



INSTITUTO FEDERAL
Paraíba

Campus
João Pessoa



INSTITUTO FEDERAL DA PARAÍBA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, INOVAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA – PROFEPT
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA

RONIELLE CARNEIRO CLÁUDIO

O ENSINO DE GEOGRAFIA NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO CIDADÃ E O
MUNDO DO TRABALHO: (AUTO)BIOGRAFIAS E NARRATIVAS DOCENTES NA
EDUCAÇÃO REGULAR E INTEGRADA

JOÃO PESSOA – PB

2025

RONIELLE CARNEIRO CLÁUDIO

**O ENSINO DE GEOGRAFIA NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO CIDADÃ E O
MUNDO DO TRABALHO: (AUTO)BIOGRAFIAS E NARRATIVAS DOCENTES NA
EDUCAÇÃO REGULAR E INTEGRADA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo campus João Pessoa do Instituto Federal da Paraíba, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientador: Prof. Dr. Josias Silvano de Barros.

JOÃO PESSOA – PB

2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Biblioteca Nilo Peçanha do IFPB, *Campus* João Pessoa

C615e Cláudio, Ronielle Carneiro.

O ensino de geografia no contexto da formação cidadã e o mundo do trabalho : (auto) biografias e narrativas docentes na educação regular e integrada / Ronielle Carneiro Cláudio. – 2025.

127 f. : il.

Possui o Produto educacional em *e-book* : “Acervo memorialístico de professores de geografia: narrativas (auto) biográficas no contexto da formação cidadã e mundo do trabalho”.

Dissertação (Mestrado - Educação Profissional e Tecnológica) - Instituto Federal de Educação da Paraíba / Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT), 2025

Orientação : Prof^o Dr. Josias Silvano de Barros.

1.Educação profissional e tecnológica. 2. Histórias de vida.
3. Ensino de geografia. 4. Formação docente. 5.Trabalho e cidadania. I. Título.

CDU 377.8:911(043)



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DA PARAÍBA**

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*

MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA EM REDE NACIONAL

RONIELLE CARNEIRO CLÁUDIO

**"O ENSINO DE GEOGRAFIA NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO CIDADÃ E O MUNDO DO TRABALHO:
(AUTO)BIOGRAFIAS E NARRATIVAS DOCENTES NA EDUCAÇÃO REGULAR E INTEGRADA"**

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba – IFPB - Campus João Pessoa.

Aprovado em 25 de agosto de 2025.

Membros da Banca Examinadora:

Prof. Dr. Josias Silvano de Barros

IFPB - PROFEPT

Prof. Dr. Paulo Henrique Marques de Queiroz Guedes

IFPB - PROFEPT

Prof. Dr. Antonio Carlos Pinheiro

UFPB - PPGG

João Pessoa/2025

Documento assinado eletronicamente por:

- Josias Silvano de Barros, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO, em 29/08/2025 10:13:15.
- Paulo Henrique Marques de Queiroz Guedes, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO, em 14/10/2025 14:46:41.
- Antonio Carlos Pinheiro, PROFESSOR DE ENSINO SUPERIOR NA ÁREA DE ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL, em 15/10/2025 13:03:03.

Este documento foi emitido pelo SUAP em 20/08/2025.
documento/ e forneça os dados abaixo:

Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do

QRCode ao lado ou acesse [https://suap.ifpb.edu.br/autencar-](https://suap.ifpb.edu.br/autencar-documento/)

Código 752191
Verificador: 1c9b9aeec
Código de Autenticação:



AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por me guiar em mais uma etapa na minha vida.

À minha esposa Márcia, à minha filha Sofia, aos meus pais Rafael e Rosilene e à minha irmã Rafaela, que sempre estiveram ao meu lado e incentivaram a percorrer esta travessia acadêmica.

Aos professores que me orientaram para realização deste trabalho.

Agradeço ao amigo de turma Adailson que me incentivou e tirou minhas dúvidas apresentadas neste percurso.

Aos amigos: Severo, Pablo e Luciano Cabral pelos incentivos e contribuições.

Por fim, meu sentimento de gratidão ao orientador, Dr. Josias Silvano de Barros, pela paciência e aprendizado obtidos neste período de orientação. Foram lições que estão me ajudando a seguir firme na docência.

Obrigado, professor Dr. Josias Silvano de Barros!

RESUMO

As mudanças que vêm atravessando a educação básica, no tocante ao currículo nacional e ao novo ensino médio, impõem reflexões para articular o trabalho e a cidadania numa perspectiva educativa. A realização desta pesquisa contempla a relação da Geografia escolar e seu trato com temas como cidadania e mundo do trabalho. Por isso, para se pensar em tais concepções, as histórias de vida dos professores e os seus modos de ensinar Geografia abrem possibilidades para a compreensão de como essas temáticas são abordadas no âmbito da formação dos sujeitos escolares, no contexto da Educação Geográfica. Nesse contexto, a presente pesquisa tem o objetivo de compreender como os professores de Geografia do Ensino Médio Regular e do EMI concebem a formação para a cidadania e o mundo do trabalho no contexto da Educação Geográfica, a partir de narrativas docentes. É com base nesse objetivo que este trabalho elucida vozes de professores de Geografia que atuam no Ensino Médio Regular e no Ensino Médio Integrado (EMI) – modalidade profissional, com cursos técnicos integrados ao Ensino Médio. A pesquisa se ancora nas memórias e narrativas (auto)biográficas de professores de Geografia, da Educação Regular e Integrada. Partindo dessas narrativas, constata-se que a história de vida dos professores, dentro da perspectiva do mundo do trabalho, influencia no ensino da Geografia em diálogo com a Cidadania.

Palavra-chave: Educação Profissional Tecnológica; histórias de vida; ensino de Geografia; formação docente; trabalho e cidadania.

ABSTRACT

The changes that have been taking place in basic education, regarding the national curriculum and the new high school, demand reflections in order to articulate work and citizenship through an educational perspective. This research deals with the relationship between school Geography and its connection with topics such as citizenship and the world of work. Hence, to reflect on such conceptions, the life stories of teachers and the ways in which they teach Geography provide possibilities for understanding how these themes are approached within the scope of teacher education in the context of geographic education. Therefore, this research aims to understand how Geography teachers, from regular high school and full-time high school, conceive the preparation for citizenship and the world of work in the context of Geographic Education through teaching narratives. Based on this aim, this work elucidates the voices of Geography teachers who work in regular high school and in Integrated High Schools- professional modality, with technical courses integrated into High School. This research supports the memories and (auto)biographical narratives of Geography teachers who work in regular and full-time high schools, based on the teachers' narratives, it is perceived that the teachers' life stories, in the perspective of the world of work, influence the teaching of Geography in dialogue with Citizenship.

Keywords: Professional Technological Education; life stories; geography teaching; teaching training.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Caracterização do locus de estudo	65
Figura 2- Fachada da Escola Francisco Leocádio Ribeiro Coutinho	68
Figura 3- Fachada do IFPB Santa Rita	69

LISTA DE QUADROS

Quadro 1-	Perfil biográfico dos sujeitos da pesquisa	60
Quadro 2-	Análise dos dados.....	71
Quadro 3-	Questionário de avaliação do Produto Educacional	72

LISTA DE SIGLAS

AGB-	Associação dos Geógrafos Brasileiros
A.I. -	Inteligência Artificial
BM-	Banco Mundial
BNCC-	Base Nacional Comum Curricular
CA-	Centro Acadêmico
CEB-	Conselho da Educação Básica
CNE-	Conselho Nacional da Educação
CEP –	Comitê de Ética e Pesquisa
D.C.E -	Diretório Centro Acadêmicos
EM-	Ensino Médio
EMI-	Ensino Médio Integrado
EP-	Ensino Profissional
EAD-	Ensino a Distância
ECA-	Estatuto da Criança e do Adolescente
EPT-	Educação Profissional e Tecnológica
FMI-	Fundo Monetário Internacional
IF-	Instituto Federal
IFPB-	Instituto Federal da Paraíba
IBGE-	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB-	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
OCDE-	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PROFEPT-	Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica
PPP-	Projeto Político Pedagógico
PPC-	Projeto Pedagógico do Curso
PNE-	Plano Nacional de Educação
SESI -	Serviço Social da Indústria
UNE-	União Nacional dos Estudantes

UNESCO- Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura

UFPEL Universidade Federal de Pelotas

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	FORMAÇÃO DOCENTE: EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA E ENSINO DE GEOGRAFIA	18
2.1	Formação docente	18
2.2	Formação de professores de Geografia	22
2.3	A Formação docente para Educação Profissional e Tecnológica	30
2.4	Ensino Médio Integrado e Geografia escolar	33
2.5	Educação Profissional e Tecnológica e Educação Geográfica	38
2.6	Ensino da Geografia: cidadania e mundo do trabalho	41
<i>2.6.1</i>	<i>Cidadania</i>	<i>44</i>
<i>2.6.2</i>	<i>Mundo do Trabalho</i>	<i>45</i>
3	PERCURSO METODOLÓGICO	48
3.1	Método (auto)biográfico: histórias de vida de professores de Geografia	48
3.2	Pesquisa qualitativa em Educação	53
3.3	Histórias de vida na pesquisa em Educação	56
<i>3.3.1</i>	<i>Sujeitos da pesquisa</i>	<i>59</i>
<i>3.3.2</i>	<i>Instrumento de coleta de dados</i>	<i>61</i>
<i>3.3.3</i>	<i>Coleta de dados: entrevista narrativa</i>	<i>62</i>
3.4	Caracterização das instituições que os colaboradores exercem à docência	65
<i>3.4.1</i>	<i>Escola Francisco Leocádio Ribeiro Coutinho</i>	<i>66</i>
<i>3.4.2</i>	<i>IFPB (campus Santa Rita)</i>	<i>69</i>
3.5	Análise de dados – compreensão e interpretação das narrativas	70
3.6	Produto educacional (PE): do planejamento ao acervo memorialístico	72
<i>3.6.1</i>	<i>Avaliação do PE</i>	<i>72</i>
<i>3.6.2</i>	<i>Tipologia do PE escolhido</i>	<i>74</i>
<i>3.6.3</i>	<i>Estruturação do PE: fases do planejamento</i>	<i>74</i>

3.6.4	<i>Quanto ao design (a forma):</i>	74
3.6.5	<i>Execução do PE: pensando a aplicação na Educação Profissional e Tecnológica (EPT)</i>	75
4	EDUCAÇÃO REGULAR E INTEGRADA: NARRATIVAS DE PROFESSORES	76
4.1	Escritas de si: tornar-se professor de Geografia	76
4.2	Ensino básico e o movimento estudantil	77
4.3	Meu primeiro Emprego	78
4.4	A Geografia e a vida acadêmica	79
4.5	Os primeiros passos na docência	79
4.6	Narrativas docentes: colaboradores da pesquisa	81
4.7	Histórias de vida de professores de Geografia	84
4.7.1	<i>Arasquistan Freire – Andarilho da Geografia</i>	84
4.7.2	<i>Marco Antonio Almeida LLharena – Desbravador da Geografia</i>	85
4.7.3	<i>Samuel Fleck – Do Sul ao Nordeste a Geografia na travessia.</i>	85
4.8	Memórias e narrativas de professores de Geografia	86
4.8.1	<i>Dimensão narrativa: a escolha pela Geografia</i>	86
4.8.2	<i>Dimensão narrativa: Vidas profissionais</i>	88
4.8.3	<i>Dimensão narrativa: A Geografia como ciência dos lugares</i>	90
4.8.4	<i>Dimensão narrativa: Cidadania em construção na sala de aula</i>	92
4.8.5	<i>Tecnologia e a relação com o mundo do trabalho</i>	94
4.8.6	<i>Formação docente e estabilidade na carreira</i>	95
4.9	Produto educacional: acervo memorialístico dos docentes	98
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	108
	REFERÊNCIAS	111
	ANEXOS	117
	APÊNDICES	128

1 INTRODUÇÃO

As mudanças que vêm atravessando a educação básica, no tocante ao currículo nacional e ao novo ensino médio, impõem reflexões para articular o trabalho e a cidadania numa perspectiva educativa. Isso porque a educação básica requer uma formação escolar que contemple múltiplas dimensões, desde os conhecimentos historicamente sistematizados, mobilizados a partir das disciplinas escolares, até perspectivas humanistas, culturais e cidadãs que atravessam os conteúdos disciplinares.

Nessa perspectiva, a Constituição Federal, no seu artigo 205, estabelece a educação como um direito de todos e um dever do Estado e da família. Já o artigo 2º da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) e o artigo 53º do ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente) dispõem que a criança e adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. Diante dessas prerrogativas legais, a educação avançou no seu compromisso de ser universal quanto ao acesso, a partir da oferta de uma escola que seja cidadã e, ao mesmo tempo, que prepare para o mundo do trabalho, o que, dentro do espaço escolar, deve se estabelecer como metas.

Atualmente, a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) é o principal referencial do currículo nacional, com os seus objetivos e desenvolvimento de competências para a promoção da equidade e do preparo para a cidadania. Outros documentos que se constituem como relevante para a vida escolar do ensino é o PPP (Projeto Político Pedagógico) ou PPC (Projeto Pedagógico de Curso), no caso da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) – que contempla o Ensino Médio Integrado (EMI). A partir de tais documentos norteadores, os professores e demais profissionais da educação precisam se apropriar de uma série de princípios escolares que estejam alinhados à formação cidadã e ao mundo do trabalho.

No entanto, quando estamos inseridos no cotidiano da prática docente, observamos o quanto ainda precisa ser feito para avançarmos a uma sociedade democrática, menos desigual, e que ofereça uma educação de qualidade. Nas últimas décadas, por exemplo, tivemos avanços na questão do acesso à educação, mas os desafios ainda estão postos. Cabe ao docente, conforme Freire (1983), fomentar uma educação voltada para a responsabilidade social e política, principalmente no contexto atual de enfrentamento às forças contrárias, em que a potência da educação escolar crítica na qualificação dos professores para o enfrentamento de políticas que visam retroceder, por exemplo na questão da formação continuada.

A realização desta pesquisa contempla a relação da Geografia escolar e seu trato com temáticas como cidadania e trabalho. Por isso, para se pensar em tais concepções, as histórias de vida dos professores e os seus modos de ensinar Geografia abrem possibilidades para a compreensão de como a cidadania e o mundo do trabalho são abordados no âmbito da formação dos sujeitos escolares, no contexto da Educação Geográfica.

Quando os professores de Geografia abordam, a exemplo, na sala de aula, o conteúdo “industrialização do Brasil”, há direcionamentos ao tema modos de organização industrial (Taylorismo, Fordismo e Toyotismo) que, de certa forma, impactam no mundo do trabalho e na educação atual, sobretudo, se pensarmos a Geografia a partir de uma corrente crítica que visa desnudar o contexto de sociedade no seu aspecto, econômico, social e cultural a partir de geógrafos como Santos (2021, p. 240), “o que propomos como objeto dessa geografia renovadora é o estudo das sociedades humanas em sua obra de permanente reconstrução do espaço herdado das gerações precedentes, através das diversas instâncias da produção”.

Conforme Rui Moreira (1982), a Geografia é uma ciência que busca “desvendar as máscaras sociais”, ou como diria Milton Santos (1988), que busca problematizar as “metamorfoses do espaço habitado”, ao passo que, à luz de Josué de Castro (1984), denuncia e revela a “geografia da fome”, colocando em destaque o ser humano como agente de transformação social. Portanto, a formação escolar pela Geografia contempla um viés de cidadania e uma dimensão do trabalho que atravessa a lógica de mercado, como propõe a própria concepção de Ensino Médio e Integrado.

O ensino da Geografia tem, em sua concepção formativa escolar, a cidadania como dimensão da vida e do trabalho, mediante diferentes contextos geográficos que o cotidiano social se inscreve em múltiplas escalas, ou seja, entendendo que a Educação Geográfica também objetiva formar o sujeito escolar para a cidadania, à medida que conteúdos como globalização, geografia da população, geografia do trabalho, geografia econômica, entre outros conteúdos, são abordados de forma crítica, participativa e reflexiva no contexto da educação básica.

A professora Gatti (2016, p. 163) já nos assevera que “a educação é um processo que envolve necessariamente pessoas com conhecimentos em níveis desiguais propondo-se a compartilhar esses conhecimentos”, sendo o professor aquele que detém o poder de mobilizar conhecimento, como também aprender com o discente. A educação em Geografia tenta unir dialogicamente vida cotidiana de alunos e professores com saberes organizados e sistematizados a partir de categorias e conceitos geográficos.

O ensino da Geografia contempla, em sua concepção formativa, uma vertente crítica que dialoga com perspectivas de Educação para a cidadania e o mundo trabalho, mediante diferentes contextos que no cotidiano social acontece em múltiplas escalas que serão discutidas posteriormente. No caso, a Educação Geográfica tende a formar o sujeito-cidadão, humanizado, numa dimensão analítica dos processos grafados espacialmente, de compreensão da relação sociedade-natureza. As grafias espaciais produzem e são produtoras dos modos de vida das pessoas da cidade e do campo, por isso que conteúdos como globalização, geografia da população, geografia do trabalho, geografia econômica, entre outros, são abordados e significados de forma situada, participativa e reflexiva, dando sentido ao contexto educativo.

Como os espaços geográficos são munidos de ações e objetos, produtores e produtos das relações sociais, eles produzem histórias. Enquanto membro dessas relações, o professor tem uma história de vida, experimenta e escreve a própria Geografia da vida em meio a situações que afirmam ou negam a cidadania, assim como tem leituras sociais, por vezes, cristalizadas do trabalho. Por isso, a abordagem das histórias de vida dos professores que trabalham no Ensino Médio Regular e no EMI (Ensino Médio Integrado) é importante como um modo de compreender a articulação dos elementos da formação, vida e trabalho no contexto da formação do outro (os alunos e alunas). Ou seja, é legitimar a força e o papel da formação geográfica na escola, que está além da memorização de conteúdos, é um despertar para a leitura e compreensão crítica da palavra e do mundo, em suas diferentes articulações com os processos socioespaciais.

É com base nesses pressupostos que este trabalho elucida vozes de professores de Geografia que atuam no Ensino Médio Regular e no EMI – modalidade profissional, com cursos técnicos integrados ao Ensino Médio –, na busca de compreensão de como a cidadania e o mundo do trabalho se articulam ao âmbito da formação dos sujeitos escolares, por meio de uma pesquisa (auto)biográfica. Souza (2007) faz uma análise contundente da contribuição desse método nos fenômenos sociais, enfatizando-o como legítimo e importante no contexto da educação. Sobre essa técnica de investigação, o autor descreve:

[...] que a história de vida se legitima como método/técnica de investigação/formação, situando-se no campo da virada hermenêutica, em que se compreendem os fenômenos sociais como textos e a interpretação como atribuição de sentidos e significados das experiências individuais e coletivas (Souza, 2007, p. 65).

A partir das histórias de vida, buscamos entender a escolha pela docência, quais elementos da subjetividade contribuem para esta escolha. Na seara educacional, o método

(auto)biográfico encontra alicerce necessário para a busca do objetivo da pesquisa, conforme Souza (2007, p. 67): “nas pesquisas na área de educação adota-se a história de vida, mais especificamente o método autobiográfico e as narrativas de formação, como movimento de investigação-formação seja na formação inicial ou continuada de professores e professoras.”

O percurso metodológico adotado consiste no entendimento de que, para alcançar os objetivos desta pesquisa, teremos que adotar o método (auto)biográfico e a narrativa, visto que o foco do estudo está nas histórias de vida dos professores de Geografia. Entendemos que a sua formação transcende a formação acadêmica, por isso, para chegar a essa travessia, precisamos acionar componentes da memória. De acordo com Souza (2007, p. 63), “quando invocamos a memória sabemos que ela é algo que não se fixa apenas no campo subjetivo, já que toda vivência, ainda que singular e autorreferente, situa-se também num contexto histórico e cultural”. Portanto, esse tipo de abordagem de pesquisa está relacionado à linha de Pesquisa Organizações e Memórias de Espaços Pedagógicos na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), no macroprojeto 4 – *História e memórias no contexto da EPT*.

Acreditamos que tanto a Geografia mobilizada no ensino regular quanto no contexto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), mais especificamente no Ensino Médio Integrado (EMI), pode contribuir para a construção de uma educação pública gratuita e de qualidade para todos (as), tendo em vista que, nos últimos anos, a educação pública brasileira vem sofrendo ataques que minam e precarizam o ensino, prejudicando os(as) filhos(as) da classe trabalhadora que ocupam a escola pública.

Por essa linha de reflexão, ao direcionarmos o nosso olhar pelos contornos da formação escolar pela Geografia, a questão que movem são: Como os professores de Geografia do Ensino Médio Regular e Integrado concebem a formação para a cidadania e o mundo do trabalho no contexto da Educação Geográfica, a partir das narrativas sobre suas histórias de vida e trajetórias de formação que têm relação com os modos de exercerem a docência no Ensino Médio Regular e no Ensino Médio Integrado? Tal questão norteiam a dissertação.

A pesquisa se ancora nas memórias e narrativas (auto)biográficas de professores de Geografia, da educação regular e integrada. Trata-se de um tipo de estudo que contribui para a linha de memórias de espaços pedagógicos na EPT ao focalizar a composição de um acervo memorialístico docente, à medida que os professores narram sobre suas experiências docentes, com envergadura para a formação cidadã e o mundo do trabalho.

A pesquisa adota como objetivo geral: compreender como os professores de Geografia do Ensino Médio Regular e EMI concebem a formação para a cidadania e o mundo do trabalho no contexto da Educação Geográfica, a partir de narrativas docentes.

Como objetivos específicos temos: refletir sobre a formação docente e o ensino de Geografia no contexto da educação regular e do Ensino Médio Integrado; conhecer histórias de vida de professores de Geografia do Ensino Médio Regular e do EMI e o trato com narrativas de formação que dimensionam o fazer docente, com foco na abordagem dos temas trabalho e cidadania na prática Geográfica Escolar; e, por conseguinte, elaborar um acervo memorialístico de professores de Geografia: Narrativas (auto)biográficas no contexto da Formação cidadã e o mundo do trabalho.

É importante ressaltar que a história de vida de cada docente envolvido na pesquisa traz consigo pistas que podem indicar a influência no ato de ensinar Geografia e imbricam perspectivas de permanência na docência e na formação continuada. Esse tipo de pesquisa contribui para o programa do PROFEPT, em relação à temática, ao modo de abordagem, à forma de visibilizar os professores (suas memórias, suas narrativas, seus modos de narrar sobre os fazeres e saberes docentes) (Tardif, 2017). Em outras palavras, uma abordagem que amplia a dimensão da linha ao conceber uma leitura de memórias daqueles que vivem e fazem a educação pela prática de ensino: os professores.

