg.br/atelie/article/view/79005>>. Acesso em: 12 fev. 2024.

OLIVEIRA, D. P. de A.; TEIXEIRA, P. G. G. de S.; MENDES, G. F. Representações sociais da formação docente: memória, identidade e narrativas da licenciatura plena em Geografia da UESB. **Boletim Campineiro de Geografia**, [S. l.], v. 4, n. 3, p. 473–486, 2014. Disponível em: <<https://publicacoes.agb.org.br/boletim-campineiro/article/view/2574>>. Acesso em: 12 fev. 2024.

PINHEIRO, A. C. Trajetória formativa e prática docente de professores de Geografia em João Pessoa (PB). **Boletim Goiano de Geografia**, Goiânia, v. 35, n. 1, p. 37–51, 2015. Disponível em: <<https://revistas.ufg.br/index.php/bgg/article/view/35483>>. Acesso em: 12 fev. 2024.

ROCHA, C. C. da; BRAGA, M. C. B; SANTOS, F. de A. Trajetórias de formação docente na licenciatura em geografia: da instrumentalização técnica ao intelectual crítico. **Geosaberes**, Fortaleza, v. 5, n. 10, p. 76 - 86, jul./dez, 2014. Disponível em: <<http://www.geosaberes.ufc.br/geosaberes/article/view/253>>. Acesso em: 12 fev. 2024.

SACRAMENTO, A. C. R.; SANTANA FILHO, M. M. de. As pesquisas no ensino de Geografia no cotidiano escolar: ações para educação básica, formação inicial e em exercício. **Terra Livre**, [S. l.], v. 2, n. 53, p. 224–259, 2020. Disponível em: <<https://publicacoes.agb.org.br/terralivre/article/view/1719>>. Acesso em: 12 fev. 2024.

SHIMIZU, R. de C. G.; PEZZATO, J. P. Formação de professores de geografia no Brasil, na Espanha e em Portugal: uma leitura das estruturas curriculares vigentes em 2013. **Educação em Revista**, v. 33, p. e164397, 2017. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/edur/a/wfYf9YjQjDdfbnr9GsFL7kL/>>. Acesso em: 12 fev. 2024.

SILVA, E. F; FERNANDES, R. C. de A. **Docência e didáticas**: percepções de quem forma o professor. *Perspectiva*, [S. l.], v. 40, n. 3, p. 1–20, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/85569>>. Acesso em: 12 fev. 2024.

SILVA, J. L. B. da; RAMIRES, R. R. Formações em Geografia – identidades e articulações. **Boletim Paulista de Geografia**, [S. l.], n. 86, p. 123–136, 2007. Disponível em: <<https://publicacoes.agb.org.br/boletim-paulista/article/view/719>>. Acesso em: 12 fev. 2024.

SILVA, V. P. da. A formação do professor de geografia na era da informação. **Geosul**, Florianópolis, v. 22, n. 43, p. 167-198, jan./jun., 2007. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/geosul/article/view/12665>>. Acesso em: 12 fev. 2024.

SOUZA, L. F; SILVA, L. B. L. O projeto de formação de professores de geografia e a construção da identidade profissional docente: percepções de professores do curso de geografia da universidade estadual de Goiás/Itapuranga. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, [S. l.], v. 10, n. 20, p. 102–123, 2020. Disponível em: <<https://www.revistaedugeo.com.br/revistaedugeo/article/view/786>>. Acesso em: 12 fev. 2024.