No caso da educação regular e integrada, o nosso trabalho pode render reflexões e ações que visam pautar questões de interesse de todos que estão inseridos nesse contexto. Enquanto docentes da rede pública, temos a responsabilidade de devolver à sociedade uma formação integral para os nossos discentes. Nesse sentido, a nossa pesquisa aporta em proposições teóricas e conceituais tanto da Educação Geográfica quanto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), para se pensar a formação cidadã e o mundo do trabalho.

Tomamos esta pesquisa como uma oportunidade de reflexão sobre a formação do professor de Geografia e suas interfaces com a EPT, com envergadura para o ensino desse componente curricular e o trato com os conceitos de cidadania e o mundo do trabalho, atravessadores da prática geográfica escolar. Para tanto, partimos do princípio de que a formação acadêmica, principalmente a licenciatura, delineia a formação do professor de Geografia, além disso, dialoga com as concepções educativas que norteiam a EPT, principalmente, no que concerne às proposituras conceituais que inscrevem e orientam uma proposta formativa ancorada na dimensão da cidadania e do trabalho, com viés aberto, expansivo, crítico e socialmente situado.

O referente trabalho está estruturado em 4 capítulos, a começar por esta introdução, tomada como capítulo 1, no qual apresentamos o tema e aquilo que se busca investigar, compreendendo os objetivos, justificativas e sinalizações do processo metodológico.

No capítulo 2, será abordada a dimensão teórica que sustenta conceitualmente a pesquisa. As reflexões são sobre a formação do professor para a EPT, partindo, a priori, dos conceitos de EPT e problematizações, a partir da formação específica em educação profissional. Em seguida, abordarmos o conceito de ensino médio integrado, a sua base conceitual, a formação do professor de Geografia, o ensino da Geografia. E, por fim, a discussão se estende sobre as noções de cidadania e de mundo do trabalho.

No Capítulo 3, abordamos o percurso metodológico, trazendo à luz o método (auto)biográfico, com foco nas histórias de vida de professores; a descrição do processo de coleta de dados e os instrumentos de recolha; as caracterizações das instituições escolares que os professores exercem a docência; e a caracterização do produto educacional.

Por último, no capítulo 4, partiremos para a análise das narrativas docentes, enfatizando as (auto)biografias dos professores de Geografia e o trato com os conceitos cidadania e mundo do trabalho, enquanto elementos/fontes para a composição do produto educacional, que é o acervo memorialístico de histórias de professores de Geografia.

2 FORMAÇÃO DOCENTE: EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA E ENSINO DE GEOGRAFIA

Neste capítulo, iremos nos debruçar sobre os processos de formação do professor, bem como entender como se constitui o ensino médio e os seus processos de expansão, críticas e avanços teóricos, enquanto política pública. O embasamento teórico consiste, ainda, nas discussões sobre a Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

Vale destacar que autores do campo da EPT compreendem a formação do professor em várias dimensões e abordagens conceituais de cidadania e trabalho. O termo “trabalho” aparece na pesquisa por entender que os professores, com as suas narrativas de vida e, através da Geografia escolar, podem contribuir de maneira significativa na concepção de Trabalho para EPT, o que, para Ramos (2005, p.12), é “pensar o trabalho como princípio educativo no ensino médio”. Além disso, discutiremos sobre a formação do professor de Geografia e sobre o ensino da Geografia. Abordaremos, ainda os conceitos de cidadania no Brasil, partir de olhares de Milton Santos e José Murilo de Carvalho.

2.1 Formação docente

É no contexto da formação docente que as noções de vida, trabalho, cultura, tecnologia, sociedade, natureza e humanização devem aparecer de forma articulada. Quanto ao professor, é o profissional que vai formar o outro para o mundo, portanto, ele precisa estar bem formado não só no âmbito da sua disciplina curricular de atuação, mas na compreensão do sujeito/estudante como ser social, histórico, cultural e geográfico, afinal, é na escola que a formação a partir dos conhecimentos sistematizados acontece. E como já nos ensina o educador Paulo Freire:

[...] quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É nesse sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem *formar* é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém [...] (Freire, 2020, p. 25, grifos do autor).

A formação docente, conforme Paulo Freire, consiste numa via de mão dupla. Além do conhecimento obtido na formação acadêmica, a troca de experiência que existe entre o

professor, que está atuando na sala de aula, e o estagiário, que se propõe assumir a carreira docente, é essencial para o seu acesso inicial à escola. Nesse sentido, a formação docente busca aplicar os conhecimentos adquiridos na universidade, conciliando-os ao conhecimento da prática. Entretanto, temos uma questão referente à formação docente:

Um dos grandes problemas do campo da formação de professores é a fragilidade dos debates sobre a profissão e a profissionalização docente. Ninguém pode duvidar da importância da colaboração docente e do reforço dos coletivos docentes como lugares de produção de um conhecimento próprio dos professores (Nóvoa, 2022, p. 7).

O autor enfatiza a problematização relacionada à fragilidade da profissionalização docente. O debate exige uma atenção por parte dos profissionais, na busca de garantir conquistas para a docência e, ao mesmo tempo, fomentar uma postura política nos envolvidos. Nessa sequência, Nóvoa (2017) enaltece o papel coletivo do professor na arregimentação do conhecimento e do debate sobre a profissionalização docente, criticando termos criados em atribuição aos professores, tais como: facilitador, colaborador, entre outros. Não obstante, temos como relação o papel do espaço escolar e o Programa de Residência Pedagógica.

Devemos pensar a formação do professor numa perspectiva de formação profissional. Com isso, teremos uma outra dimensão de concepção de formação docente, não esquecendo o contexto histórico e o processo de formação do professor no Brasil. Conforme Saviani (2009, p. 149), “na história da formação de professores, constatamos que o primeiro modelo predominou nas universidades e demais instituições de ensino superior que se encarregaram da formação dos professores secundários, ao passo que o segundo tendeu a prevalecer nas Escolas Normais, ou seja, na formação dos professores primários”, havendo uma divisão na formação docente que contribuiu para a fragmentação desta a partir das instituições.

Para Nóvoa (2022, p. 8), a reflexão sobre a formação de professores surgiu a “[...] partir de um conhecimento docente que não se esgota nas fronteiras da profissão e que tem visibilidade e reconhecimento público, permitindo aos professores uma participação plena nos debates e nas decisões públicas sobre educação”. Esse autor levanta a questão de incluir o professor no debate político educacional, colocá-lo no centro das discussões.

Pimenta (2005, p. 11) reforça o papel da formação docente e da pesquisa, quando afirma que “a universidade é o espaço formativo por excelência da docência, uma vez que não é simples formar para o exercício da docência de qualidade e que a pesquisa é o caminho metodológico para essa formação”. Nesse viés, temos à docência como uma educação profissionalizada, que requer formação e saberes específicos condizentes com o campo de

atuação do professor. Nessa linha de análise, Maurice Tardif destaca que existem saberes necessários à docência, tais como: os saberes docentes, os saberes da formação profissional, os saberes disciplinares e os saberes curriculares (Tardif, 2017). Com isso, teremos um encadeamento necessário para a formação docente.

Gatti (2012, p. 19) aborda uma questão bastante peculiar no que se refere ao campo da pesquisa em educação e a outros campos: “a organização conceitual e institucional do campo de pesquisa em educação e suas relações e articulações com outros campos, no contexto das tensões de ordem científica e das práticas profissionais a ele associadas, emerge contemporaneamente como uma necessidade”.

A autora compreende que o conceito de qualidade na educação perpassa pela formação do professor. A formação docente precisa de articulações para serem executadas nos espaços em diálogo permanente com outras ciências. A autora Gatti, levanta essa necessidade de referenciar a força da docência dentro do contexto da política educacional: “mas no conserto das políticas científicas e das políticas tecnológicas, bem como das políticas de ensino, especialmente das políticas de formação de professores, a força do campo ou a sua fraqueza tem a ver com seu impacto e relevância” (Gatti, 2012, p. 19).

Noutra dimensão, precisamos compreender o papel das instituições na formação inicial e continuada do docente. O papel formador das instituições na formação docente requer um padrão de qualidade no serviço prestado a esse profissional, que atuará no cotidiano da escola (Nóvoa, 2017). Com uma boa formação em Geografia, observando as características do conhecimento adquirido na licenciatura, além do aspecto pedagógico, teremos uma construção solidificada na prática escolar do professor.

Em se tratando de docência, temos alguns desafios a serem superados, na ordem estrutural, na carreira, no firma-se docente ou na profissionalização da carreira docente. Na questão da profissionalização docente, Gatti (2016) ressalta a identidade profissional e profissionalidade como centrais. A autora resgata uma palavra fundamental para qualquer carreira: identidade. Se o professor não traz essa identidade, certamente, terá dificuldades. Analisando o nosso caso, essa identidade com a geografia humana foi fundamental, mas o contato com as disciplinas da geografia física sedimentou essa identidade com a ciência geográfica.

Já o professor Nóvoa defende que “a formação docente deve ter como matriz a formação para uma profissão” (Nóvoa, 2017, p. 6). Enquanto formação acadêmica, no caso da Geografia, temos que conviver com a dicotomia bacharelado e licenciatura, praticadas em várias universidades que na sala de aula se apresentam complementares para o entendimento

dos conteúdos. Uma aula sobre o continente americano precisa ser abordada pelo prisma físico, natural, político, econômico e cultural.

Um outro ponto que a professora Gatti enfatiza está na formação e na relação com seus pares dentro da rede. Segundo a professora, “os professores desenvolvem sua profissionalidade tanto pela sua formação básica e na graduação, como nas suas experiências com a prática docente pelos relacionamentos inter-pares e com o contexto das redes de ensino” (Gatti 2016, p. 168). Temos três situações apontadas pela autora para a formação da profissionalidade: experiência, relacionamentos e a formação acadêmica. No contexto da nossa história, o movimento estudantil e a participação em movimentos sociais serviram de experiências para seguir na docência como ato político.

O docente com uma boa formação contribuirá com os diversos saberes, como afirma a autora “o professor não é descartável nem substituível, pois, quando bem-informado, ele detém um saber que alia conhecimento e conteúdo à didática e às condições de aprendizagem para segmentos diferenciados” (Gatti, 2016, p. 164). Podemos associar a EPT à Geografia agregando conhecimentos necessários para a compreensão do mundo do trabalho e da cidadania, principalmente no contexto de uma sociedade desigual com característica de um capitalismo periférico.

O processo de construção dos saberes do docente é gradual, mas exige uma postura em buscar conhecimento não apenas do saber acadêmico. Conforme Nóvoa (2017), o professor deve ter, no seu cotidiano, o contato com a literatura, com a ciência e a cultura. Entretanto, no cotidiano escolar, escutamos de alguns colegas que não têm tempo para ler, alguns acham que o livro é caro etc. Talvez esse esvaziamento cultural pode levar o docente a perder o encantamento pelo conhecimento.

Assim como o professor Nóvoa (2017) defende o firmar-se docente, precisamos ter em mente, como docentes, o firmar-se como pesquisadores e intelectuais, detentores de capital cultural para ensinar ao outro (o aluno); é o aprender a sentir-se professor. O capital cultural preconizado por Bourdieu (1970) como um acúmulo de conhecimentos, valores e habilidades, essências para uma formação de um docente comprometido com a ética, pelas trocas de experiências com outros docentes no trato da sala de aula. Isso vai agregando novos saberes aos docentes, por conseguinte, efetivando a carreira docente.

Pesquisa recente realizada pela entidade Todos Pela Educação aponta que, entre 2010 e 2020, o número de concluintes em cursos de formação de professores em EAD na rede privada mais que dobrou, enquanto a modalidade presencial nas redes pública e privada caiu, esses números trazem preocupações com a qualidade na formação dos professores. Conforme

a pesquisa, a cada 10 alunos que concluíram os cursos de Pedagogia e Licenciatura em 2020 no Brasil, 6 estão na modalidade EAD (Ensino à Distância), tendo como desdobramento a precarização na formação.

Segundo Tardif (2017, p. 36), “pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experiências”. O autor aborda um encadeamento de saberes que o docente vai adquirindo e firmando durante a sua jornada. Diante disso, temos a ideia de que a formação acadêmica é um dos pontos dessa construção da figura docente. Compreender a história de vida do professor nos ajuda a perceber os caminhos por ele percorridos que, de certa forma, pode ter influenciado a sua escolha pela docência.

Conforme Gramsci (1982, p. 6), “todos os homens são intelectuais, poder-se-ia dizer, então: mas nem todos os homens desempenham na sociedade a função de intelectuais”. Partindo dessa premissa, enquanto professor, vindo de família de assalariados, não deveríamos atuar prontamente na busca de uma educação libertadora diante do cenário socioeconômico? Compreendemos que atualmente houve um recrudescimento do engajamento político dos professores em diversos espaços, nos sindicatos por exemplo, mas talvez não seja apenas a única categoria, enquanto trabalhadora, que perdeu, até certo ponto, o seu capital político. Temos o dever de recuperar o nosso poder de mobilização para o fortalecimento da carreira.

2.2 Formação de professores de Geografia

A formação docente, segundo Machado e Vieira (2021, p.1632), “é um processo cujo início se dá antes mesmo do seu ingresso no curso superior de licenciatura ou habilitação docente”. A docência é, portanto, uma formação profissionalizada, isto é, que requer formação e saberes específicos condizentes com o campo de atuação do professor.

Nessa linha de análise, Tardif (2017) destaca que existem saberes necessários à docência: saberes da formação profissional, da experiência (da prática), disciplinares e curriculares. À vista disso, é necessário que a formação inicial do professor busque mobilizar os conhecimentos adquiridos na universidade e na prática escolar da educação básica, conciliando-os com outros tipos de saberes e conhecimentos, sendo o estágio supervisionado uma ponte para que o futuro docente tenha a noção do universo da sala de aula.

É no contexto da formação docente que as noções de vida, trabalho; cultura; tecnologia; sociedade; natureza e humanização devem aparecer de forma articulada. Ao

professor, cabe ser o profissional que vai formar o outro para o mundo. Portanto, ele precisa estar bem formado não só no âmbito da sua disciplina curricular de atuação, deve ter uma visão compreensiva acerca do sujeito/estudante como ser social, histórico, cultural e geográfico. Afinal, é na escola que a formação com os conhecimentos sistematizados acontece, como já nos ensina o educador Paulo Freire.

O contato inicial através do estágio no espaço escolar, colabora para o acesso e a permanência do professor no início de carreira, embora outros fatores interfiram, contornem e deambulem pelo processo de formação e constituição identitária docente, como “[...] a formação acadêmica, outras experiências formativas, a prática de ensino, o currículo, o cotidiano, as histórias de vida e a comunicação digital” (Barros, 2023, p. 250).

Nesse viés, entendemos que a formação docente está sempre no foco da discussão devido às suas complexidades, por isso, há constantes tentativas em legitimar a profissão. Assim:

Um dos grandes problemas do campo da formação de professores é a fragilidade dos debates sobre a profissão e a profissionalização docente. Ninguém pode duvidar da importância da colaboração docente e do reforço dos coletivos docentes como lugares de produção de um conhecimento próprio dos professores. (Nóvoa, 2022, p. 7).

O debate sobre a formação docente exige uma atenção específica, por parte dos profissionais da educação na universidade, na busca pela garantia de conquistas para a docência como profissão legitimada e referenciada, ao mesmo que se procura firmar e afirmar uma postura política dos envolvidos, que são os professores em formação e atuando na educação básica.

Devemos pensar à docência numa perspectiva de formação profissional, mesmo que, no contexto histórico da formação do professor no Brasil, algumas questões contribuam para o processo de fragmentação e fragilização do firmamento social da profissão. Conforme Saviani (2009), na história da formação de professores, houve uma divisão no processo formativo que contribuiu para a fragmentação da formação a partir das próprias instituições. A exemplo, temos a formação dos professores secundários, que predominou, como âmbito de formação, nas universidades e nas demais instituições de ensino superior, enquanto os professores primários foram relegados à formação inferior de nível médio, fornecida pelas conhecidas Escolas Normais.

Nessa envergadura, Pimenta (2005, p. 11) reforça o papel da formação docente e da pesquisa, destacando a universidade como um “espaço formativo por excelência da docência,

uma vez que não é simples formar para o exercício da docência de qualidade e que a pesquisa é o caminho metodológico para essa formação”. Enquanto gestor de uma escola municipal, recebemos vários estudantes, que relatam a dificuldade de serem acolhidos numa escola para o exercício do estágio.

Sobre a relação entre o campo da pesquisa em educação e outros campos, a professora Gatti (2012, p. 19) aborda uma questão bastante peculiar, destacando que a “[...] organização conceitual e institucional do campo de pesquisa em educação e suas relações e articulações com outros campos, no contexto das tensões de ordem científica e das práticas profissionais a ele associadas, emerge contemporaneamente como uma necessidade”. Ademais, a autora compreende que o conceito de qualidade na educação perpassa por uma formação ampla do professor, assim, formação que precisa de articulações com outras áreas de atuação para ser efetivada através de um espaço em diálogo permanente com outras ciências e dentro do contexto da política educacional.

Toda formação docente, seja ela inicial ou continuada, precisa ser referenciada. Necessita de uma abordagem que contemple saberes científicos, práticos, culturais, tecnológicos, sociais, humanos e biográficos. Formar o professor de modo sólido é um exercício de desconstrução, de rupturas, inclusive de práticas formativas cristalizadas que, por vezes, prioriza a docência como uma profissão de transmissibilidade de conteúdos sistematizados. Pensamos essa formação como um processo multifacetado e contínuo, direcionado ao enfrentamento dos desafios dinâmicos do ambiente educacional em suas realidades complexas.

A relação profissional com os pares e a cultura cotidiana dos espaços escolares também são elementos de profícua relevância para garantir a mobilização de uma formação escolar sólida aos estudantes. Muitos professores de Geografia que ingressam na EPT se deparam com uma concepção de ensino muitas vezes distante das aprendizagens universitárias. É o processo dialógico e de formação continuada que oportuniza o estabelecimento de novos contornos profissionais, de configurações de outras (carto)grafias docentes, de reflexividade sobre práticas e saberes. Um movimento que implica o ato de planejar e de conceber didáticas mais integradoras de geografias às demandas da cidadania e do mundo do trabalho.

Conforme Pinheiro (2015, p. 41), “na década de 1930, com a expansão das escolas para maioria das regiões do país, o ensino de Geografia se firma no currículo escolar”, tendo como marco a criação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 1934. Considera-se, nesse âmbito, as mudanças que ocorreram na política nacional, com a chegada

de Getúlio Vargas ao poder, advindo uma nova concepção de modelo econômico baseado no processo de industrialização. A partir disso, começa a insurgir a ideia de um Brasil que buscava a sua modernização através de uma transição da economia agroexportadora para o modelo urbano-industrial.

Nesse contexto, a geografia surge como uma forma de contribuir para o entendimento do Brasil físico e natural, através de projetos como ¹Radam Brasil, que tinha como foco o mapeamento geológico, geomorfológico e das paisagens naturais, como também a contribuição da regionalização do Brasil, além de propor a geografia escolar conteúdos advindos dessa pesquisa sobre os recursos naturais e de garantir a alfabetização geográfica dos nossos discentes, através dos mapas que representavam as características físicas do Brasil.

Segundo Callai (2010, p. 23), “a geografia apresenta uma produção importante e, junto com ela, estrutura formas de fazer a interpretação dos fenômenos e análise geográfica da realidade do mundo”. A formação do professor no contexto do ensino de Geografia é recente no Brasil, e acompanha as mudanças desta disciplina, que passou por transformações que buscaram apresentar uma Geografia focada nos dilemas sociais, econômicos e culturais da sociedade. Isto é, uma Geografia que se preocupa com as questões concernentes ao espaço geográfico, aos modos de ocupação dos lugares, às formas de apropriação e expropriação dos territórios, à análise interpretativa das paisagens e às dimensões singulares e coletivas que cartografam a regionalidade. Em outros termos:

A Geografia é uma ciência cujo objeto de análise é da mesma categoria que o analista, ou seja, o homem e a natureza são elementos do meio que configuram combinações espaciais. O homem, enquanto sinônimo de sociedade, é elemento essencial nos processos que engendram a relação sociedade-natureza, que é o princípio básico de análise da Geografia, dentro de uma espacialidade culturalmente (re)elaborada (Barros; Pinheiro, 2017, p. 45).

Quanto à atuação do docente na escola, só a formação elementar não basta, por isso é necessário proporcionar a formação continuada para o professor, após sair da universidade. Neste aspecto formativo, o professor Pinheiro destaca a experiência do docente de ter de pensar sobre sua prática, “[...] como ela é efetivamente realizada no cotidiano escolar e, além disso, lembrar como aprendeu durante sua escolarização acabou confrontando o aprendizado que o professor obteve na escola básica com seu ofício de ensinar atualmente” (Pinheiro, 2015, p. 46). Com base no autor, entendemos que, em nossa prática docente, fazemos

¹ O Projeto RADAM, ou projeto RADAMBRASIL, foi responsável, nos anos 70 e 80, pelo levantamento dos recursos naturais de todo o território brasileiro, 8.514.215 km².

comparações na maneira de proceder o conhecimento: rememoramos, imitamos ou nos referendamos pelos professores que tivemos ao longo da vida.

É pertinente destacar que “é na dimensão espaço-temporal da universidade, da história de vida e do cotidiano social e escolar que os repertórios formativos se convergem e vão amalgamando a definição do tornar-se professor, sinalizando os primeiros contornos da profissionalidade” (Barros, 2023, p. 68). Isso significa dizer que a formação do professor não se resume a um processo de acumulação teórico-conceitual dos conhecimentos da ciência geográfica, mas é uma articulação didático-pedagógica desses conhecimentos no ato de ensinar, com diferentes modos de fazer o outro aprender, de oportunizar espaços de mobilização do saber geográfico por, entre e através de uma educação geográfica referenciada.

Na questão da formação do professor de Geografia, Cavalcanti alude ao fato de que é necessário o docente “[...] tomar posições sobre as finalidades sociais da Geografia escolar numa determinada proposta de trabalho, é preciso que o professor saiba pensar criticamente a realidade social e se colocar como sujeito transformador dessa realidade” (Cavalcanti, 2012, p. 73) e complementa: “a compreensão dessa sociedade complexa em seus múltiplos aspectos tem exigido, assim, novas formas de reflexão, novas categorias, que colocam novas demandas para a educação e para formação profissional voltadas para tarefa da educação escolar – o professor” (p. 17).

As mudanças que ocorreram dentro da Geografia possibilitaram um olhar espacial, como aponta Callai (2010), propiciaram que os alunos desenvolvessem um pensar espacial a partir da contribuição da educação geográfica. Situar o estudante nesse mundo complexo é compreender os fenômenos sociais.

Uma questão importante sobre a formação docente no curso de Geografia, na visão de Callai (2010), é como os estudantes aprendem e passam a ensinar no cotidiano da escola, e como os seus alunos aprendem. Essas são reflexões necessárias para aprimorar a prática docente. Uma colocação pertinente para abordar a formação docente é a compreensão da educação básica: a cada dia, sentimo-nos instigados a (re)fazer e aplicar novas ideias nas aulas, diante dos desafios que encontramos em sala de aula.

Um dos grandes desafios consiste no fato de o professor de Geografia ser afetado pelas mudanças ocorridas na educação brasileira em 2017, a exemplo do novo ensino médio, aprovado pelo congresso nacional, que afeta diretamente o trabalho pedagógico do professor, interferindo, inclusive, na sua carga horária. Em julho de 2024, tivemos a aprovação do novo

ensino médio, com a reestruturação na carga horária e a inclusão de novas disciplinas obrigatórias, que atenuaram as mudanças realizadas pelo congresso em 2017.

A revogação do ensino médio aprovado em 2017, foi um passo importante, principalmente nas disciplinas de humanas, tendo a devida importância na formação dos discentes. Cabe ao docente uma profícua formação que considere as metamorfoses do espaço habitado, como nos brinda o geógrafo Milton Santos, as mudanças que delineiam os lugares, as paisagens, os territórios, as regiões, a natureza, a sociedade, o espaço geográfico e a vida. Isso tomando por base e referência o sentido de que:

A incorporação de fragmentos biográficos na formação do sujeito-professor está relacionada, dentre outros aspectos, aos usos e às práticas espaciais que originam o saber da vida e da profissão. Nesse sentido, compreendo o trabalho do professor como uma atividade condicionada de referências e interferências plurais, cujos elementos se tecem a partir de interações sociais, de referências familiares, sociais, culturais, religiosas e econômicas que constituem um emaranhado de saberes. Esse processo formativo rompe a lógica cotidiana, editada e pensada por meio de um prisma ideológico de caráter unidimensional (Barros, 2023, p. 75).

Interessante a abordagem de Barros (2023) quando recorre à ideia de fragmentos biográficos. Quando o sujeito conclui a sua graduação ou pós-graduação, os elementos da sua vida pessoal e profissional vão inferir na sua prática. Da mesma forma, se um docente defende uma corrente política, ele pode cair na armadilha da passionalidade, no tocante ao assunto posto em sala de aula. Isso pode gerar algum tipo de ruído no desenvolvimento do tema em sala de aula. A questão que se coloca não é a de ser “neutro”, mas de explicar o fenômeno sem interferências subjetivas.

Ao compreendermos que o ensino da Geografia tem, em sua concepção formativa escolar, a cidadania como dimensão da vida e do trabalho, mediante diferentes contextos geográficos que o cotidiano social dos estudantes e dos professores se inscreve, em múltiplas escalas, a formação desse professor precisa estar atrelada às diversas proposituras de atuação profissional que o campo formativo requer, como Ensino Médio Regular e Ensino Médio Integral (EMI). Incluímos, assim, a formação para a cidadania à luz de Santos (1987, p. 20), quando destaca que: “a cidadania, sem dúvida, se aprende”. É assim que ela se torna um estado de espírito, enraizado na cultura”.

Nesse sentido, Castellar (2010, p. 41) compreende que “o trabalho docente não acontecerá se não houver uma formação docente com sólidas bases teórico-metodológicas e culturais”. É crucial que essa formação inicial tenha esse cuidado. A autora reforça o

entendimento da importância da formação inicial, no sentido de que as instituições tenham o compromisso com a qualidade e o comprometimento com a formação docente. Por outro lado, a ausência de uma formação qualificada tem desdobramentos desfavoráveis: “uma formação precária prejudicará a ação docente na escola e faltará aos professores a capacidade para argumentar e interpretar, explicar o mundo e a realidade e as consequências que resultam dela, comprometerá o processo de ensino e aprendizagem” (Ibid., p. 41).

Em linhas gerais, recorreremos a Cavalcanti (2013, p. 20) para destacar que o ensino de Geografia “[...] deve propiciar ao aluno a compreensão do espaço geográfico na sua concretude, nas suas contradições”, cujos elementos formativos ajudam a entender o papel do professor dentro do espaço escolar. Nesse sentido, a EPT se articula à Geografia porque ambas dialogam, no sentido de proporcionar aos discentes as múltiplas possibilidades de descortinar modos de alienação do trabalho e de fortalecer o papel da cidadania no seu contexto político.

A formação docente demanda investimento, dedicação e uma clareza na sua escolha profissional. Ser professor ou professora, na realidade brasileira, exige esforços significativos. Tivemos, enquanto categoria, alguns avanços, como o piso salarial do professor aprovado no congresso e sancionado pelo presidente Lula, mesmo sabendo da dificuldade da implantação dessa conquista em vários municípios e estados. Também sabemos de casos em que prefeituras, a exemplo de João Pessoa, proporcionam aos docentes uma formação continuada e o pagamento do piso, associada ao bom plano de cargos e carreira e remuneração.

De modo geral, a sociedade entende o papel do professor e sua importância, embora saibamos da complexidade desta sociedade hodierna. Conforme Cavalcanti, “a compreensão dessa sociedade complexa em seus múltiplos aspectos tem exigido, assim, novas formas de reflexão, novas categorias, o que coloca novas demandas para a educação e para a formação do profissional voltado para a tarefa da educação escolar – o professor” (Cavalcanti, 2013, p. 17). Atuando no cotidiano do magistério, sabemos que, no dia a dia da escola, inúmeras são essas demandas de cunho social, psicológico, entre outros.

A sala de aula mudou junto às transformações do mundo e da sociedade. Parte dessas mudanças, incluem, a exemplo, o uso indiscriminado do celular que, até um tempo atrás, não existia no espaço escolar. O uso de aparelhos *smartphones* é uma realidade tão presente na sala de aula, que foi necessária a criação de uma lei nacional para coibir o uso indevido do aparelho em sala de aula, tendo em vista da interferência no aprendizado dos discentes. Somam-se a isso as diversas violências, que vêm de fora para dentro da escola, que interferem no cotidiano escolar.

Outro debate importante é o papel da escola dentro da sociedade capitalista. Cavalcanti (2012) afirma que a escola continua sendo o principal espaço de formação das pessoas. Em uma sociedade desigual como a nossa, a escola surge como uma saída para o enfrentamento dessa desigualdade. Em se tratando de Brasil, a educação continua sendo o caminho para a mobilidade social. Todavia, a escola pública no Brasil não é igual para todos, como escolas privadas que são direcionadas para uma determinada classe.

Ao situar a formação do professor nesse cenário, Cavalcanti (2012) pontua que o professor é um profissional em formação constante, sendo a busca por esta formação fundamental para o desenvolvimento intelectual e sua atuação frente aos desafios impostos à sala de aula. Quanto à criticidade do professor, destaca:

Numa ideia crítica do papel do professor, que age voltado para o desenvolvimento dos alunos, para a prática mais plena da cidadania e para um projeto de justiça social, não há espaço para práticas ingênuas, neutras ou reprodutivistas na atividade docente (Cavalcanti, 2012, p. 20).

A autora cobra do docente uma postura mais crítica em relação ao contexto social. Por isso, o professor precisa investir na sua intelectualidade. Entretanto, sabendo da sobrecarga de trabalho que este profissional possui, é imprescindível que a formação seja bancada pelo sistema de ensino. Uma vez que podemos cair na armadilha do comodismo, a formação continuada vem para suprir essa necessidade. Em algumas rodas de conversa, percebemos que alguns colegas não buscam se atualizar, ficam presos aos conceitos do livro didático.

Segundo Cavalcanti (2012, p. 24), “o eixo da formação do professor, em qualquer nível e em qualquer momento da atuação, deve ser a prática docente. Esse é um dos desafios da formação de professores no mundo contemporâneo”, ou seja, uma formação humana. Outra questão abordada pela autora é a experiência ao longo da vida em diferentes espaços sociais (Cavalcanti, 2012). A história de vida que cada professor traz das suas vivências, de alguma maneira, pode incidir sobre sua prática em sala de aula. A vivência de espaços diferentes é o vetor para compreender a sua prática docente.

Indubitavelmente, uma boa formação acadêmica, contribui para o docente aperfeiçoar a sua prática, são os caminhos que Cavalcanti (2012) aponta para uma boa gestão em sala de aula, ao mesmo tempo em que valoriza a profissão. Acreditamos que o primeiro passo para a valorização da carreira precisa ser dado pelo professor.

2.3 A Formação docente para Educação Profissional e Tecnológica

A formação dos professores para a EPT teve início nos anos de 1960, através de uma necessidade social (Dornelles, 2022). É preciso compreendermos que nesse período o Brasil vivia um processo intenso de industrialização e de mudanças demográficas, no sentido de que o país se encaminhava para uma população urbana. A chegada das transnacionais forçava uma necessidade urgente de mão de obra para o setor industrial, surgindo, assim, o ensino profissional enquanto uma demanda da agenda econômica. Com isso, a formação de professores tornou-se necessária para atender a uma conjuntura específica.

Moura (2014) chama a atenção no sentido de que o currículo oficial não forma professores para atuar na EPT. Assim como na Geografia ou em outra formação docente, a formação do professor deve ser crítica e com foco na responsabilidade social (Moura, 2008). A EPT impulsiona o professor a ter um compromisso a priori para com a classe trabalhadora, objetivando uma educação humana e integral, sabendo que a EPT tem o direcionamento para o ensino profissional. Em um país com desigualdades sociais, o papel de educar a classe trabalhadora é um ato revolucionário.

Para tanto, a autora Ciavatta entende que “a educação profissional é o *locus* mais visível da educação para o trabalho, seja no seu sentido técnico e tecnológico, seja no sentido político como movimento que oscila nessas duas direções” (Ciavatta, 2014, p. 51). Ou seja, a relação trabalho e educação profissional, numa trincheira educativa e não na alienação do trabalho, colocando-se contra o poder hegemônico do capital. Ainda corroborando essa questão, Ciavatta (2014) afirma que a relação trabalho e educação se fortalecem nas condições de vida, educação e trabalho na sociedade em que vivemos. Lutar por uma sociedade mais justa, através da educação escolar, é um dos caminhos necessários para alcançar esse objetivo. O professor Moura traz uma importante observação, à luz o papel da educação profissional, na formação desses jovens, advertindo que:

[...] não é possível pensar na docência em geral e, em particular, no campo da educação profissional, sem refletir sobre o papel da própria educação em geral e, especificamente, a educação profissional, na formação de adolescentes, jovens e adultos na sociedade brasileira, cuja condição de classe dos sujeitos define a trajetória na educação profissional, ou ainda, a exclusão dessa dimensão educacional (Moura, 2014, p. 13).

Do ponto de vista das políticas de formação de professores para a EPT, a formação ocorreu através de iniciativas governamentais, focado ensino profissional, dentro da

cronologia, iniciado na década de 1940 (Lima, 2023). As transformações econômicas que vêm ocorrendo no Brasil viabilizaram a educação profissional. Apesar da conquista da revogação do decreto n.º 2.208/1997 e promulgação do decreto n.º 5.154/2004, a formação docente não foi contemplada.

De acordo com Lima, houve avanços, “dessa forma, ao professor do ensino técnico foi exigida uma série de saberes que possibilitariam atingir o objetivo da EPT, que é a formação humana integral, preparando os sujeitos tanto para o trabalho quanto para o exercício da cidadania” (Lima, 2023, p. 9). Temos, nesse sentido, um avanço considerável dentro dos objetivos da EPT. O debate a respeito dessa formação em EPT, continua extremamente necessário para alcançar o objetivo de uma educação emancipatória.

Uma outra questão se refere às mudanças ocorridas no novo ensino médio aprovado em 2017, quando estabelece a figura do notório saber, a esse posicionamento da lei, temos uma contradição da profissionalização da docência, principalmente para os docentes do Ensino Integrado. Mercês e Lima apontam questionamentos em relação à formação dos docentes em relação à educação profissional, afirmando que “grande parte das legislações estudadas abordam a formação docente para a educação profissional e tecnológica a partir do caráter emergencial e provisório, facilitando a entrada de profissionais do mercado nas salas de aulas” (Mercês; Lima, 2020, p. 10). Nesse sentido, temos dificuldades em estabelecer uma política permanente no trato da formação de professores na educação profissional.

No contexto da formação docente em EPT, Ramos (2014) traz à tona a formação dos professores em Geografia, história e matemática que atuam no Ensino Médio Integrado a educação profissional. Todavia, Ramos (2014) compreende a necessidade de formação continuada específica para esses profissionais. Segundo a autora, essa formação é necessária para que haja uma aproximação entre o trabalho e a educação, ao mesmo tempo em que proporcione ao discente o entendimento da cidadania nesse processo.

Merece nossa atenção todo o arcabouço histórico de avanços e descontinuidades pelos quais a educação profissional passou, em relação ao ensino básico. Em vista disso, entender que uma conjuntura econômica e política afeta prioridades na agenda da educação é de suma importância. Como exemplo, temos o ano de 2004, quando presenciamos a elaboração de uma política educacional voltada para a integração do ensino profissional com o ensino médio, quando o governo estava comprometido com uma agenda desenvolvimentista. No entanto, existe influência dos organismos internacionais na agenda educacional do Brasil, até porque o nosso país é signatário de vários acordos internacionais no âmbito da educação. Por isso, a identificação de diretrizes e práticas educacionais direcionadas para o Brasil passam por

influências de organismos internacionais, como podemos observar no excerto abaixo no qual conferimos que:

Quando se aborda políticas públicas para a educação se faz necessário considerar as influências dos organismos internacionais na elaboração de um conjunto de reformas educativas, tais como orientações e determinações do Banco Mundial (BM), a Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Fundo Monetário Internacional (FMI) e a organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) (Antunes, Sarturi; Aita, 2016, p. 113).

O debate político em torno das reformas educacionais precisa da mobilização de todos os que fazem a educação. Certamente essas orientações advindas desses organismos internacionais, não atendem às especificidades do território brasileiro. As reformas educacionais, documentos que norteiam a educação brasileira, seguem à risca uma tese dentro de uma concepção de globalização. Conforme os alinhamentos feitos pelo Brasil:

Ampliação da obrigatoriedade da Educação básica. Destacam-se neste recorte, os compromissos assumidos pelo Brasil, a partir da conferência mundial de educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, realizada em Jomtien, na Tailândia em 1990, a Conferência Mundial de Educação para todos convocada pela Unesco (2001) e o Fórum Mundial de Educação realizado em 2015 na Coreia do Sul (Antunes, Sarturi; Aita, 2016, p. 115)

A reforma do Ensino Médio de 2017 e o Plano Nacional da Educação (PNE), entre outros documentos, seguem um alinhamento de acomodação das diretrizes propostas nas conferências das quais o Brasil é signatário. Na discussão em relação à formação docente, temos dois movimentos significativos que aproximam a educação profissional da educação básica. São estes:

A aproximação do docente das disciplinas consideradas específicas da formação profissional às disciplinas da formação geral do estudante e aos saberes pedagógicos. Esse deve contribuir para a formação didático-político-pedagógica desses profissionais e para a compreensão de que no EMI a formação geral e a profissional não estão separadas, ao contrário, são integradas (Ramos, 2014, p. 89).

A conquista que resultou na integração do ensino profissional com ensino médio, vem de reivindicações de movimentos atrelados à docência, tendo como pauta uma educação pública de qualidade que viabilize ao discente aprender uma profissão, que essa mesma

educação possibilite compreender as entranhas do sistema capitalista e situar o sujeito nessa engrenagem.

2.4 Ensino Médio Integrado e Geografia escolar

Importante compreender que temos duas características de ensino médio: Ensino Médio Regular e o Ensino Médio Integrado. No que concerne ao Ensino Médio, segundo a LDB: o ensino médio é a última etapa da educação básica. Tendo duração de três anos e segue as diretrizes da BNCC. No caso da Escola Francisco Leocádio Ribeiro Coutinho (Santa Rita), o ensino médio adotado é o Regular, já no IFPB de Santa Rita é o Integrado.

A Geografia como disciplina da educação básica dentro de uma dimensão do EMI pode agregar conhecimentos que ajudam o discente a alcançar uma formação integral. Apesar da formação docente dos professores de disciplinas da educação básica, faz-se necessário garantir os eixos estruturantes dentro de um movimento de aproximação entre o Ensino profissional e a Educação básica, conforme Ramos (2014, p. 89):

A formação de licenciados em disciplinas da educação básica que atuarão no EMI no sentido de que esses possam compreender as relações entre disciplina objeto da licenciatura e as demais disciplinas do ensino médio integrado, tanto aquelas denominadas de formação geral como as de formação profissional, a partir da concepção de formação humana integral que tem como eixo estruturante a integração entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura.

Para tanto é importante contextualizar o ensino médio, que segundo a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) tem duração de 3 anos, cujo propósito, conforme a LDB 9394/96, é a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos e a preparação básica para o trabalho e a cidadania do estudante. Ao concluir o Ensino Médio Regular, o discente não sai habilitado em relação a formação profissional, tendo como resultado, fazer o Enem ou cursar algum curso técnico, posteriormente. A autora Marise Ramos complementa:

O ensino médio é a etapa da educação básica em que a relação entre ciência e práticas produtivas se evidencia; e é a etapa biopsicológica e social de seus estudantes em que ocorre o planejamento e a necessidade de inserção no mundo do trabalho, no mundo adulto (Ramos, 2007, p.12).

No caso do EMI o conceito muda, porque temos a questão do ensino profissional permeando a formação do discente. Conforme Ramos:

A educação integrada, com o objetivo de possibilitar que os sujeitos tenham uma formação que, conquanto garanta o direito à educação básica também possibilite a formação para o exercício profissional. Este sentido equivale à indissociabilidade entre educação profissional e educação básica (Ramos, 2007, p.11).

É importante frisar que o ensino profissional permeia os diferentes níveis e modalidades de educação. Um ótimo exemplo de conquista na formação continuada é, sem dúvida, a pós-graduação em Educação Profissional Tecnológica (EPT), realizada pelos Institutos Federais (IFs). Acreditamos que o mestrado profissional contribui com as demais ciências dentro do processo de ensino. A formação de Professores para a EPT é imprescindível nessa conjuntura de expansão dos IFs, (Dornelles, 2022). No entanto, o surgimento do ensino profissional no Brasil foi sedimentado dentro de uma divisão de classe social e no surgimento de indústrias para atender o mercado interno. E foi principalmente na consolidação da República que se ganhou a notoriedade da educação profissional para atender os desvalidos naquele contexto de sociedade.

No tocante às propostas e reformulações do ensino da Geografia, de acordo com Cavalcanti (2013 p. 20), visa “cumprirem papéis politicamente voltados aos interesses das classes populares, o saber e a realidade do aluno com referência para o estudo do espaço geográfico”. Nesse sentido, temos uma convergência da Geografia com a EPT dentro de uma perspectiva omnilateral.

Na disciplina de Geografia, considerando alguns conteúdos, temos a oportunidade de debater e refletir questões do cotidiano que permeiam o mundo do trabalho e da cidadania dentro de uma dimensão integral. A formação do professor, nesse sentido, é fundamental para viabilizar o diálogo entre cidadania e trabalho na sala de aula. Partindo de uma perspectiva de relação do ser humano na construção do espaço e do trabalho, Cavalcanti destaca que:

Entre o homem e o lugar existe uma dialética, um constante movimento: se o espaço contribui para a formação do ser humano, este, por sua vez, com sua intervenção, com seus gestos, com seu trabalho, com suas atividades, transforma constantemente o espaço (Cavalcanti, 2013, p.20).

A autora conecta a Geografia e a EPT abordando-a numa perspectiva dialética de formação do ser humano, como um compromisso das ciências. Para ela, o trabalho é o meio

para a transformação e não para a exploração, como comumente empregado nesse regime social mercadológico. A cidadania, uma vez consolidada, resulta no fortalecimento da democracia, no reconhecimento dos direitos e deveres do cidadão, enfim, no papel desse sujeito no mundo.

Segundo Cavalcanti (2012, p. 24), “o eixo da formação do professor, em qualquer nível e em qualquer momento da atuação, deve ser a prática docente. Esse é um dos desafios da formação de professores no mundo contemporâneo”. A formação do professor de Geografia permite que ele possa atuar em diferentes modalidades, incluindo a EPT. A geografia possui um campo de conhecimento muito vasto. Importante frisar que já traz consigo uma vertente de formação voltada para cidadania e o mundo do trabalho, mas a noção de Ensino Médio Integral (EMI) ainda pode ser melhorada dentro de uma perspectiva formativa nas instituições de ensino.

Esse caráter do ensino da geografia numa perspectiva formativa e integral é relativamente recente, data do final da década de 1980, após o fim de um longo período de regime ditatorial. A autora Marise Ramos destaca que é no processo de redemocratização que novas perspectivas da Geografia, pautadas na educação cidadã, surgem, especialmente em um momento de disputas entre projetos de sociedade, segundo a autora:

A disputa entre projetos de sociedade cabe revisitar a década de 1980 - período de redemocratização do Brasil – como uma fase rica para a educação brasileira, quando pautamos as reivindicações da educação nacional no sentido de construir uma educação comprometida com a classe trabalhadora brasileira (Ramos, 2007, p. 2).

O momento destacado pela autora era propício para encabeçar reivindicações no âmbito da educação, havendo um sentimento de mudança nesse contexto político, principalmente, com previsão de uma nova constituição.

Ramos (2007) entende que a história da dualidade educacional é resultado da história de luta de classes no capitalismo. No caso do Brasil, não foi diferente. Encontramos uma educação dividida entre a oferta da educação para os filhos de trabalhadores (as) e para os filhos (as) dos donos do capital. Diante desse contexto, Ramos (2007) propõe, como modelo alternativo, uma escola unitária, que, segundo a autora, expressa valores coletivos. Para ela: “uma educação unitária pressupõe que todos tenham acesso aos conhecimentos, à cultura e às mediações necessárias para trabalhar e para produzir a existência e a riqueza social” (Ramos, 2007, p. 3).

É assim que surge a ideia de ensino integral defendida por Ramos (2007, p. 3), que “expressa uma concepção de formação humana, com base na integração de todas as dimensões da vida no processo formativo”. Esse é o diferencial que se pretende adotar dentro dos parâmetros do ensino integral. Qual seria, então, o objetivo do ensino integral? Em resposta a essa pergunta, Ramos afirma:

A educação integrada, com o objetivo de possibilitar que os sujeitos tenham uma formação que, conquanto garanta o direito à educação básica também possibilite a formação para o exercício profissional. Este sentido equivale à indissociabilidade entre educação profissional e educação básica (Ramos, 2007, p. 11).

É o que deveria ser seguido como modelo pelas escolas regulares que enfrentam, por exemplo, a evasão escolar. Diante desse caminho, Ramos (2007) aponta um projeto de ensino médio que anule a dicotomia entre formação específica e formação geral e que desmobilize o foco no mercado de trabalho, transferindo-o para a pessoa humana.

Pensar no ensino médio que garanta ao discente uma educação pública e de qualidade torna-se um desafio para os dias hodiernos. Basta observar as críticas que são feitas às escolas de Ensino Médio Integral estadual que, diferentemente de outras escolas Integrais, como as de nível federal, reúnem estruturas adequadas de aprendizado. Há queixas de que as escolas estaduais que oferecem Ensino Médio Integrado, algumas estão inadequadas do ponto de vista estrutural, para atender às demandas do ensino integral. Diante dessa realidade desfavorável ao ensino de qualidade, Ramos (2007) propõe algumas premissas para o Ensino Médio que, na sua percepção:

Desenvolva possibilidades formativas que contemplem as múltiplas necessidades socioculturais e econômicas dos sujeitos que o constituem – adolescentes jovens e adultos –, reconhecendo-os não como cidadãos e trabalhadores de um futuro indefinido, mas como sujeitos de direitos no momento em que cursam o ensino médio (Ramos, 2007, p. 6).

A professora Ramos destaca o acesso ao conhecimento quando o “direito de acesso aos conhecimentos socialmente construídos, tomados em sua historicidade, sobre uma base unitária que sintetize humanismo e tecnologia” (Ramos, 2007, p. 7). Nessa mesma linha, a autora entende que o ensino médio precisa pensar o trabalho como princípio educativo.

Essa relação entre trabalho e cidadania na educação surge como um elemento fundante do ensino básico. A LDB, artigo 35, inciso II, preconiza a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com

flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores (Brasil, 1996). Para a LDB tanto o trabalho quanto a cidadania precisam estar alinhados no processo de formação do discente.

Sobre isso, Ramos (2007) argumenta que: “o trabalho é tomado como princípio educativo da educação básica no sentido de que o ensino deve explicitar a relação entre a produção do conhecimento e o avanço das forças produtivas” (Ramos, 2007, p. 7). Outra questão apontada pela autora consiste na relação da educação tecnológica com a educação integral. No entendimento da autora, temos dispositivos legais no âmbito nacional para a construção de uma política de formação integrada entre o Ensino Médio e a Educação tecnológica (Ramos (2007).

Contudo, a autora pontua que a LDB legitima essa relação entre o ensino médio e a educação tecnológica. Diante das nuances econômicas e políticas do país, uma formação humanista se faz fundamental. No contexto da formação escolar do Ensino Médio, temos a oportunidade de ressaltar, analisar e contextualizar essas mudanças. Não obstante, precisamos compreender, ler e interpretar o mundo por lentes que possibilitem a reflexividade do aproveitamento humano no planeta, da lógica do trabalho, em seu sentido ontológico. Em contrapartida, o trabalho tende a ser uma dimensão da sociedade capitalista de produção que contorna vieses de exploração.

As abordagens sobre o mundo do trabalho são inscritas nas proposições formativas do EMI. Formar o outro, tomando o trabalho como princípio educativo, é um exercício que requer professores qualificados, formados numa perspectiva de EPT. Contudo, os professores que têm formação nas Ciências Humanas já abordam tais dimensões por conta das especificidades de tais ciências, que têm em seus objetivos a leitura da sociedade, do cotidiano, da cultura, das artes e da tecnologia como composições interconectadas; situações produzidas e produtoras de espaços geográficos, de modos de vida, de modos de ocupações espaciais. Entretanto, isso não isenta esses professores de formações continuadas para melhor planejarem suas práticas de ensino.

A proposta de um ensino médio que se integre à formação técnica foi uma saída para os estudantes avançarem social e humanamente, no que diz respeito à consciência da realidade brasileira. A conjuntura geo-histórica leva os nossos jovens a deixarem a escola para trabalharem, tendo como consequência a evasão e a distorção entre idade e série. Essa formação profissional atravessa os modelos de formação tecnicista e propedêutica. No caso do Ensino Integral, trata-se de uma formação que integra saberes, que concebe as técnicas para

além do manuseio especializado, é um modo de apropriação de um saber-fazer problematizado e humanizado.

O EMI vem para atender a uma demanda da sociedade, ao integrar saberes no processo de formação dos sujeitos escolares. Na esfera da integração, a formação geral se torna parte inseparável da formação profissional “[...] em todos os campos em que se dá a preparação para o trabalho: seja nos processos produtivos, seja nos processos educativos como formação inicial, como o ensino técnico, tecnológico ou superior” (Ciavatta, 2014, p. 198).

O objetivo do EMI é, dentre outras proposituras, que se forme um sujeito apto não apenas para o mercado de trabalho, mas para o mundo do trabalho, para exercer a sua cidadania. Ciavatta (2014) é contundente quando apontou uma possibilidade já existente entre os Institutos Federais, no sentido de incorporar o ensino básico à educação profissional brasileira, colocando-o como “[...] uma necessidade para a classe trabalhadora e como mediação para que o trabalho se incorpore à educação básica como princípio educativo e como contexto econômico, formando uma unidade com a ciência e a cultura” (p. 198).

No caso específico da Geografia, como disciplina da educação básica na área de Ciências Humanas, dentro de uma dimensão do EMI, a prática geográfica escolar agrega conhecimentos que ajudam o discente a alcançar uma formação integral, “[...] que tem como eixo estruturante a integração entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura” (Ramos, 2014, p. 89). No ensino de Geografia seja no Ensino Regular ou EMI, ao considerar alguns conteúdos, conceitos e temas, identificamos a oportunidade de debater e refletir sobre questões do cotidiano que permeiam o mundo do trabalho e da cidadania dentro de uma dimensão integral. Até porque a Geografia contempla dimensões que buscam compreender o sistema produtivo predominante no mundo do trabalho e, a partir disso, a prática de ensino tende a propor reflexões que potencializam o debate sobre a formação cidadã.

2.5 Educação Profissional e Tecnológica e Educação Geográfica

Desde já, destacamos que a EPT é uma modalidade de ensino que tem suas especificidades formativas próprias, ao arregimentar um modelo de formação integralizada que pode abarcar diferentes níveis e modalidades da educação escolar intercambiadas às dimensões do mundo do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia, como: Formação Inicial e Continuada ou Qualificação Profissional; EPT de Nível Médio, na forma articulada de oferta (integrada, concomitante ou intercomplementar – concomitante na forma e integrado

no conteúdo) e na forma subsequente; EPT de graduação, que dimensiona uma formação em nível superior a partir de conceitos basilares para o trabalho, mediante as concepções que a modalidade requer, nos cursos oferecidos pelo IF e de pós-graduação.

O Ensino da Geografia contempla, em sua concepção formativa, uma vertente crítica que dialoga com perspectivas de educação para a cidadania e o mundo do trabalho, mediante diferentes contextos em que o cotidiano social se inscreve, em múltiplas escalas. A Educação Geográfica se dá a partir do ensino fundamental e vai até o ensino médio. Seu objetivo é formar o sujeito-cidadão, humanizado, numa dimensão crítica e analítica dos processos grafados espacialmente, de compreensão da relação sociedade-natureza. As grafias espaciais inscrevem a vida das pessoas da cidade e do campo, assim, conteúdos como globalização, geografia da população, geografia do trabalho, geografia econômica, entre outros, são abordados de forma situada, participativa e reflexiva, dando sentido ao contexto educativo.

Numa esfera mais ampla, diante das mudanças ocorridas no ensino médio, do ponto de vista curricular, com a BNCC e o novo Ensino Médio, muitas alterações decorreram em escalas diferentes, em diferentes modalidades de ensino. No que concerne à Geografia escolar, presenciamos a redução de carga horária para a criação das eletivas. O Novo ensino médio, aprovado em 2017, possibilitou certo esvaziamento das disciplinas que concernem às ciências sociais, dentre elas, estão as categorias trabalho e cidadania, que são conceitos intrínsecos à Geografia e que podem ser trabalhados conjuntamente com outras disciplinas.

Num âmbito mais próximo, ao focalizarmos os dizeres dos professores de Geografia da modalidade Regular e Integral, a partir das narrativas de vida e formação, com foco nos temas cidadania e mundo do trabalho, entendemos que essas temáticas se situam nas duas modalidades. Isso porque a relação trabalho e educação, na construção histórica do processo de capitalismo no Brasil, surge a partir da perspectiva de educação profissional.

Segundo Ramos (2014), a educação básica e profissional no Brasil foi marcada historicamente pela dualidade. A autora destaca que, até o século XIX, não há registros de iniciativas sistemáticas que hoje possam ser caracterizadas como pertencentes ao campo da educação profissional (Ramos, 2014). O que existia, em contrapartida, era uma educação propedêutica para as elites, enquanto o restante da população estava fora dessa educação. Diante desse cenário educacional, Carvalho afirma que “a ausência de uma população educada tem sido sempre um dos principais obstáculos à construção da cidadania civil e política do país” (Carvalho, 2020, p. 17).

As origens da educação profissional ou os indícios dela, como expõe Ramos (2014, p. 24), “surtem a partir de 1809, com a criação do colégio das fábricas, pelo príncipe Regente,

D. João VI (Brasil, 1999 – parecer n° 16/99 –CEB/CNE)”. Inicialmente, a educação profissional no Brasil teve como origem uma perspectiva assistencialista (Ramos, 2014). Outro aspecto significativo para a construção da educação profissional, como destaca Ramos (2014), foi a criação das Escolas de Aprendizes Artífices e do ensino agrícola. Segundo a autora, um passo importante para a consolidação da educação profissional. O contexto político e econômico em voga nesse período era o processo de industrialização que, a partir da década de 1930, ganhou força em detrimento do aspecto agroexportador que ainda emanava força política e econômica.

Recentemente, o desdobramento da educação profissional teve um destaque importante com a revogação do decreto n 2.208/97, em 23 de julho de 2004, ato que, segundo (Ramos, 2004, p. 64), buscou “fundamentalmente, restabelecer os princípios norteadores de uma política de educação profissional articulada com a educação básica, tanto como um direito das pessoas quanto como uma necessidade do país”. Um passo substantivo no caminho para uma Educação profissional no Brasil.

Diante desse cenário da educação profissional, temos debates públicos intensos para a sua aplicação, dentre os quais citamos, com destaque importante, o Ensino Médio. Decorre que, dentro do processo de construção da agenda educacional no Brasil, há uma tendência de querer separar o ensino médio (EM) do ensino profissional (EP). Diante disso, o professor de Geografia, que atua no cotidiano da escola, é afetado por todas as mudanças ocorridas na educação brasileira, a exemplo do novo ensino médio. Na atual conjuntura, temos o docente buscando adaptar no contexto da sala de aula, novas tecnologias, mudanças na legislação educacional e entre outros.

Partindo do ponto de vista da sociedade brasileira, que possui características de desigualdades socioeconômicas, “compreende-se que a histórica dualidade estrutural na esfera educacional não é fruto da escola, mas da sociedade dual/cindida em que se vive, por imposição do modo capitalista” (Moura, 2014, p. 14). Por conseguinte, a autora tensiona como objetivo a ser alcançado para uma sociedade justa: “a formação omnilateral, integral ou politécnica de todos, de forma pública e igualitária e sob a responsabilidade do Estado” (Moura, 2014, p. 14). Este é o espírito que deve mover à docência no Brasil.

Sabendo que o projeto neoliberal permeia toda a política do Estado brasileiro, há décadas, através dos seus agentes políticos, devemos estar atentos às mudanças nos modos de produção e, principalmente, no que diz respeito ao regime flexível. O modelo pós-fordismo, vem influenciando políticas educacionais a partir de um modelo de pedagogia flexível, que visa atender aos interesses do mercado. Dialogar com os discentes sobre as mudanças no

mundo do trabalho torna-se algo imperativo, e a Geografia tem a missão de descortinar os elementos produtivos.

2.6 Ensino da Geografia: cidadania e mundo do trabalho

O ensino de Geografia que será pautado neste item é o da Geografia escolar. Conforme Cavalcanti (2013, p. 18), “a história da geografia como disciplina escolar tem início no século passado, quando foi introduzida nas escolas com o objetivo de contribuir para a formação dos cidadãos a partir da difusão da ideologia do nacionalismo ²patriótico”. O papel do professor de Geografia está justamente em trazer a Geografia para o campo da crítica, desvinculando-a do caráter tradicional.

A Geografia passou por debates que resultaram em reformulações que propuseram mudanças no caminho do ensino. No caso do Brasil, Cavalcanti (2013, p. 18) aponta que “o movimento de renovação do ensino de Geografia faz parte de um conjunto de reflexões mais gerais sobre os fundamentos epistemológicos, ideológicos e políticos da ciência geográfica”. Esse movimento foi marcado por uma forte influência marxista nessa ciência, sobretudo, a partir de um debate crítico a respeito da Geografia naquele momento de transformações políticas no Brasil.

A autora cita como marco um encontro, na década de 1987, promovido pela AGB (Associação dos Geógrafos Brasileiros) o 1º encontro nacional de ensino de Geografia. Nesse encontro, deu-se destaque ao “ensino”, uma aproximação entre a universidade e os professores do ensino fundamental e médio (Cavalcanti, 2013). No tocante às propostas de reformulações do ensino da Geografia, segundo Cavalcanti, alguns apontamentos entre eles “a possibilidade da prática de ensino de cumprirem papéis politicamente voltados aos interesses das classes populares ao saber e à realidade do aluno com referência para o estudo do espaço geográfico”. Essa concepção, trazida por Cavalcanti (2013, p. 20), converge com a concepção de Geografia da EPT, dentro da perspectiva *Omninaleral*.

Para a autora “o ensino deve propiciar ao aluno a compreensão do espaço geográfico na sua concretude, nas suas contradições” (Cavalcanti 2013, p. 20). Elementos que ajudam a entender o papel do professor dentro do espaço escolar. Para Santos (*apud* Cavalcanti, 2013, p. 74), o “objetivo da geografia escolar é alfabetizar o aluno na leitura do espaço geográfico, em suas diversas escalas e configurações”. Nesse sentido, a EPT pode articular a Geografia a esses redirecionamentos, especialmente na questão do trabalho, que é um princípio educativo.

Numa concepção crítica, a geografia se dá a partir do diálogo entre o homem e a construção do espaço. Sendo assim, Castrogiovanni (2009, p. 12) entende que “[...] o ensino da geografia deve preocupar-se com o espaço nas suas dimensões. O espaço é tudo e todos: compreende todas as estruturas e formas de organização e interações”. Tudo aquilo referente à formação dos grupos sociais, à apropriação da natureza de maneira antrópica e a múltiplas culturas estão dentro do arcabouço da alfabetização espacial (Castrogiovanni, 2009). No entanto, o movimento homem e o lugar impulsionam um movimento, conforme Cavalcanti:

Entre o homem e o lugar existe uma dialética, um constante movimento: se o espaço contribui para a formação do ser humano, este, por sua vez, com sua intervenção, com seus gestos, com seu trabalho, com suas atividades, transforma constantemente o espaço (Cavalcanti, 2013, p. 20).

Esse espaço é transformado pela força do trabalho, entendido, aqui, a partir da ótica do capital. Sobre a finalidade de ensinar Geografia, Cavalcanti (2023, p. 24) destaca: “ensinar geografia para crianças e jovens deve ser justamente ajudá-los a formar raciocínios e concepções mais articulados e aprofundados a respeito do espaço”. Esse é o papel do ensino da Geografia numa conjuntura desafiadora. Quando entro na sala de aula, entro com esse objetivo, diante de tantas dificuldades no âmbito estrutural.

Mas além da discussão sobre a formação do docente, precisamos pontuar a questão da Geografia ensinada na sala de aula. Conforme Cavalcanti, compreende que “o conhecimento da Geografia escolar é o conhecimento construído pelo professor” (Cavalcanti, 2012, p. 92). É a trajetória de vida desse professor que permeia a construção desse conhecimento. A autora entende que tal conhecimento é uma construção dos conhecimentos geográficos acadêmicos, da didática e da própria geografia escolar (Cavalcanti, 2012).

Outro dado importante está na relação entre a formação do professor e o estágio na formação acadêmica, com contribuição do professor mais experiente. Conforme Castellar:

[...] o processo de formação inicial de professores deveria integrar as bases teóricas com a prática cotidiana e, dessa maneira, os estudantes-futuros professores - teriam uma dimensão maior do significado dos saberes específicos e das práticas sociais. Teriam a possibilidade de refletir sobre a teoria e reelaborá-la a partir de outros referenciais, a exemplo das experiências práticas que vivenciam quando a realização dos estágios nas escolas (Castellar, 2010, p. 42).

Castellar (2010) compreende que, para o professor, é fundamental a tríade: currículo, didática e aprendizagem como meios para a prática docente. Além disso, é preciso ter uma

base de conhecimento filosófico, epistemológico e pedagógico, como elementos de articulação com o conhecimento geográfico e pedagógico.

Ao relacionar currículo com a didática e a aprendizagem, considera-se que há uma intencionalidade educativa na organização da prática docente, isso quer dizer que é importante que o profissional da educação tenha uma formação com a base filosófica, epistemológica e pedagógica capaz de compreender o conhecimento geográfico e articulá-lo com suas questões pedagógicas (Castellar, 2010, p. 43).

No que concerne ao debate sobre a Geografia escolar e à geografia acadêmica, Castellar (2010) e Cavalcanti (2012) vão reforçar a ideia da superação dessa dicotomia no âmbito da geografia. Conforme Castellar:

Superar essa dicotomia e tratar a geografia escolar como uma disciplina relevante que no currículo contribui para a formação cidadã, significa qualificar os saberes geográficos dos docentes, qualificação esta que deve vir acompanhada de aprofundamento no campo epistemológico e da didática estabelecendo um rico diálogo entre esses saberes (Castellar, 2010, p. 44).

Nesse contexto, a autora observa a importância do aprofundamento epistemológico com a didática. Outra análise da autora consiste na organização da prática docente, mirando a superação da dicotomia da geografia escolar e geografia acadêmica. Para Castellar (2010, p. 44):

Ao refletir sobre a organização da prática docente, o professor legitima suas ações cotidianas em sala de aula, além de aprofundar suas análises em relação ao saber geográfico, repensando os conteúdos desenvolvidos para evitar, entre outros equívocos, a dicotomia entre a geografia acadêmica e a geografia escolar.

Já Cavalcanti discorre sobre essa dualidade entre Geografia escolar e a Geografia acadêmica com outro sentido, destacando que “A geografia escolar não é, pois, a que se ensina e a que se investiga na universidade, não é a geografia acadêmica. Ambas são estruturas do conhecimento geográfico que guardam relações entre si, mas são distintas” (Cavalcanti, 2012, p. 92). Temos clareza de que ambas se complementam na busca do aprendizado. Ensinar no cotidiano de uma escola é totalmente diferente de um ambiente acadêmico, indubitavelmente, compreensivo, segundo a autora Cavalcanti, pois “ao trabalhar determinado conteúdo na escola, os professores mobilizam diferentes saberes (do conteúdo

disciplinar, aspectos pedagógicos e da experiência) e, assim, compõem contextos específicos do conteúdo curricular” (Cavalcanti, 2012, p. 95).

2.6.1 Cidadania

Partindo da questão da cidadania que permeia a pesquisa, tomamo-la como um ponto chave da discussão teórica. As ciências Sociais, dentre elas, a Geografia aborda o tema da cidadania de maneira contundente. Essa mobilização teórica em torno da cidadania repercute também nas diretrizes da educação nacional, a LDB, por exemplo, preconiza o papel da cidadania como basilar no contexto escolar. Para tanto, “uma cidadania ativa entendida em simultâneo como direito e dever de participar na vida social e política da comunidade” (Martins; Mogarro, 2008, p. 187). A educação pode contribuir para que essa cidadania ativa seja colocada em prática. No entanto, há outros espaços de formação, que contribuem para o processo de construção dessa cidadania.

Quando se tem por vista o ensino da geografia, é um compromisso da ciência geográfica dialogar com a cidadania. Para Carvalho (2020, p. 18), “a construção da cidadania tem a ver com a relação das pessoas com o Estado e com a nação”. Elementos que estão presentes no conteúdo da disciplina escolar, e que possibilitam abordar o contexto histórico da cidadania no Brasil.

Os documentos oficiais, como a LDB e a carta magna (Constituição Federal), reforçam o papel da cidadania enquanto um direito fundamental, consequentemente, propõe à escola trabalhar no cotidiano o protagonismo da cidadania, visando assegurá-la nesse contexto. A escola tem a tarefa de alargar o discurso da cidadania. Sobre isso, Milton Santos assevera que “a cidadania é uma lei da sociedade que sem distinção, atinge a todos e investe cada qual com a força de se ver respeitado contra a força, em qualquer circunstância” (Santos 2020, p. 19). Esse é um ponto de vista da cidadania formativa.

Para tanto, Santos (2020, p. 22) aborda a origem do termo cidadão. Para o teórico, “a palavra cidadão vai se impor com grande mutação histórica marcada na Europa com a abolição do feudalismo e o início do capitalismo”. Conforme descreve Santos (2020), na contemporaneidade, o cidadão transformou-se no consumidor, aquele que aceita ser chamado de usuário. Cabe à escola desconstruir a ideia de consumidor e fortalecer o debate em torno da cidadania.

Percebendo o atual contexto político, em que se destaca a articulação de movimentos reacionários que dialogam com correntes que visam atacar a democracia, ser cidadão tornou-

se uma forma de lutar pelo Estado Democrático de Direito e de vigiar e defender a democracia, sendo uma tarefa de todos os brasileiros, visto que, segundo Santos:

A luta pela cidadania não se esgota na confecção de uma lei ou da constituição porque a lei é apenas uma concreção um momento finito de um debate filosófico sempre inacabado. Assim como o indivíduo deve estar sempre vigiando, a si mesmo para não se enredar pela alienação circundante, assim o cidadão, a partir das conquistas obtidas, tem de permanecer alerta para garantir e ampliar a cidadania (Santos, 2020, p. 105).

Vigiar a democracia tem sido um desafio, posto ao nosso país, principalmente às nossas instituições. Para tanto, faz-se necessário que cada docente fortaleça o debate da cidadania, como também defenda uma escola pública plural, laica, antirracista e democrática.

Analisando o contexto histórico do Brasil, é desafiador e pertinente debater os temas cidadania e trabalho dentro da realidade escolar, pois, de acordo com Santos (1987, p. 20), “a cidadania, sem dúvida, se aprende”. É assim que ela se torna um estado de espírito, enraizado na cultura”. A cidadania como fator de liberdade, alerta-nos Santos: “não é uma dádiva, mas uma conquista, uma conquista a se manter” (Santos, 1987, p.20). Um outro ponto importante dentro da perspectiva docente, no trato dos temas cidadania e trabalho, ressaltam Martins e Mogarro (2008, p.192) “ensinar e educar não é algo separado da vida e da experiência”. Por esse ângulo, devemos ter em mente que aquilo que trazemos das experiências vividas no mundo do trabalho e na construção da nossa cidadania, devemos compartilhar com os discentes.

A cidadania e a liberdade são pilares da democracia, entretanto, na atual conjuntura política, estamos enfrentando desafios éticos e cabe à escola e à Geografia escolar promover o aprendizado baseado nesses pilares. Não podemos esquecer o papel da Constituição Federal no processo de garantias sociais, políticas e sociais para a cidadania. Esses princípios são os que desaguam em documentos escolares, como o Regimento Escolar e o PPP (Projeto político Pedagógico), que contribuem para o alcance da educação cidadã.

2.6.2 Mundo do Trabalho

A palavra “trabalho”, historicamente, passou por vários significados, principalmente devido às mudanças ocorridas na sociedade. Para cada mudança política, cultural e social, o sentido do termo “trabalho” é ressignificado. O trabalho em si reúne elementos que precisam do intelectual e do físico, esses fatores são indissociáveis. Para Albonoz (1994, p. 11) “o

trabalho do homem aparece cada vez mais nítido quanto mais clara for a intenção e a direção do seu esforço”. O esforço desse homem está no sentido de garantir o seu sustento, como favorecer a mais valia para o dono do meio de produção.

O trabalho, historicamente, sofreu mudanças significativas, a mais expressiva delas decorreu do advento de novas técnicas advindas das revoluções industriais que foram se espalhando por vários países. Segundo Albonoz (1994, p. 25), “o trabalho hoje é um esforço planejado e coletivo no contexto do mundo industrial, na era da automação”. É importante compreender a força do capitalismo nessa transformação do trabalho, visto que o trabalho de hoje não é o mesmo trabalho de outrora.

O trabalho passou por grandes mudanças do artesanal, manufatura, maquinofatura e atualmente para automatização e robotização. No entendimento sobre o trabalho, Ramos (2007, p. 4) compreende duas formas de trabalho: “como realização humana inerente ao ser (sentido ontológico) e como prática econômica (sentido histórico, associado ao respectivo modo de produção)”. O segundo sentido do termo trabalho tem como parâmetro o modo de produção capitalista, que concebe um trabalho que aliena e embrutece o trabalhador. Já o primeiro sentido pode ser avaliado de forma mais humanística. Segundo Ramos (2007, p. 4), como “a ação humana de interação com a realidade para a satisfação de necessidades e produção de liberdade”. Diante disso, temos o trabalho numa outra dimensão:

Nesse sentido, trabalho não é emprego, não é ação econômica específica. Trabalho é produção, criação, realização humanas. Compreender o trabalho nessa perspectiva é compreender a história da humanidade, as suas lutas e conquistas mediadas pelo conhecimento humano (Ramos, 2007, p.4).

Podemos concluir que o mundo do trabalho é o mundo do conhecimento acumulado. Vale ressaltar que o discurso neoliberal, comumente empregado no cotidiano, tenta seduzir o trabalhador da ideia de que somos todos “empreendedores”. Esse tipo de discurso vem ganhando força no interior da sociedade, ao mesmo tempo em que propaga o esvaziamento dos sindicatos e a ampliação do fenômeno da “uberização”.

O sistema capitalista, por diversas vezes, passa por crises, ao mesmo tempo, consegue se realimentar através de reformulações no seu modo de produção. Para Antunes (2009, p. 31), “após um longo período de acumulação de capitais, que ocorreu durante o apogeu do fordismo e da fase keynesiana, o capitalismo, a partir do início dos anos 1970, começou a dar sinais de um quadro crítico”. Com isso, tivemos mudanças substanciais que levaram, anos mais tarde, ao surgimento do Neoliberalismo no debate político a partir do sistema de produção flexível (Toyotismo).

Antunes (2009, p. 45) conclui que o “padrão de acumulação flexível que articula um conjunto de elementos de continuidade e de descontinuidade, que acabam por conformar algo relativamente distinto do padrão taylorista/fordista de acumulação”. Esse é o atual estágio do capitalismo, o qual o trabalho se encontra fragmentado. Nessa conjuntura, questionamos: como a escola pode contribuir com o debate sobre o trabalho? A resposta está justamente nas ciências humanas, em especial na geografia. Enquanto docente, formado em geografia, é importante frisar que devemos nos aprofundar nesse tema, trazendo os estudantes para o entendimento da temática.

Nesta pesquisa, o termo “trabalho” se faz necessário por entendermos que os professores, com as suas narrativas de vida e através da Geografia escolar, podem contribuir de maneira substantiva para a construção dessa concepção. Conforme a autora Ramos, é preciso “pensar o trabalho como princípio educativo no ensino médio” (Ramos, 2005, p.12). Assim, o trabalho pode libertar, no entanto, numa sociedade capitalista o trabalho terá um viés econômico.

A Educação Geográfica possui dimensões que buscam compreender o sistema produtivo predominante no mundo do trabalho e, a partir disso, propor reflexões que potencializam o debate sobre a formação cidadã. Podemos pontuar os dois conceitos em análise: cidadania e o mundo do trabalho. Eles são contemplados no ensino de Geografia, com a relevância necessária, para que os estudantes compreendam o papel de cada um desses temas.

As categorias trabalho e cidadania estão no centro do debate da Geografia escolar e da sociedade. Cidadania que, no Brasil, ainda se encontra em processo de construção, devido ao seu passado histórico, de ex-colônia de exploração, economia agroexportadora, além de ter vivenciado uma sociedade escravocrata. Todos esses cenários apontam como característica uma cidadania que foi negada dentro do processo de formação da nossa sociedade. Uma cidadania que perpassa despercebida no cotidiano das pessoas, pelo fato de a escola, por exemplo, ter se omitido na construção do empoderamento do cidadão. O fortalecimento da educação nessa dimensão contribui para a consolidação da democracia e das instituições democráticas.

Quanto à categoria trabalho, não é diferente, visto que a noção de trabalho vem passando por transformações rápidas e complexas. O trabalho atualmente está no centro do debate, mediante as ideias de flexibilização, automatização etc., que tem como consequência menos trabalhadores na produção, provocando efeitos negativos ao redor do mundo. Estamos diante do pós-fordismo ou do Toyotismo, conforme alguns autores definem esse atual estágio.

Esse modelo social tem como principal característica o uso das tecnologias a exemplo da AI (Inteligência Artificial), que viabilizam a substituição da mão de obra humana: um fenômeno que ocorre em diversos setores de produção.

Diante disso, entendemos que a Geografia pode colaborar com reflexões importantes, juntos aos discentes, sobre cidadania e trabalho. Saberes e fazeres de professores de geografia na educação Regular e Integral e o trato com a formação cidadã e o mundo do trabalho é o caminho da presente pesquisa. Entendendo que o emprego teve um papel preponderante no início da carreira dos docentes, mas o termo trabalho passa a fazer sentido quando se compreende a sua função educativa.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

O capítulo referente ao percurso metodológico traz à luz os caminhos necessários para o entendimento da pesquisa. Abordamos o conceito de (auto)biografia a partir de duas áreas entrelaçadas, são elas: a ciência da educação e a formação docente. A formação docente e o método auto(biográfico) são uma nucleação bem-sucedida que auxilia as pesquisas sobre o tema formação. Assim, esta pesquisa se sustenta no método (auto)biográfico, com foco nas histórias de vida de professores de Geografia do Ensino Médio Regular, que exercem a docência na Rede Pública Estadual da Paraíba (Santa Rita), e do EMI, que exerce a docência no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB).

No que se refere ao processo de coleta de dados, o capítulo detalha o percurso adotado, à medida que recorremos ao questionário biográfico para traçar os perfis dos docentes, questionário de caracterização das escolas e entrevistas narrativas. Os caminhos da análise do material coletado serão traçados por meio de técnica que possibilitará o entendimento do apresentado. Já em relação ao produto educacional, apresentamos o tipo de produto, as narrativas e a análise como também o seu processo de elaboração. Trata-se da composição de um acervo memorialístico de narrativas docentes dos professores de Geografia, com foco nas abordagens sobre cidadania e mundo do trabalho.

3.1 Método (auto)biográfico: histórias de vida de professores de Geografia

A construção do campo (auto)biográfico no Brasil e nas ciências Sociais vem se desenvolvendo desde a década de 1970, como afirma Machado e Vieira (2021, p. 1634):

No Brasil, com o incremento das narrativas na pesquisa em educação, grupos de pesquisadores vêm debruçando esforços para compreender e analisar este campo de pesquisa. O método (auto)biográfico por meio das narrativas de vida vem auxiliando as ciências da educação e da formação docente desde os anos 1970 no âmbito internacional e no Brasil.

Adotamos no campo da metodologia, a pesquisa auto(biográfica) para pensar as influências na formação de vida do profissional, professor de Geografia, buscando compreender como o ensino da Geografia é resultado das experiências vivenciadas por esse professor e de que forma contribui para a formação cidadã e o mundo do trabalho na Educação Regular e Integral. As contribuições que cada professor traz à sua vida e à sala de

aula podem ajudar a entender os modos de ensinar Geografia numa perspectiva de cidadania e trabalho. Por isso, faz-se relevante destacar que:

Ao eleger esse tipo de metodologia no campo das narrativas de professores de Geografia estou legando foco à vida em suas tramas individuais para a compreensão de histórias de vida que se inserem em diferentes situações sociais, históricas e geográficas coletivas que ressoam e se articulam nos fazeres e nos saberes em sala de aula (Barros, 2023, p.107).

Cada docente tem em si uma trajetória que mobiliza o seu saber em sala de aula. Assim, as suas experiências vivenciadas e a sua profissão podem contribuir para o entendimento do conteúdo da Geografia, viabilizando a reflexão para o trato desse trabalho. Ainda na questão da (auto)biografia, Barros (2023, p. 113) aponta que “o enfoque (auto)biográfico constitui-se mediante uma relação de saber no campo da educação e suas interfaces com a geografia ampliando e produzindo”.

Outro ponto a ser destacado consiste na intelectualidade do professor, no quanto ele produz do ponto de vista acadêmico. Porém, quando está inserido em sala de aula, há um certo distanciamento da universidade, diante do acúmulo de horas na escola, o que pode dificultar a sua produção acadêmica. Para Machado e Vieira (2021, p. 1634):

O método (auto)biográfico examina a história de vida e de formação intelectual dos professores em seus vários aspectos e fases, além de considerá-los os principais agentes desse processo. Pode servir para a pesquisa, para o desenvolvimento de práticas de formação ou ambas.

Qual tipo de formação é a apropriada para aquele grupo de docentes? É um exemplo de pergunta que o método (auto)biográfico pode contribuir com sua resposta. Ao tomar conhecimento da abordagem metodológica (auto)biográfica, podemos entender a relação do professor com o conhecimento geográfico, em sua abordagem em sala de aula, como afirma Barros (2023, p. 114):

Em abordagens metodológicas de teor (auto)biográfico, os fios vão se entrelaçando, como liames de um rizoma, ramificando-se numa construção transversal do conhecimento docente e geográfico. Isso porque esse tipo de metodologia suscita no pesquisador e nos sujeitos pesquisados múltiplas composições produzidas na trajetória pessoal-profissional dos atos de vidas num estilo singular de viver e de praticar a docência que exprime saberes e fazeres como interfaces de uma mesma conjuntura espacial e geográfica.

Uma outra questão pertinente que podemos discutir, a partir dessas biografias, concerne às ideias que esse docente carrega sobre o campo político e profissional, isto é, que

atuação o docente teve durante o seu período acadêmico? Para além da seara acadêmica, houve participação em movimento estudantil ou sindical, enquanto professor atuando em sala de aula? Sobre os inúmeros aspectos da formação e da construção da identidade formativa, Barros diz que:

A partir de tal direcionamento, compactuo com a ideia de que o tipo de identidade formativa está entrelaçado com a vida cotidiana do professor de Geografia. Isso se reverbera no processo de mobilização do saber em sala de aula e ajuda na constituição da profissionalização docente, cuja ressonância se aporta na história de vida, na formação acadêmica e nas ideologias políticas, culturais, religiosas, sociais que circundam a vida e situam a docência em forma de devir (Barros, 2023, p. 114).

A história de vida do professor possibilita enxergar elementos que estão relacionados à sua escolha pela Geografia, e estes, forjam uma identidade contextualizada com seu percurso de vida. Portanto, rememorar aquilo que fora vivenciado, e trazer para o presente é algo substancial para a compreensão da sua prática. Conforme Souza (2007, p. 64),

A memória é escrita num tempo, um tempo que permite deslocamento sobre as experiências. Tempo e memória que possibilitam conexões com as lembranças e os esquecimentos de si, dos lugares, das pessoas, da família, da escola e das dimensões existenciais do sujeito narrador.

Como exemplo, podemos rememorar as diversas vezes em que, em sala de aula, lembramos o nosso início de carreira, fazendo uma comparação com as posturas e vivências do atual momento. Nesse ínterim, verificamos quão grandes foram as mudanças na postura e no ato de lidar com situações presentes em sala de aula. Nesse sentido, a relação com a Geografia escolar ganha uma outra dimensão, a de pertencimento, há uma espécie de consolidação da identidade com a docência. Considerando tais aspectos, a história de vida é um método que viabiliza um conhecimento científico a partir do saber acumulado pelo docente, com ele e a partir dele se faz ciência. Souza (2007) enfatiza a importância desse método, afirmando:

Que a história de vida se legitima como método/técnica de investigação/formação, situando-se no campo da virada hermenêutica, em que se compreendem os fenômenos sociais como textos e a interpretação como atribuição de sentidos e significados das experiências individuais e coletivas (Souza, 2007, p. 65).

A grande contribuição desse debate é destacada por Souza (2007), quando ressalta o lugar da experiência, sejam elas individuais ou coletivas, para o campo de pesquisa. Quando temos a oportunidade, numa entrevista narrativa, de ouvir uma trajetória de vida de um professor, de perceber, no trato profissional, suas experiências e vivências, estamos analisando fatores que influenciam a construção de uma identidade profissional.

Outra questão colocada por Souza (2007) é que a história particular pode ser fonte para análises mais amplas, até mesmo a nível institucional. Sobre isso, o autor pontua que “a abordagem biográfico-narrativa pode auxiliar na compreensão do singular/universal das histórias, memórias institucionais e formadoras dos sujeitos em seus contextos, pois revelam práticas individuais que estão inscritas na densidade da História” (Souza, 2007, p. 66).

No caso específico da escola estadual de Ensino Regular Francisco Leocádio Ribeiro Coutinho, com quarenta anos de existência, a partir dos relatos docentes, podemos construir uma memória da escola desde o seu início, visto que há docentes na instituição que estão desde a sua fundação, podendo resgatar o papel que a escola desempenhou nesses anos de construção do saber.

No campo do método, Souza destaca duas diferenças de como obter as informações narrativas, a saber: por meio da coleta de depoimentos ou por meio da história de vida. Quanto à coleta de depoimentos, Souza (2007, p. 66) afirma “no trabalho de coleta de depoimentos o investigador dirige o informante diante do objeto e das questões que pesquisa, ou seja, é o pesquisador quem dirige e conduz a entrevista frente aos acontecimentos da vida do informante que possam ser incluídos no trabalho”. No método de coleta de depoimentos, a figura central é o pesquisador, e o informante é uma figura secundária. Já na história de vida, Souza é enfático ao evidenciar que:

Na história de vida, diferente do depoimento, quem decide o que deve ou não ser contado é o ator, a partir da narrativa da sua vida, não exercendo papel importante à cronologia dos acontecimentos e sim o percurso vivido pelo sujeito. Ainda que o pesquisador dirija a conversa, de forma sutil, é o informante que determina o “dizível” da sua história, da sua subjetividade e dos percursos da sua vida (Souza, 2007, p. 66).

Indubitavelmente, esta pesquisa adotou como roteiro a história de vida, buscando dar ao entrevistado o seu protagonismo, respeitando aquilo que for dito por ele a partir da devoluta da entrevista narrada. Toda e qualquer publicação da história de vida dos docentes terá a permissão deles, os envolvidos na pesquisa. Como elemento de investigação na área da educação, no âmbito da formação do professor, Souza afirma:

Nas pesquisas na área de educação adota-se a história de vida, mais especificamente o método autobiográfico e as narrativas de formação, como movimento de investigação-formação, seja na formação inicial ou continuada de professores/professoras (Souza, 2007, p. 67).

Para entender a formação do professor, o método autobiográfico contribui assertivamente para a compreensão da maneira de ensinar e atuar no cotidiano escolar. Assim, para o alcance do objetivo desta pesquisa e buscar entender a formação do professor, quanto aos seus objetivos, é preciso compreender como o Ensino da Geografia contribui para a formação Cidadã e o mundo do Trabalho na Educação Regular e Integrada, a partir de narrativas desses docentes e, além disso, identificar a relação das trajetórias de vida e formação do professor de Geografia no diálogo com o trabalho e a cidadania no espaço escolar. O método (auto)biográfico é o caminho para a investigação em vista desses objetivos.

A Educação no Brasil sempre foi um debate complexo, principalmente, diante das demandas que são apresentadas ao país de dimensões continentais. Mudanças no Ensino médio, como a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), são exemplos dessas mudanças. De acordo com Souza (2007), as pesquisas (auto)biográficas podem contribuir no cotidiano escolar e na produção material de memórias, o autor entende que:

[...] No âmbito da história da educação as pesquisas (auto)biográficas tem apresentado contribuições férteis para a compreensão da cultura e do cotidiano escolar, da memória material da escola e se apropriado das escritas (auto)biográficas, das narrativas de formação, como testemunhos, das relações com a escola (Souza, 2007, p. 69).

Na questão da cultura escolar, temos o relato de docentes mais antigos da escola Francisco Leocádio Ribeiro Coutinho, que falam sobre a relação da escola com a comunidade escolar. Nesses 40 anos de existência, várias gerações passaram pela escola e houve várias mudanças no comportamento dos discentes. Todas essas mudanças citadas mexeram com o cotidiano da escola e, conseqüentemente, com o trabalhado docente.

Os professores de Geografia que atuam na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Francisco Leocádio Ribeiro Coutinho, localizada no bairro de Várzea Nova, no município de Santa Rita compõem o universo da nossa pesquisa. Esta escola foi fundada na década de 1980, é a única escola que oferta o ensino médio, no bairro, nos períodos manhã, tarde e noite. A outra instituição é o IFPB, campus Santa Rita, recém-inaugurado. Assim, como o foco da pesquisa, temos duas instituições públicas, porém, pertencentes a entes diferentes.

A questão abordada na pesquisa é referente aos saberes e fazeres de professores de Geografia na educação regular e integral e o trato com a formação cidadã e o mundo do trabalho. O caminho da pesquisa é identificar através das histórias de vida como essas categorias são pautadas no cotidiano da escola, e descortinar através das suas histórias a contribuição da Geografia neste debate. Segundo Souza (2007, p. 63), “a memória é uma experiência histórica indissociável das experiências peculiares de cada indivíduo e de cada cultura”. Todo e qualquer professor carrega em si experiências que o auxiliam na docência em sala de aula e na profissão.

3.2 Pesquisa qualitativa em Educação

O caminho percorrido para chegar à investigação do fenômeno se deu pela pesquisa qualitativa. Segundo Richardson (2012, p. 79), “a abordagem qualitativa de um problema, além de ser uma opção do investigador, justifica-se, sobretudo, por ser uma forma adequada para entender a natureza de um fenômeno social”. Nesse caso, o ensino da geografia no trato da cidadania e do trabalho.

As abordagens das pesquisas qualitativas passaram a ter uma relevância a partir da década de 1970. Entretanto, de acordo com Gatti, André e Barros (2023, p. 108): “as metodologias de abordagem qualitativa na área da educação ganharam notoriedade na década de 1990, em várias instituições de ensino superior, principalmente na pós-graduação, em pesquisas de mestrados e de doutorados”.

De acordo com Barros (2023, p. 108), “as metodologias qualitativas em educação são de profícua contribuição ao avanço do conhecimento nas diferentes áreas da educação, como na Educação Geográfica”. Entendendo a importância da pesquisa qualitativa na Educação Geográfica, o autor destaca que é necessário “compreender as relações interescolares e seus contextos, as questões institucionais, as situações de sala de aula e as representações dos atores escolares sob diferentes óticas” (Barros, 2023, p. 108). Entendemos que a pesquisa qualitativa se encaixa no contexto da pesquisa (auto) biográfica.

Sendo assim, a referente pesquisa está pautada na linha qualitativa em educação, como apontam Spindola e Santos (2003, p. 02), “a pesquisa qualitativa preocupa-se com uma realidade que não pode ser quantificada, respondendo a questões muito particulares, trabalhando um universo de significados, crenças, valores e que correspondem a um espaço mais profundo das relações”. Nesse sentido, a abordagem qualitativa na pesquisa contribui com a metodologia (auto) biográfica, para atender o objetivo da pesquisa. Conforme Barros e

Silva (2003) os métodos biográficos surgem junto ao desenvolvimento dos estudos qualitativos “em meados de 1970, como parte das investigações qualitativas nas ciências, especialmente nas ciências humanas, com destaque para educação com o foco sobre o estudo de histórias de vida de professores” (p. 154). De fato, temos um elo metodológico que contribuiu para construção desta pesquisa, que buscou compreender a história de vida dos professores pesquisados.

Zanette (2017), ao dissertar sobre o uso do método qualitativo, afirma:

O uso do método qualitativo gerou diversas contribuições do avanço do saber na dinâmica do processo educacional e na sua estrutura como um todo: reconfigura a compreensão da aprendizagem das relações internas e externas nas instâncias institucionais da compreensão histórico-cultural das exigências de uma educação mais digna para todos e da compreensão da importância escolar no processo de humanização (Zanette, 2017 p. 159).

A contribuição da pesquisa qualitativa é fundamental para compreender as nuances da formação profissional e acadêmica no ensino da Geografia, como relata a autora Zanette, o método qualitativo contribuiu para as ciências sociais, principalmente, nos estudos sobre educação no Brasil.

As metodologias qualitativas em educação são de importante contribuição ao avanço do conhecimento nas diferentes áreas da educação, como na Educação Geográfica (Barros, 2023). Como pretendemos dialogar sobre este tema, trazemos à luz do debate, conforme Barros (2023, p. 109), o “ênfase no método (auto)biográfico, na perspectiva das histórias de vida, como caminho de investigação científica, balizando narrativas de professores de Geografia diante de suas memórias e trajetórias de vida-formação-profissão”.

Ainda no que diz respeito à pesquisa qualitativa em relação ao estudo biográfico, destacamos uma observação feita por Cunha (1997, p. 188): “a trajetória da pesquisa qualitativa confirma o fato de que tanto o relato da realidade produz a história como ele mesmo produz a realidade. As pessoas vão contando suas experiências, crenças e expectativas e, ao mesmo tempo, vão anunciando novas possibilidades, intenções e projetos”.

A partir desses autores, temos uma boa referência de como a pesquisa qualitativa contribui para a formação docente, “compreendo que a história de vida do professor de Geografia demarca implicações em sua identidade docente textualizadas na forma de mobilizar a Educação Geográfica em sala de aula” (Barros, 2023, p. 115). O professor move a sua prática em sala de aula conforme sua formação de vida, por isso que a abordagem qualitativa vem somar à pesquisa.

A referente pesquisa pode ser classificada, também, como pesquisa de campo, à medida que o pesquisador vai a campo em busca dos seus sujeitos para a coleta de dados. Para esse tipo de pesquisa, impõe-se desafios para alcançar os seus respectivos objetivos. Conforme Richardson (1999, p. 16), “a única maneira de aprender a pesquisar é fazendo uma pesquisa”. Segundo Fonseca (2002, p. 36), “a pesquisa possibilita uma aproximação e um entendimento da realidade a investigar, como um processo permanentemente, inacabado”.

O trabalho de campo possibilitou conhecer as histórias de vida dos professores de Geografia dentro do processo pedagógico acadêmico e profissional. Segundo Fonseca (2002, p. 37), “a pesquisa de campo caracteriza-se pelas investigações em que, além da pesquisa bibliográfica e/ou documental, se realiza coleta de dados junto a pessoas com recursos de diferentes tipos de pesquisa”.

Para Cunha (1997), no campo da pesquisa, as narrativas têm sido usadas como um instrumento de coleta de dados. Se é verdade que o homem é um ser contador de histórias, como acima foi dito, a investigação de caráter qualitativo tem tido o mérito de explorar e organizar esse potencial humano, produzindo conhecimento sistematizado através dele. O campo é o lugar onde os sujeitos colaboradores da pesquisa exercem a docência e onde eles escolheram para narrar sobre si e sobre suas trajetórias de formação e profissão.

3.3 Histórias de vida na pesquisa em Educação

No tocante às histórias de vida com foco no docente, Souza (2007, p. 69) compreende que “os estudos das histórias de vida no campo educacional centram-se na pessoa do professor com ênfase na subjetividade e identidades que as histórias comportam”. No caso deste estudo, temos como ponto de partida a história de vida dos professores de Geografia da escola Regular e do IFPB, contadas e compreendidas numa perspectiva narrativa.

Ressaltamos a relevância desse tipo de pesquisa na área da educação. Para Souza (2007, p. 67), “nas pesquisas na área de educação adotam-se a história de vida, mais especificamente o método autobiográfico e as narrativas de formação, como movimento de investigação-formação seja na formação inicial ou continuada de professores e professoras”. É um método que busca compreender a dimensão subjetiva do docente em questão.

Ainda, os autores Barros e Silva (2003, p.154) entendem que “os dois termos, (auto) biografia e história de vida, para fins de análises, se complementam”. Segundo os autores, da mesma forma, “o entrelace teórico correlaciona às duas terminologias, ao passo que elas integram, abarcam, ampliam e produzem conhecimentos sobre pessoa em formação suas

relações com lugares, espaços e tempos (Barros; Silva, 2003, p. 154). Trata-se de entender que os professores carregam em si histórias de vidas e de lugares.

Dentro desse contexto, Barros e Silva (2003, p. 156) consideram que “ter acesso às histórias de vida dos professores de Geografia, está na compreensão de que a História de vida é concebida como abordagem de pesquisa, mas também como prática de formação”. Analisando a história de vida dos professores de Geografia, podemos entender como a formação profissional desse professor pode ter sido influenciada por acontecimentos na sua vida pessoal, que viabilizaram a sua escolha pela docência. Para tanto, os conhecimentos geográficos são potencializados pela história de vida dos professores. Segundo Barros e Silva (2003, p. 157):

Entendemos que as histórias de vida dos professores de Geografia imprimem uma percepção de lugar, tido como conceito espacial, servindo como suporte para a construção e a mobilização de conhecimentos geográficos em sala de aula e para além dela, tanto em escala micro quanto macroespacial.

Nesse contexto, os autores Barros e Silva (2003) elencam a relação da Geografia com o método (auto)biográfico: importante entender que o lugar é uma categoria da Geografia que imprime uma relação de afetividade do ponto de vista conceitual. Segundo Barros e Silva, (2003), dentro do contexto de narrativas (auto)biográficas, com abordagens em histórias de vida, é possível identificar toda a multiplicidade de contextos sociais vivenciados pelos docentes que são reverberados no exercício profissional. Apresentamos, dentro desse contexto do professor, a ideia de trabalho. Outro dado a considerar na pesquisa é a formação acadêmica dos pesquisados, porque eles passaram por diferentes instituições e carregam saberes.

Como o trabalho é visto pelo professor? No entendimento de Frigotto e Ciavatta (2005, p. 31) o trabalho é visto na sua forma ontológica, “fundamental, criativa, estruturante de um novo tipo de ser social – o homem”. Convém compreender que o professor também é um trabalhador e que, no geral, leciona para filhos (as) de trabalhadores (as). Portanto, os autores reconhecem que à “educação escolar cabe a construção/reconstrução e a pesquisa do conhecimento sistematizado, básico para aquisição de conhecimentos mais avançados, para inserção esclarecida no mundo do trabalho e para o exercício da cidadania”. (Frigotto; Ciavatta, 2005, p. 33). Por isso, a importância de entender como os professores lidam com os temas cidadania e trabalho numa perspectiva da docência.

No que diz respeito ao contexto das histórias de vida e às (auto) biografias, Abrahão (2009, p. 1) afirma: “A narrativa (auto) biográfica contém a totalidade de uma experiência de

vida que é comunicada ao investigador, não sem que, no justo momento da narração, se ressignifique o (os) acontecimentos(s) narrado(s)”. Nesse sentido, há uma relação entre o pesquisador e o personagem.

Já a autora Momberger (2002, p. 525) destaca que “a atividade biográfica não fica mais restrita apenas ao discurso, às formas orais ou escritas de um verbo realizado”. Ela se reporta, em primeiro lugar, a uma atitude mental e comportamental, a uma forma de compreensão e de estruturação da experiência e da ação, exercendo-se de forma constante na relação do homem com sua vivência e com o mundo que o rodeia. Por isso, entendemos que a história de vida possibilita navegar nesse mundo subjetivo e real do professor.

A pesquisa intitulada *O ensino de Geografia no contexto da formação cidadã e o mundo do trabalho: (auto)biografias e narrativas docentes na educação regular e integrada* apresentou como metodologia a pesquisa (auto) biográfica. Para a compreensão dos caminhos da pesquisa, recorreremos às narrativas docentes, para compreensão do fenômeno. Conforme Bolívar (2002, p. 179 *apud* Barros, 2023, p. 107), “o relato autobiográfico que um professor faz do seu processo formativo converte-se num meio para estabelecer vínculos mais estreitos entre formação e vida”. Isso estabelece a relação da sua escolha pela docência. Os trajetos que o professor de Geografia atravessou e que culminam na sua identidade profissional.

Conforme Josso, um trabalho pautado em narrar a história de vida, buscando compreender as influências na formação acadêmica, profissional e pessoal, pode sinalizar como o docente trata os temas de cidadania e trabalho:

O trabalho de pesquisa a partir da narração das histórias de vida ou, melhor dizendo, de histórias centradas na formação, efetuado na perspectiva de evidenciar e questionar as heranças, a continuidade e a ruptura, os projetos de vida, os múltiplos recursos ligados às aquisições de experiência, etc., esse trabalho de reflexão a partir da narrativa da formação de si (pensando, sensibilizando-se, imaginando, emocionando-se, apreciando, amando) permite estabelecer a medida das mutações sociais e culturais nas vidas singulares e relacioná-las com a evolução dos contextos de vida profissional e social (Josso, 2007, p. 414).

Ao atentar para as mudanças que provêm do contexto social e político, o docente sente a necessidade de equilibrar as mudanças com sua prática em sala de aula. O professor precisa acompanhar essas transformações e refleti-las. Segundo Josso (2007), quando partimos da história de vida, passamos a conectar uma simetria com a subjetividade, com as variadas dimensões da formação em todas as áreas da vida:

A história de vida é, assim, uma mediação do conhecimento de si em sua existencialidade, que oferece à reflexão de seu autor oportunidades de tomada de consciência sobre diferentes registros de expressão e de representações de si, assim como sobre as dinâmicas que orientam sua formação (Josso, 2007, p. 419).

Abrahão (2009, p. 2) diz que “narrar a sua história de vida a outrem significa revelar o sentido da vida”. A autora entende que “a narrativa privilegia a realidade do que é experienciado pelo sujeito da narração: a realidade de uma narrativa de vida refere-se ao que é real para ele”, aquilo que, de acordo com Abrahão (2009, p. 2), caracteriza-se pelo “como a narrativa está conectada com o subjetivo do indivíduo”. Ainda, a autora sentencia que as narrativas de vida estão sempre contidas no contexto sócio-histórico (Abrahão, 2009).

A narrativa como método de investigação associado à história de vida dos professores de Geografia possibilitará descobrir histórias de lugares, trabalhos, famílias, entre outros, principalmente, como esses docentes dialogam com o trabalho e a cidadania dentro do contexto escolar, a partir dos relatos da história de vida dos entrevistados. Para Cunha (1997), as pesquisas têm tido como aliadas as narrativas como instrumento de coleta de dados.

Segundo Abrahão (2009, p. 14), “a narrativa (auto) biográfica contém a totalidade de uma experiência de vida que é comunicada ao investigador”. Dessa forma, partiremos de narrativas de docentes para encontrarmos pistas para as respostas às nossas indagações. A história de vida constitui-se, além de outras fontes, em narrativas produzidas por solicitação de pesquisador, com a intencionalidade de construir uma memória pessoal ou coletiva em um determinado período histórico.

3.3.1 Sujeitos da pesquisa

A pesquisa de cunho qualitativa em Educação tendo o uso do método (auto)biográfico, contará com a participação de três professores da rede pública: dois professores da rede estadual de ensino da Paraíba, locados na escola regular Francisco Leocádio Ribeiro Coutinho; e um professor da rede federal, locado no Instituto Federal da Paraíba; ambas as instituições localizadas no município de Santa Rita – PB.

Os dois docentes da rede regular dividem a carga horária de Geografia, ambos trabalham em turnos diferentes. Tivemos a oportunidade de trabalhar em alguns momentos com os dois. Além disso, passamos a ter uma relação de amizade com os dois professores da escola regular. Ao chamá-los para participarem da pesquisa, aceitaram prontamente o convite. O terceiro docente que participa da pesquisa, trabalha no Instituto Federal da Paraíba

(Campus Santa Rita). Conhecemo-lo através de um outro professor, que na época era diretor do IF (Santa Rita).

Uma outra questão pertinente em relação à pesquisa, consiste em usar os nomes verdadeiros diante do acordo entre os docentes, como forma de reconhecimento e visibilidade de suas histórias de vida. Tivemos a oportunidade de estreitar saberes e informações da docência durante esse percurso. Os participantes assinaram, através do termo de consentimento, a autorização para revelar suas identidades (ver anexos).

Os sujeitos selecionados são três docentes da área de Geografia: 2 professores da Escola Regular Estadual Francisco Leocádio Ribeiro Coutinho e 1 professor de Ensino Integrado do IFPB campus Santa Rita. Os docentes participaram da entrevista narrativa, na qual contaram suas histórias de vida e suas trajetórias de formação-profissão, numa perspectiva que passou a ser dimensionada com aspectos da formação geográfica escolar.

Em se tratando de pesquisas (auto)biográficas, no que concerne à quantidade de sujeitos, é importante frisar que, diante desse método, o importante são as narrativas e os dados das experiências e as práticas dos docentes participantes da pesquisa e não a quantidade de participantes. Diante disso, Souza (2007, p. 67) afirma “a abordagem biográfica tanto é método, uma vez que adquiriu, em seu processo de consolidação, vasta fundamentação teórica, quanto é técnica, na formulação de várias propostas de maneiras diferenciadas para sua utilização”.

O Quadro 1 que é referente ao perfil biográfico dos sujeitos da pesquisa, possui informações acadêmicas e profissionais necessárias para compreender o perfil de cada docente.

Quadro 1- Perfil biográfico dos sujeitos da pesquisa

PERFIL BIOGRÁFICO		
Marco	- Bacharel e licenciado em Geografia pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). - Doutor em ciências da informação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB).	Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) do IFPB.
Samuel	- Bacharel e licenciado em Geografia pela Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). - Cursa Especialização na Universidade Cruzeiro do Sul (Unicsul).	Docente da rede estadual regular da Paraíba.
Araquistân	- Bacharel e licenciado em Geografia pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). - Especialização – O Brasil e a política neoliberal pela Universidade Barão de Mauá (CBM).	- Docente da rede estadual regular da Paraíba; - Professor do município de Cabedelo

Fonte: Construída pelo próprio autor

Buscamos enveredar pela história de vida dos professores de Geografia, margeando pelos campos profissionais, pessoais e experiencial, considerando os saberes profissionais da Educação Geográfica; isto é, a concepção que cada docente possui sobre cidadania e trabalho no diálogo com o conhecimento Geográfico. Conforme Barros (2023, p. 117), “a concepção de saber, de ensino e de educação geográfica que este docente tem de si está entrelaçada ao campo da formação inicial e à experiência formativa na escola, e no modo de experienciar a vida cotidiana”.

3.3.2 Instrumento de coleta de dados

Para alcançar os resultados da pesquisa, precisamos de coletas de dados. Conforme Fonseca (2002. P. 57), “o pesquisador procura obter informações da realidade recorrendo a instrumentos de pesquisa”. Como ponto de partida, a entrevista narrativa, os professores escolheram o lugar mais apropriado, posteriormente a entrevista foi gravada e transcrita com ajustes linguísticos para melhor compreensão das narrativas, permanecendo os sentidos e significados na totalidade. Para alcançar o objetivo, utilizamos um gravador, para obter a análise temática no que concerne à interpretação e compreensão.

Ao iniciar a entrevista narrativa, tivemos um roteiro de orientação que foi lido para alinhar e orientar esse momento, com o respaldo de Portugal (2013), conforme se pode constatar no excerto abaixo:

Caro professor, como já acordado, esse momento é para um processo de entrevista narrativa para fins da minha pesquisa de dissertação que trata da (auto)biografia de professores de Geografia e a relação trabalho e vida com o tema da cidadania. Então, peço que você conte-me um pouco sobre sua vida, como você se formou, como você trabalha no cotidiano da escola e nesse processo de trabalho, como a ideia de cidadania e trabalho se apresenta no processo de ensino da Geografia. Fique à vontade para contar do seu jeito, e qualquer dúvida, posteriormente iremos dialogando (Diário de campo, dezembro de 2024).

A referente pesquisa tem elementos bibliográficos para a fundamentação teórica, mas com foco na narrativa (auto)biográfica – histórias de vida com a utilização das entrevistas estruturadas com os docentes de Geografia da Escola Estadual Francisco Leocádio Ribeiro Coutinho e do IFPB - campus Santa Rita.

O primeiro passo para a coleta de dados foi a aplicação do questionário-biográfico, tendo como foco coletar informações, em linha gerais, de cada professor, considerando as dimensões profissional, formativa, pessoal e geográfica. O modelo adotado de questionário-

biográfico que os docentes preencheram tendo como objetivo de conhecer o perfil de cada um. Para tanto, foram três (3) professores de Geografia, dois (2) da Rede Regular e um (1) da Rede Federal de Ensino (IFPB). Tivemos uma importante contribuição, no que se refere ao questionário de dados para caracterização das instituições de ensino. Tal questionário aborda aspectos socioeconômicos dos discentes, elementos da infraestrutura das instituições, a exemplos de números de salas de aulas, laboratórios, material pedagógicos, entre outros. Para obtenção dos dados do questionário, no caso da escola regular, quem respondeu foi o diretor da escola, e do IFPB campus Santa Rita, quem prestou as informações do questionário foi o diretor de desenvolvimento ensino do referido campus.

3.3.3 Coleta de dados: entrevista narrativa

A pesquisa focaliza as narrativas orais, na intenção de ouvir o que os professores têm a dizer sobre a vida, a formação e a profissão docente. Indubitavelmente, a formação docente e as experiências do cotidiano no âmbito escolar ou em outros espaços somam-se à formação. Por isso é importante ouvir e registrar as memórias docentes que muito revelam sobre os contextos escolares em tempos e espaços distintos.

No nosso caso, no início da carreira, as escolas possuíam o quadro de giz, hoje, convivemos, em algumas escolas, com a lousa digital, projetor, entre outras ferramentas que visam ao aprendizado, sendo necessário ao professor transformar a sua didática, que continua sendo a principal ferramenta que ele precisa dominar. Ao narrarem as suas trajetórias, foram citadas algumas dessas transformações, que são vivenciadas nas salas de aulas. Portanto, uma oportunidade que a entrevista narrativa nos concedeu.

A própria tecnologia contribuiu para o aprimoramento das análises narrativas, no sentido de “compreender como o desenvolvimento tecnológico contribuiu para certa objetivação do relato oral, a partir da descoberta da tecnologia do gravador e das fitas magnéticas” (Souza, 2007, p. 62). O gravador, a exemplo, possibilitou que as memórias fossem registradas em suportes materiais, o que permitiu o acesso para além do momento de sua coleta. Assim, como recurso para a coleta das narrativas, utilizamos a entrevista narrativa. Para compreensão da finalidade das entrevistas temos a afirmação de Momberger (2012, p. 526):

A finalidade da entrevista é mesmo colher e ouvir, em sua singularidade, a fala de uma pessoa num momento x de sua existência e de sua experiência. O fato de esta fala (e a experiência que relata) ser atravessada pela história,

pelo social, pelo político, de ser em grande parte feita de representações, crenças coletivas, de discursos alheios, em suma, o fato de ela ser uma fala de sua época e de sua sociedade é plenamente reconhecido pela pesquisa biográfica que vai mais além: faz dela uma dimensão constitutiva da individualidade.

A entrevista possibilita essa formalidade, de contar, rememorar e trazer para o presente aquilo que, de certa forma, contribuiu para as suas escolhas ou aquilo que moldou a sua personalidade. Conforme Cunha (1997, p. 186) “o fato de a pessoa destacar situações, suprimir episódios, reforçar influências, negar etapas, lembrar e esquecer, tem muitos significados e estas aparentes contradições podem ser exploradas com fins pedagógicos”. Todas essas questões elencadas fazem parte do universo das narrativas.

Para Cunha (1997, p. 189), “usar narrativas como instrumento de formação de professores tem sido um expediente bem-sucedido. Não basta dizer que o professor tem de ensinar partindo das experiências do aluno se os programas que pensam sua formação não os colocarem, também, como sujeitos de sua própria história”. Nesse sentido, a autora aponta como possibilidade de formação docente o conhecer outros ambientes de formação vivenciados pelo docente ao narrar a sua história vida e apresentar uma reflexão a respeito da formação continuada.

Em nosso caso específico, recorreremos à entrevista narrativa, tendo em vista que segundo Portugal (2013, p. 98) “a inserção da entrevista narrativa justifica pelo fato de ser uma técnica da pesquisa qualitativa que possibilita “gerar histórias”. A entrevista narrativa ancorada no método (auto)biográfico possibilita emergir nas histórias de cada docente. A autora ressalta caminhos que o pesquisador deva percorrer quando for aplicar uma entrevista narrativa. Dessa forma:

Cabe ao pesquisador, ao decidir incluir a entrevista narrativa no conjunto dos procedimentos metodológicos de uma pesquisa, considerar que esta técnica se distingue das demais técnicas, ao assumir, como compromisso, ouvir, registrar e interpretar os repertórios das histórias narradas, cujos enredos são definidos pelo narrador, sem a intervenção dos entrevistados (Portugal, 2013, p.101).

Para a realização das entrevistas, cada docente ficou livre para escolher o local e a hora, não determinamos um tempo fixo para cada entrevista. Importante ressaltar que essas entrevistas foram individuais. Porém, para que cada docente ficasse à vontade para narrar a sua história, foi lido um texto de orientação, que teve como objetivo, despertar o interesse em mergulhar suas memórias na entrevista. Segundo Portugal, “a entrevista narrativa permite que

a arte do pesquisador deixe emergir o narrador que existe no colaborador, com suas memórias, enredos e histórias; espaços e tempos; personagem; silêncios, esquecimentos e inquietações” (Portugal, 2013, p. 99). Utilizei diário de campo do pesquisador para registros de todo o processo de participação dos colaboradores.

Importante frisar seis procedimentos básicos realizados para a obtenção da entrevista narrativa, conforme (Jovchelovitch; Bauer, 2017, p. 96):

1. Preparação
2. Início: começar gravando e apresentar o tópico inicial.
3. A narração central: não fazer perguntas, apenas encorajamento não verbal.
4. Fase de questionamento: apenas questões iminentes.
5. Fala conclusiva: parar de gravar e continuar a conversação informal.
6. Construir um protocolo de memórias da fala conclusiva.

As entrevistas foram gravadas, no sentido de despertar as nuances de cada palavra, captar o silêncio provocado pelo entrevistado. Depois de terem assinados o TCLE, gravamos cada entrevista. Posteriormente fizemos a transcrição e enviamos para os professores lerem e, se assim quisessem, modificariam os seus relatos e até mesmo se possível, sugerissem modificações. Depois das devidas observações feitas pelos professores, partimos para a análise temática, na perspectiva da interpretação e compreensão, buscando enfatizar suas falas e memórias diante das categorias Trabalho, Cidadania e o Ensino da Geografia no encadeamento com suas histórias de vida.

Em relação à subjetividade de cada professor da pesquisa, Souza (2007, p. 68) destaca que “o pensar em si, falar de si e escrever sobre si emergem em um contexto intelectual de valorização da subjetividade e das experiências privadas”. Conforme as falas dos professores, percebemos a riqueza de fatos que foram importantes na vida deles. Desnuda a trajetória pessoal e profissional e descreve como atua este profissional no seu cotidiano. Tratando de docentes, percebemos nas suas memórias a visão de mundo, suas escolhas ideológicas e a relação com a Geografia.

Pensando numa realidade docente, Barros (2023, p. 113) enfatiza “ao narrar sobre si, o docente tem a possibilidade de explicitar o não visto, de reinventar-se”. Nesse processo, o docente pode refletir sobre a sua formação escolar-acadêmica, atuação profissional e reescrever, se for o caso, a sua prática. Importante analisar que, na concepção do autor, há possibilidade de o docente refazer a sua história no espaço escolar, ao acionar suas memórias formativas escolares, bem como de formação universitária, e refletir sobre elas e a partir delas.

Outra questão, para qualificarmos as narrativas docentes e darmos atenção, é o foco na relação com a memória que, para Pollak (1992), é seletiva. O autor afirma que há uma relação entre a memória e a identidade:

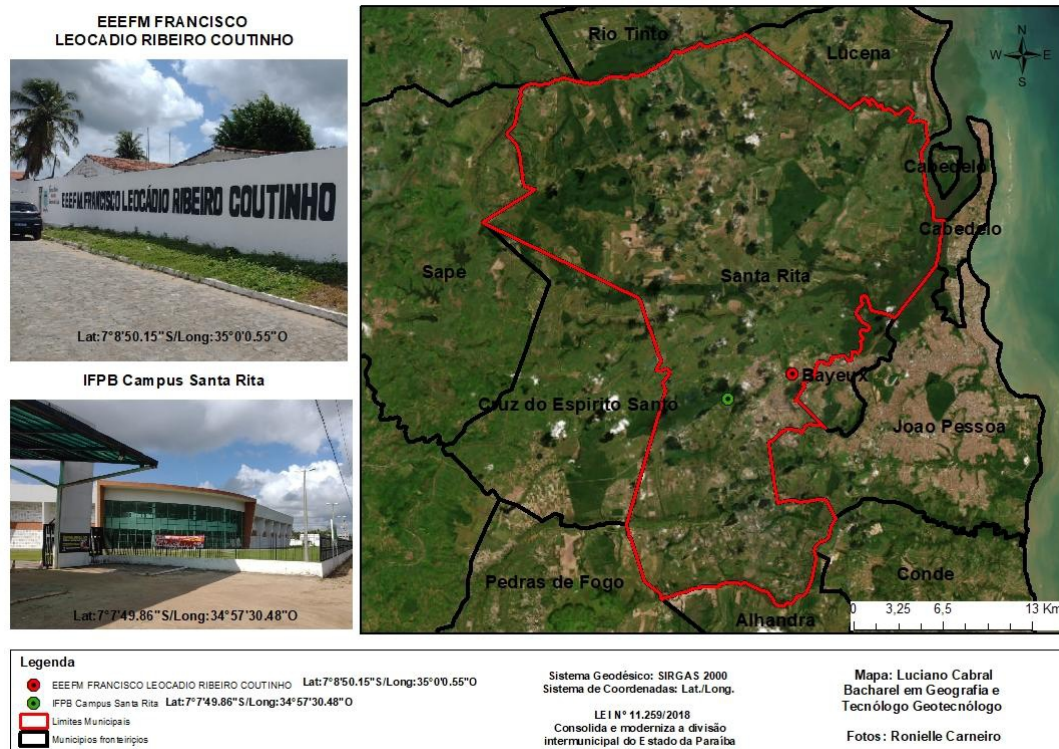
Podemos, portanto, dizer que a memória é um elemento constituinte do sentimento de identidade, tanto individual como coletiva, na medida em que ela é também um fator extremamente importante do sentimento de continuidade e de coerência de uma pessoa ou de um grupo em sua reconstrução de si (Pollak, 1992, p. 5).

A escolha da docência tem uma relação com a identidade e, através da narrativa (auto)biográfica, pudemos reconhecer quais elementos constituem essa identidade. Ao ter acesso a suas histórias de vida, encontramos subsídios das suas vidas profissionais, pessoais e além de experiências em outros campos do saber, que ajudam a compreender de que maneira a sua trajetória de vida contribui para o ensino da Cidadania e do Mundo do trabalho. Ao rememorarem suas trajetórias, foi possível entenderem que a formação transcende a vivência acadêmica.

3.4 Caracterização das instituições que os colaboradores exercem à docência

A pesquisa foi materializada com narrativas (auto)biográficas de professores de Geografia que exercem a docência em instituições educativas públicas na Paraíba. A escola Francisco Leocádio Ribeiro Coutinho e o Instituto Federal da Paraíba. Uma das instituições está localizada no bairro de Várzea Nova e a outra no bairro popular na cidade de Santa Rita. A figura 1 espacializa o lugar das instituições de ensino.

Figura 1- Caracterização do *lôcus* de estudo



Fonte: Google

As duas instituições de ensino estão inseridas em contextos geográficos distintos. A escola Francisco Leocádio Ribeiro Coutinho, no perímetro urbano, cujas características podemos destacar: bairro populoso (Várzea Nova), margeando duas BRs federais a 101 e a 230. Há ausência de saneamento básico, alto índice de violência, nas proximidades, conta com fábrica e um importante hospital de complexidade e possui umas unidades de redes supermercado. Já o IFPB, campus Santa Rita, situa-se no perímetro rural, às margens da BR230, com paisagens no entorno de mata atlântica que margeiam a BR-230. Além de plantio de cana-de-açúcar, temos ainda condomínios fechados e fábrica de água mineral, próximos do IFPB.

3.4.1 Escola Francisco Leocádio Ribeiro Coutinho

A escola estadual de Ensino Regular Francisco Leocádio Ribeiro Coutinho foi fundada no ano de 1984. A instituição, em 2024, completou quarenta anos de fundação. A situação da infraestrutura da escola impõe reflexões, porque apesar de ser a única escola de ensino médio no bairro de Várzea Nova, no município de Santa Rita, até o dado momento da pesquisa não houve reforma.

O bairro de Várzea Nova é um dos bairros mais populosos do município de Santa Rita. O nome Várzea Nova está associado à parte baixa do bairro, onde fica a margem do rio da Paraíba e do rio Preto. Quando temos a cheia dos rios, a parte baixa do bairro fica alagada. O bairro consolidou-se como Distrito, após a aprovação da assembleia legislativa, tendo a princípio por parte da população a iniciativa de torná-la cidade. A área, que compreende o distrito de Várzea Nova, possui uma igreja antiga que remonta ao início da ocupação da Paraíba. Além disso, o nome da escola homenageia um advogado e político de uma importante família do estado, os “Ribeiros Coutinho”.

Devido à grande demanda pelo ensino médio, a escola oferta esta modalidade de ensino. O prédio dessa escola, atualmente, apresenta uma estrutura física que não acompanhou a demanda da comunidade escolar. Inicialmente a escola era chamada de “mutirão”, porque durante a sua construção contou com a participação da comunidade. Quando chegamos para trabalhar na escola, alunos e a comunidade escolar, chamavam-na de “mutirão” e alguns nem conheciam o nome oficial. Os professores se reuniram em conjunto com a direção, e passamos a adotar, o discurso de divulgarmos o seu nome oficial, pois não havia uma prática que reforçasse o uso do nome próprio da instituição.

Passados 10 anos de convívio na escola, conseguimos sensibilizar a comunidade escolar a reconhecer a nossa escola pelo nome oficial. Ao ouvir o nome “Mutirão”, soava pejorativamente no espaço escolar, havia um sentimento que a escola era negligenciada e descomprometida com o aprendizado. Apesar das dificuldades enfrentadas na escola a exemplo do espaço físico, em relação ao aspecto da oficialidade do nome no cotidiano escolar, conseguimos avançar.

As transformações ocorridas durante esses quarenta anos foram percebidas no espaço fora da escola. Conforme os relatos de alguns professores mais antigos, o espaço ao redor da escola sofreu alterações, porém não avançou nesse sentido.

A escola possuía quatro modalidades de ensino: do ensino fundamental I e o II, ensino médio e a Educação de Jovens e Adultos (EJA). No ano de 2025, houve mudança quanto ao ensino fundamental I, a última turma encerrou no ano de 2024. A escola vem se reestruturando na questão administrativa, e no ano de 2025 está ofertando três modalidades: os anos finais do ensino fundamental, o ensino médio e a EJA. Sendo que a projeção é que nos próximos anos a escola possa oferecer apenas o ensino médio, pois é a atribuição do sistema estadual de ensino, conforme a LDB.

A escola Francisco Leocádio Ribeiro Coutinho está localizada no bairro de Várzea Nova, especificamente na rua Sebastião Cunha, nº 41 (figura 2). Dispõe de cinquenta e quatro

(54) funcionários, quarenta e três (43) professores e novecentos e vinte (920) discentes. Ao todo, três professores de Geografia fazem parte da escola. Há também um funcionário que atua na função de coordenador pedagógico. Quanto a seu funcionamento, ocorre nos três períodos: manhã, tarde e noite.

Figura 2- Fachada da Escola Francisco Leocádio Ribeiro Coutinho



Foto: Acervo próprio

Em termos de infraestrutura física, possui dez (10) salas de aulas, sem o equipamento de ar-condicionado instalado nas salas, possui uma sala para os professores. Não há laboratório e nem auditório, e a quadra não é coberta. Em relação aos recursos disponíveis para o uso didático, a escola dispõe de aparelho de Tv, datashow e mapas. Os discentes são atendidos pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Quanto ao perfil dos discentes e dos pais, no geral, são assalariados, pessoas que dependem de programas sociais e uma parte considerável dos pais não concluíram os estudos ou são analfabetos. Em relação às características étnicas, a maior parte é parda, conforme o IBGE. A escola enfrenta alguns problemas de episódios de violência, com casos de agressão física, mas, no geral, a principal problemática são as conversas e o bullying. Os dois professores envolvidos na pesquisa trabalham nos turnos tarde e noite.

Dos três docentes de geografia, o professor Araquistã é o mais antigo, Samuel é o mais novo, ingressou nos últimos concursos realizados pelo Governo do Estado.

3.4.2 IFPB (campus Santa Rita)

A conquista do IFPB contou com a participação e da organização da sociedade civil de Santa Rita. Havia uma resistência por parte do chefe do poder executivo municipal que entendia que não era necessário a implantação do campus. Na época tínhamos uma política de expansão do ensino superior e dos IFs, compreendíamos que Santa Rita, pela posição estratégica no estado, não poderia ficar de fora dessa política pública de expansão. Houve uma mobilização dos movimentos sociais e do legislativo municipal, que até certo ponto, “forçaram” o prefeito abrir o diálogo para encontrar o terreno, e posteriormente a construção do IFPB (Campus Santa Rita) foi concluída.

Antes de ter a sede própria, o IFPB funcionou em dois locais distintos, no antigo CAIC — local onde atualmente funciona a secretaria de educação do município, e no bairro de Tibiri 2 —, até a ida definitiva para sua sede própria.

Figura 3- Fachada do IFPB Santa Rita



Fonte: acervo próprio

O nome da instituição é Campus Santa Rita do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba. Está localizada no endereço: BR 230, KM 42, S/N, Bairro Popular, Santa Rita – PB. Possui sessenta e seis (66) funcionários, entre efetivos e terceirizados, trinta e dois (32) professores, com um (1) professor de geografia, e quatrocentos e dezesseis (416) discentes. A instituição conta com uma coordenação pedagógica e o funcionamento do campus se dá pela manhã e tarde.

Em termos de modalidade, o ensino médio possui laboratórios de Informática, Química, Biologia e Meio Ambiente. A instituição também dispõe de auditório e sala dos professores. Quanto aos recursos tecnológicos, o IFPB dispõe de Televisão, microcomputadores e datashows. Alguns discentes receberam o livro do PNLD, mas a demanda que chegou não atendeu ao número de matriculados.

O perfil dos discentes e dos pais são, a grande maioria, de baixa renda (renda inferior a 1,5 salários/per capita). Estimamos que cerca de 50% dos pais possuem, como formação, o ensino médio completo, sendo poucos com escolaridade de ensino superior e o restante apenas com o fundamental. Pouquíssimos pais são analfabetos.

Quanto à faixa etária dos estudantes, a maior parte está entre quatorze (14) e dezoito (18) anos, sendo menos de 4% com mais de dezoito anos. Com relação à etnia, poucos se identificam como brancos, a grande maioria se reconhece como preta ou parda. Entre os quatrocentos (416) estudantes, apenas três (3) são identificados como indígenas. Em relação ao comportamento, podemos afirmar que se tem um público de estudantes mais pacífico, em relação à escola estadual referida na pesquisa. Nesta unidade educacional, temos um único professor de Geografia, fazendo parte desta pesquisa.

Notamos uma diferença considerável quando comparamos as duas instituições, quando olhamos para os dados da caracterização. Apesar de estarem no mesmo município, as consequências desses investimentos que cada instituição recebe, podem ser percebidos através de aquisições de equipamentos pedagógicos e da estrutura física dos prédios, além de especialistas, que o IFPB, por exemplo, dispõe para o trato pedagógico. No entanto, quando observamos a renda e o nível de instrução das famílias dos discentes que estudam nestas instituições, comprovamos a desigualdade socioeconômica no município de Santa Rita.

3.5 Análise de dados – compreensão e interpretação das narrativas

Para fins de compreensão e de interpretação das narrativas, a pesquisa ancora-se na análise temática que, de acordo com Barros (2023, p. 139), se “refere a um procedimento de redução gradual do texto qualitativo”. Por isso, recorreremos à análise temática, com eixos narrativos (quadro 2) para compreensão dos objetivos da pesquisa. Sendo assim, o estudo está ancorado em três eixos narrativos: vida, formação e profissão. De posse das histórias narradas, destacamos algumas palavras-dimensões emergidas das interpretações das memórias narradas, considerando, inclusive, as temáticas referentes aos conceitos de cidadania e mundo do trabalho.

Quadro 2- Análise dos dados

Professor	EIXOS NARRATIVOS			Palavras-dimensão
	História de Vida	Formação	Profissão	
Araquistân	Migração Família Silenciamentos	Geografia escolar Atuação política Ciências naturais	Rede privada Profissionalismo Desestímulo dos alunos Estabilidade na carreira Atuação em diversos estados.	Migração Família Geografias Estabilidade na carreira
Marco	Migração Família Memória afetiva	Geografia humana Formação pedagógica Questão social	Rede privada Desestímulo dos alunos Estabilidade na carreira Trabalho em outras áreas	Vidas profissionais Mundo do trabalho
Samuel	Migração Projeto de vida Introspecção	Geografia (cartografia) Bolsas de permanência Epistemologia da Geografia	Rede pública Desestímulo dos alunos Estabilidade na carreira Mundo do trabalho	

Fonte: Elaboração do autor

A partir do momento da finalização das entrevistas narrativas dos professores de Geografia, com a leitura individual de cada entrevista, estruturamos os eixos narrativos: história de vida, formação e profissão. Na história de vida emergiu: Migração e família. Na formação, Geografia humana e escolar, formação pedagógica, atuação política, cartografia e por fim temos o eixo profissão, do qual emergiu: rede privada, estabilidade na carreira, mundo do trabalho e desestímulo dos discentes. A categorização temática foi gerada pela interpretação-compreensão das memórias narradas pelos docentes.

Portanto, tudo aquilo evocado durante o processo de construção das entrevistas a exemplo das memórias, pessoas, lugares, fatos e experiências, que surgiram tanto na escrita do diário de campo quanto nas histórias narradas durante as entrevistas, teve como relevância a delimitação das palavras-dimensões. As palavras-dimensões do quadro 2 são resultados dos eixos narrativos, dentro da dimensão interpretativa das narrativas dos docentes que expuseram travessias profissionais e pessoais no contexto de suas vidas.

3.6 Produto educacional (PE): do planejamento ao acervo memorialístico

A prototipação é um processo de visualização do produto. Por isso, o PE (Produto Educacional) é uma etapa importante para a conclusão do mestrado profissional. O PE pode contribuir para o ensino-aprendizagem e o retorno daquilo que fora pesquisado, bem como repercutir um modo de memória formativa e educativa dos espaços escolares e não escolares no contexto da EPT.

No âmbito da área de ensino na EPT, o PE é fruto de um resultado tangível, oriundo de um processo gerado a partir de uma atividade de pesquisa, podendo ser realizado de forma individual (discente ou docente *stricto sensu*) ou em grupo (caso do *lato sensu*, PIBID, residência pedagógica, PIBIC e outros) (Rizzatti *et al.*, 2020, p. 4.) Em nosso caso, o acervo memorialístico é a materialização de uma pesquisa que tomou como abordagem as narrativas docentes, com foco no ensino de Geografia, mediante as temáticas de cidadania e mundo do trabalho – temas que fazem parte do Ensino Regular e do EMI e tendo significativa relevância na EPT.

3.6.1 Avaliação do Produto

O questionário eletrônico (Google Formulário) foi enviado aos e-mails dos três professores participantes da pesquisa no dia 28 de julho de 2025, com o encerramento em 06 de agosto de 2025. No entanto, o questionário busca avaliar as proposições, a importância e o primor técnico do material, tendo como abertura o envio de sugestões e críticas. Abaixo estão as perguntas do questionário:

Quadro 3 – Questionário de avaliação do Produto Educacional

Questionário para avaliação do Produto Educacional	Opções/Aspectos
A narrativa autobiográfica apresentada no produto educacional está coerente com os relatos fornecidos pelos (as) professores(as) participantes durante as entrevistas?	
O produto educacional evidencia de forma clara como as noções de cidadania e mundo do trabalho se articulam no contexto do ensino de Geografia?	
O material possui potencial para contribuir com o ensino de Geografia tanto no Ensino Médio regular quanto no Ensino Médio Integrado? Em que aspectos?	
Na sua percepção, em quais espaços pedagógicos este produto educacional poderia ser utilizado de forma proveitosa?	() Formação inicial de professores, () Formação continuada, () Aulas de Geografia no Ensino Médio regular, () Aulas de

	Geografia no Ensino Médio integrado, () Outros: _____
O acervo de memórias apresentado contribui para refletir sobre a formação docente em Geografia? Em que medida?	
Quais aspectos do produto educacional você considera mais positivos?	
Quais pontos poderiam ser aprimorados no produto?	
Considera que o produto, na forma como está organizado, é condizente com a proposta de valorização do espaço pedagógico, da memória docente e da formação crítica em Geografia?	

Fonte: Elaboração do autor

O objetivo das perguntas é avaliar a concepção dos docentes sobre a relevância do produto educacional em relação à sua área de atuação profissional. Ao obter os dados, foi possível compreender como o produto pode contribuir na formação e na atuação dos professores no cotidiano escolar.

O questionário foi composto por oito perguntas, sendo 7 questões abertas, ficando aberto respostas de discordância do PE. Nenhuma das perguntas do questionário é de resposta obrigatória. Essa decisão respeita um direito do participante e segue a orientação do comitê de Ética em pesquisa do IFPB.

As respostas coletadas serão analisadas no capítulo 4 deste trabalho. A análise certamente pode trazer contribuições sobre a avaliação do PE.

3.6.2 Tipologia do PE escolhido

Conforme o relatório do grupo de trabalho produção tecnológica da CAPES (Brasil, 2019b), a tipologia do PE se enquadrará na categoria acervo: curadoria de mostras e exposições realizadas por acervos produzidos, curadoria de coleções, entre outros.

A escolha do PE, acervo memorialístico, de abordagem (auto)biográfica, contemplando narrativas de professores de Geografia com memórias de fazeres e saberes em Educação Geográfica, tem foco na ideia de formação cidadã e o mundo do trabalho. Para entendermos o conceito de (auto)biográfico, partimos da concepção de Abrahão (2008, p. 14): “a narrativa (auto)biográfica contém a totalidade de uma experiência de vida que é comunicada ao investigador”. É através dessas narrativas que se desenha o produto.

O tipo escolhido de produto educacional é um acervo dentro da proposta da CAPES. O produto está fundamentado na escolha da linha de pesquisa do mestrado, a qual contempla a

linha de pesquisa Organizações e Memórias de Espaços Pedagógicos na EPT, no macroprojeto 4 – história e memórias no contexto da EPT. Diante disso, o nosso produto tem afinidade com a linha de pesquisa da EPT. A escolha do produto pode trazer reflexões para os professores e o protagonismo desempenhado na sua docência, além disso, um retrato da sua formação profissional e das suas experiências acadêmicas, dentro dos eixos cidadania e trabalho, é a memória sendo construída a partir das narrativas dos pesquisados.

Para a escola Regular e o IFPB, entendemos que o produto educacional pode servir como experiência para os demais professores, que são os protagonistas das suas próprias histórias e que compartilham experiências de vida. O material pode ajudá-los a se redescobrirem enquanto docentes.

3.6.3 Estruturação do PE: fases do planejamento

A realização do Produto Educacional é fruto da dissertação do mestrado em EPT. Inicialmente, o PE tendo como resultado da dissertação focado nos professores de Geografia, a partir de um olhar da Geografia escolar. O PE será desenvolvido com os docentes de Geografia da Escola Estadual Francisco Leocádio Ribeiro Coutinho e do IFPB - campus Santa Rita, tendo como ponto de partida do produto, uma entrevista narrativa, que culminará em um produto educacional. Assim, temos como etapas de preparação do PE:

- 1º. Aproximação do entrevistado com o pesquisador;
- 2º. Convite – explicar a sistematização da entrevista narrativa;
- 3º Transcrição das narrativas- Devolução para aprovação por parte dos docentes;
- 4º Após análise, elaboração do acervo memorialístico.

3.6.4 Quanto ao design (a forma):

O PE seguirá às normas da ABNT. Utilizamos outros recursos gráficos, como o Canva, por exemplo, para a elaboração gráfica do acervo memorialístico, com detalhes da Geografia no produto, como a presença de mapas e fotos. Importante destacar que o Canva é uma ferramenta *on-line* que tem a missão de garantir que qualquer pessoa possa criar designs para publicar em qualquer lugar, que dispõe tanto da versão gratuita como da versão paga.

3.6.5 Execução do PE: pensando a aplicação na Educação Profissional e Tecnológica (EPT)

O produto Educacional foi elaborado com a participação dos professores da Escola Estadual Francisco Leocádio: Samuel Fleck e Araquistan Freire e do professor do IFPB (Campus Santa Rita) Marco LLharena, através das suas entrevistas narrativas (auto)biográficas. Tendo como formato um acervo memorialístico desses professores. A intenção do PE é de contribuir com reflexões sobre a Geografia escolar no Ensino Regular e o EMI, com os temas cidadania e o mundo do trabalho numa perspectiva das suas histórias de vida, dialogando com a EPT.

4 EDUCAÇÃO REGULAR E INTEGRADA: NARRATIVAS DE PROFESSORES

O Capítulo 4, de início, apresentará a nossa história de vida, relatando os fatos marcantes desse processo que culminou com a formação profissional em Geografia. Essa apresentação da nossa história contará com subtópicos que abordarão vários momentos da nossa história de vida. Entretanto, ressaltamos que todo relato de vida registrado neste trabalho contribui para o entendimento teórico estabelecido nesta pesquisa.

Além da abordagem inicial da nossa trajetória, buscaremos apresentar a história de vida de três docentes de duas instituições diferentes. Partiremos de um roteiro, a partir do qual os professores, através de uma entrevista aberta, narrarão suas trajetórias experiências, pessoais e acadêmicas.

4.1 Escritas de si: tornar-se professor de Geografia

Narrar sobre si é uma grande responsabilidade em relação aos fatos, é rememorar aquilo que já passou e trazer para o presente: alegrias, inquietações, entre outros sentimentos adormecidos. Quanto às narrativas das memórias docentes, segundo Barros (2023, p. 113), “ao narrar sobre si, o docente tem a possibilidade de explicitar o não visto, de reinventar-se. Nesse processo, ele pode refletir sobre a sua formação escolar-acadêmica, atuação profissional e reescrever, se for o caso, a sua prática”.

Numa perspectiva de traduzir sentimentos, representações e significados individuais das memórias, histórias e relações sociais com a escola, a escrita é um caminho possível para o desvelar-se, à medida que:

A escrita da narrativa abre espaços e oportuniza, às professoras e professores em processo de formação, falar-ouvir e ler-escrever sobre suas experiências formadoras, descortinar possibilidades sobre a formação através do vivido. A construção da narração inscreve-se na subjetividade e estrutura-se num tempo, que não é linear, mas num tempo da consciência de si, das representações que o sujeito constrói de si mesmo. (Souza, 2007, p.69).

Contudo ao se tratar de um professor de Geografia, Barros (2023, p. 115) afirma “compreendo que a história de vida do professor de Geografia demarca implicações em sua identidade docente textualizadas na forma de mobilizar a educação geográfica em sala de aula”. Cada vez que entramos em sala de aula, vemo-nos sentados naquela cadeira, quando

estudávamos o ensino básico. Diante dessa memória, cobramo-nos em relação à nossa postura em sala de aula.

A Partir daqui o posicionamento discursivo será feito em primeira pessoa do singular, com vistas na ênfase que se pretende dar à experiência pessoal. Meu nome é Ronielle Carneiro Cláudio, nasci na cidade de Santa Rita, fiz todo o ensino básico na escola pública, ingressei na Universidade Estadual da Paraíba no curso de Geografia, estou como professor efetivo na rede estadual e na rede municipal de João Pessoa, já tenho 15 anos de experiência em sala de aula. O público para o qual leciono é o ensino fundamental e o médio, às vezes tenho turmas da EJA. Contudo, tive a experiência, como professor, de trabalhar na rede privada e ministrar algumas aulas nos cursinhos voltados para o exame nacional do ensino médio (ENEM).

4.2 Ensino básico e o movimento estudantil

A minha jornada começa com uma parte da infância no Rio de Janeiro, com minha família, onde estudei numa escola municipal, moramos no morro e tivemos a experiência de morar numa favela, e convivíamos diariamente com o drama da violência urbana. Depois disso, voltamos a morar na Paraíba, onde tudo começou de fato. Estudei sempre em escola pública, tive grandes professores em todo ensino básico, no entanto, alguns faziam da profissão de professor “um bico”.

Durante o ensino médio, houve mudanças importantes na questão afetiva, política e educacional. Nesse período, participei do movimento estudantil, foi nesse íterim que passei a fazer parte de um partido político. Esse engajamento político começou um pouco cedo, primeiro através de grupo de jovens da igreja católica, liderado por pessoas de correntes mais progressistas. Nesse contexto de movimento estudantil, as ciências humanas passaram a ter uma relação afetiva. No caso do partido, eu participava de reuniões, encontrava vários professores de humanas, talvez o contato permanente tenha contribuído para o caminho das ciências humanas.

A escolha pela docência ou por qualquer profissão geralmente é tomada durante o ensino médio. Fiz vestibular, que a princípio era o caminho para entrar na Universidade Pública. No meu caso, a decisão de seguir a carreira docente já estava decidida desde o 2º ano do ensino médio.

Entretanto, no Ensino Médio, tínhamos que fazer a escolha profissional, no sentido de fazer o curso em alguma universidade. Nesse período, no início dos anos 2000, havia poucas

universidades, o acesso era bem difícil, e era através do antigo vestibular seriado. A nossa escolha profissional pela Geografia se deu nas aulas de duas professoras, Anália e Antônia. Os assuntos da disciplina sempre me chamavam a atenção. Além disso, tive a grata alegria de estagiar com uma das professoras que influenciaram na minha escolha pela Geografia, a professora Anália, na mesma escola, onde conclui o ensino médio.

4.3 Meu primeiro Emprego

Quando conclui o ensino médio, a necessidade de emprego era urgente e a questão familiar também pesava, pois havia dificuldades em casa, e, ao mesmo tempo, precisava custear um cursinho pré-vestibular para me preparar para os exames.

Ao concluir o ensino médio, em 2002, que não era técnico e nem integral, coube-me fazer o vestibular para a UFPB (Universidade Federal da Paraíba) e a UEPB (Universidade Estadual da Paraíba). Não passei na UFPB, mas passei na UEPB, para o campus Guarabira. Foram anos pegando “carona” ou utilizando o ônibus da prefeitura.

De 2003 até o primeiro semestre de 2004, ingressei no mercado de trabalho, numa fábrica que fazia tapete de sisal, na cidade de Bayeux-PB. Foi uma experiência importante para a compreensão de alguns conceitos, como mais valia, exploração da força de trabalho, sindicato e mercado de trabalho. Conforme Saviani (2007, p. 153), “trabalho e educação são atributos do homem”. Toda aquela vivência na fábrica implicou elementos que contribuíram para as minhas aulas de Geografia, a exemplo do tema: industrialização.

Naquela época, eu sentia falta de conhecimento técnico para me adequar àquela nova realidade na qual estava inserido. Sobre isso, Saviani traz a seguinte reflexão:

[...] o saber tem uma autonomia relativa em relação ao processo de trabalho do qual se origina. O papel fundamental da escola de nível médio será então, o de recuperar essa relação entre o conhecimento e a prática do trabalho (Saviani, 2007, p.153).

O papel do ensino integral corrobora com essa ideia de Saviani, porque é imprescindível que haja uma relação do Ensino médio com o Ensino Técnico para o desenvolvimento de uma educação completa. O período que passei trabalhando na fábrica, para além da questão de sobrevivência, contribuiu para que eu entendesse como funciona o modo de produção capitalista.

Um fato bastante tenso decorrido durante a minha passagem pela fábrica, houve um episódio de redução de trabalhadores, o que causou uma demissão em massa de funcionários.

Nesse dia, presenciei um clima pesado e de incertezas, pois ali havia trabalhadores com 20, 30 anos de fábrica, a grande maioria pais de família. Nesse dia, também fui um dos demitidos pela empresa, o que significou para mim uma perda salarial e a possibilidade de não permanecer no cursinho pré-vestibular.

4.4 A Geografia e a vida acadêmica

No ano de 2004, ingressei no segundo período na UEPB, no curso de licenciatura em Geografia, na cidade Guarabira. Almejava, desde o final do ensino fundamental, ser um estudante universitário, porém, eu estava desempregado e com muitos objetivos a serem alcançados.

Durante os quatro anos de Universidade, foram muitos os aprendizados, muita luta para permanecer cursando a graduação. Todos os dias, ao voltar para casa, ficava pensando se todo aquele esforço daria um retorno algum dia. Durante o curso, participei ativamente do movimento estudantil dentro da universidade, fazendo parte do DCE, campus Guarabira. Através do DCE, tive a oportunidade de participar do conselho universitário, do congresso da UNE e de vários eventos da Geografia. Além de cursar Geografia, a minha participação na vida política da Universidade foi marcante. Com o avançar do curso, a possibilidade de estágio e posteriormente de trabalhar na área da educação ficaram cada vez mais próximo.

4.5 Os primeiros passos na docência

A escolha pela docência teve um elo com a formação de vida, uma proximidade com a educação e trabalho dentro dos círculos de formação pedagógica, enquanto estagiário do SESI. A experiência como trabalhador de uma fábrica teve imbricações na minha história de vida, e essas experiências contribuíram para seguir na docência e, principalmente, na formação profissional: “Narrar a sua história de vida a outrem significa revelar o sentido da sua vida” (Abrahão, 2009, p. 14).

O meu primeiro estágio aconteceu na escola estadual Eneas de Carvalho, onde conclui o ensino Médio. Depois, passei a substituir uma professora de Geografia da rede estadual, em uma outra escola da cidade de Santa Rita. Nesta escola atuei uns quatro meses. Em seguida, fui estagiar no SESI, onde passei dois anos, ganhando uma bolsa de R\$ 200,00 que custeava a passagem e os custos com material do curso. Com o fim do estágio, passei a trabalhar em escolas particulares, com a ajuda de colegas de profissão que indicavam o meu nome para

atuar como professor. A experiência de lecionar em início de carreira foi fundamental para adquirir experiência docente. Em algumas situações em sala, aprendi com os colegas, durante o processo de trabalho, por exemplo, como preencher o diário, mas “nem tudo eram flores”, o atraso constante nos salários fez com que eu quase desistisse da profissão. Inúmeros questionamentos passaram a me incomodar, a ponto de largar, por um breve tempo, a docência para estudar para outras carreiras.

Como não tive êxito nos concursos na área militar, mas tinha acumulado algum tipo de experiência em concursos, passei nos concursos para o magistério. Fiz inúmeros concursos, em vários municípios do estado da Paraíba, até que, em 2011, passei no concurso do magistério da prefeitura de Santa Rita-PB, e, em 2012, passei no concurso para o magistério estadual. Compreendo que no estado da Paraíba, está como funcionário público estabilizado, gera possibilidade de ascensão social. Desde então, busquei esse caminho.

A minha questão financeira estabilizou, com isso, tive segurança e motivação para atuar na docência. Ainda trabalhei na iniciativa privada, na cidade de Bayeux, por duas vezes, a primeira vez como ajudante de tecelão, foi nesse período que assinaram pela primeira vez a minha carteira de trabalho e a outra como professor de Geografia.

No ano de 2015, fui nomeado a professor na prefeitura de João Pessoa-PB, conseqüentemente, pedi exoneração da prefeitura de Santa Rita e, posteriormente, pedi demissão da escola particular. Optei por permanecer no município de João Pessoa e na rede estadual, no município de Santa Rita.

Recentemente, tive uma grande conquista, que foi a aprovação para o mestrado. O mestrado profissional em Educação Tecnológica possibilitou-me ter uma outra dimensão do papel do docente, principalmente, na questão profissional. Nessa toada, tive a oportunidade de disputar e vencer a eleição para gestor na Escola Municipal Zumbi dos Palmares, localizada na rua: Rita Xavier em Mangabeira VI, onde estou trabalhando desde o ano 2015. Essa vitória sacramenta um trabalho que vinha sendo desenvolvido até então.

Ademais, a minha carreira docente está muito ligada às conquistas políticas da carreira. Enquanto na prefeitura de João Pessoa dispomos de um PCCR (Plano de Cargos, carreiras e remuneração) — que viabiliza um estímulo de permanecer na docência, com o piso nacional do magistério, que garantiu o aumento de poder econômico da categoria em alguns municípios e nos estados —, na rede estadual, tendo importante conquista no ano de 2024, com o novo PCCR, que melhorou os rendimentos salariais dos docentes. Além disso, vale ressaltar as diferenças dos sistemas de ensino municipal e estadual, visto que, no sistema

municipal, temos uma estrutura que atende ao professor na perspectiva do ensino, já no sistema estadual, temos que lidar com as carências na infraestrutura física e de especialistas.

Ao analisar os dados da minha história de vida, percebo o quanto a política influenciou a minha carreira e o meu dia a dia. Conviver com outras pessoas que tinham uma linha ideológica de Esquerda, ajudou-me a compreender a sociedade brasileira e a amenizar as minhas dúvidas em relação à própria situação econômica que vivíamos em casa. Tive o privilégio de conhecer professores que, naquele contexto, possuíam experiência de sala de aula, que colaboraram para ajustar a minha atuação diante de conteúdos da geografia humana e física.

Entendo que a escolha pela geografia foi acertada, pois se articula com a minha atuação no campo político, posteriormente, ao estudar geografia física, dediquei-me às causas ambientais, que também passaram a ser motivo de luta em nosso cotidiano. A experiência profissional, como um operário de uma fábrica, ajudou-me no projeto final de monografia, quando busquei falar sobre a geografia da indústria. Assim, tenho uma profissão que colabora para desnudar a realidade da nossa sociedade, tendo uma vivência que me credencia no diálogo sobre a cidadania e o mundo do trabalho, partindo do ensinar da geografia escolar.

4.6 Narrativas docentes: colaboradores da pesquisa

Neste tópico, os colaboradores da pesquisa, dentro de uma perspectiva de construção de uma metodologia (auto)biográfica, três docentes na área da geografia contribuíram à sua maneira, com relatos de vivência profissional e acadêmica e propuseram narrar esses relatos no local e no dia conforme o combinado. Para chegar até as entrevistas narrativas, tivemos uma preparação fundamentada nos autores Portugal (2015) e Jovchelovitch e Bauer (2017).

A pesquisa em foco tem como caminho de coleta de dados a entrevista narrativa, diário de campo e o perfil bibliográfico dos docentes: Araquistán Freire, Marco LLharena e Samuel Fleck. Seguindo os protocolos que regem uma pesquisa, o contato com os professores foi facilitado pela aproximação profissional dos professores Araquistán e do Samuel, ambos trabalham na mesma escola Francisco Leocádio Ribeiro Coutinho. E no caso do professor Marco LLharena, eu o conheci quando o docente frequentava o restaurante da minha mãe, quando o IFPB estava instalado provisoriamente no bairro de Tibiri 2, Santa Rita - PB.

O caminho percorrido para chegar na entrevista narrativa, teve como critério cada narração em ordem alfabética em relação aos nomes dos docentes inseridos na pesquisa. O professor Araquistán Freire, que trabalha no turno noite da escola Francisco Leocádio, tive a

experiência de dividir o horário da disciplina de geografia com ele. Diante do início da dissertação e da proposta metodológica, fiz o convite ao professor e aceitou em fazer parte da pesquisa. Concluída a etapa de aceite do comitê de ética, reafirmei o convite e pedi ao professor que escolhesse o local, o dia da entrevista. Expliquei toda a metodologia e de como seria a análise dos dados, e os objetivos da pesquisa.

Ao término dessa etapa de aproximação o professor agendou o dia e o local. No entanto, ele propôs a entrevista narrativa na escola onde trabalha no turno da noite, às 20h no dia: 10/12/2024. Cheguei à escola às 19h, ele propôs a sala dos professores para realização da entrevista narrativa, apesar de que nesse dia, os professores estavam ausentes da sala e isso ajudou na execução da entrevista. Expliquei como seria a entrevista, mais uma vez, depois do seu entendimento, ele respondeu o Perfil biográfico, assinou o Termo de Autorização de uso de Voz e outros direitos, reforcei para cada professor que as narrativas seriam gravadas em áudio e por fim o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido do Comitê de Ética assinado pelo entrevistado.

Antes de iniciar, preparei o diário de campo e o gravador, testei o gravador, para que não houvesse alguma interferência. Fiz um aviso para que não houvesse nenhum tipo de desconforto durante a entrevista. Baseado em Portugal (2013), elaborei um texto e li para Araquistán Freire, mesmo processo fiz com os demais professores envolvidos na pesquisa. Inicialmente, percebi o professor Araquistán Freire, um pouco medido, não avançou muito no relato de experiência profissional e no tocante à Geografia no contexto escolar.

Seguindo a ordem alfabética temos o docente do IFPB Marco LLharena, professor do Ensino Médio integral e de curso técnico, que aceitou o convite de participar da pesquisa com entusiasmo, acolheu a proposta metodológica sem nenhum tipo de receio. Segundo o professor, ele já conhecia o método (auto)biográfico, talvez tenha contribuído para uma melhor participação na entrevista em comparação aos outros docentes da pesquisa. A realização da entrevista contou com momentos de emoção e conexões da sua vida pessoal com a geografia escolar.

Todo o trajeto do local ao horário foi feito pelo professor Marco LLharena. O local foi no IFPB (Campus Santa Rita), no dia: 30/11/2024, às 09h da manhã, numa sala da coordenação. A entrevista e as conversas tiveram duração de 2 horas. Por ser a primeira entrevista narrativa da pesquisa, enquanto entrevistador, fiquei nervoso, do trajeto da minha casa até o IFPB refleti como seria esse primeiro momento ao entrevistar o professor. Ao chegar no Campus, fui recebido pelo professor, fomos até a sala da coordenação, tirei da mochila o diário de campo, gravador e a pasta com os documentos vide (Termo de

autorização de uso de voz e outros direitos, Perfil Biográfico e o Termo de Consentimento e Esclarecido). Assinados e tudo esclarecido como seria a referida entrevista, anotei algumas informações no diário de campo, sobre relatos profissionais e acadêmico do docente.

A entrevista contou com um acervo de informações que remetem a contexto histórico da Espanha, quando o professor relata a vinda do seu pai para o Brasil, fugindo da ditadura do general Franco e as dificuldades do início da carreira até chegar no topo da carreira profissional. Apesar de não trabalhar na mesma instituição de ensino, o contato foi feito através do Whatsapp, na ocasião, o professor convidou para participar de um evento que ocorreu no ano de 2023, no mês de novembro, com isso possibilitando uma aproximação e facilitando a participação do docente na pesquisa.

Por fim, temos o docente Samuel Fleck que trabalha na Escola Francisco Leocádio no turno tarde, remanescente dos últimos concursos realizado na PB. Tivemos a oportunidade de trabalhar no mesmo turno, mas atualmente estamos atuando em turnos diferentes. Quando fiz o convite para o professor Samuel Fleck para fazer parte da minha pesquisa, ele aceitou, mas tinha dificuldade em entender o método (auto) biográfico, tinha receios em falar da sua vida ou à exposição de algum dado pessoal. Percebi nele resistência ao tecer relatos da sua vida a exemplo disso, quando enviei a entrevista transcrita, o docente fez algumas ponderações que foram aceitas.

O contato para início nas tratativas para que fosse realizada a entrevista narrativas ocorreram por telefone, marquei um dia na escola para entregar em mãos o convite. Recebeu e aceitou em fazer parte da pesquisa, foram lidos os objetivos da pesquisa, houve uma explanação a respeito da metodologia e da coleta de dados. Entrei em contato novamente para agendar o dia e o local da entrevista. No dia: 25/11/2024, o docente decidiu o local, data e o horário. O local estava previsto na escola e o horário às 09hs no dia: 29/11/2024. No dia 29 de novembro liguei para o professor confirmando a minha chegada, no entanto, ele disse que não dava para ser na escola e sugeriu um lugar. Foi quando, ele sugeriu o restaurante da minha mãe, pelo horário, não haveria problema, dei a sugestão de irmos para sala da casa da minha mãe para a realização da entrevista.

Logo após a definição do local, o horário de início foi alterado, para às 10 h. Foram assinados e preenchidos os documentos estabelecidos pelo Comitê de Ética. Posicionei o gravador e o diário de campo para o início da entrevista narrativa, e ainda havia uma certa desconfiança por parte do professor em narrar sua trajetória de vida. Antes de iniciar, foi lido um texto para ambientá-lo. Os três docentes citados na pesquisa moram em João Pessoa e

trabalham no município de Santa Rita, PB, todas as entrevistas ocorreram em Santa Rita, não precisou do deslocamento para cidade de João Pessoa.

Contudo, as entrevistas narrativas contidas na pesquisa são riquíssimas de superação, dedicação e de escolhas, conforme Barros (2023, p. 139) “Ao assumir o modelo de interpretação-compreensão de narrativas autobiográficas dos portadores das biografias, interesse-me pelo modo como cada um dos professores entende as suas histórias de vida e como as ressignificam em forma de enredo”. E no desenrolar desta travessia iremos conhecer cada história narrada, que retrata o peso das contradições de uma sociedade injusta, mas que a Geografia deu um novo sentido na vida de cada um.

A seguir serão apresentadas as histórias de vida dos professores colaboradores da pesquisa e, logo depois, será feita a análise das narrativas, por meio de dimensões analíticas para compreensão das categorias cidadania e o mundo do trabalho.

4. 7 Histórias de vida de professores de Geografia

As entrevistas narrativas ocorreram dentro das expectativas do ponto de vista do método (auto)biográfico, revelando simetrias das histórias de vida dos professores colaboradores da pesquisa com a escolha pela docência na área da Geografia e no trato do ensino com o mundo do trabalho e a cidadania. Os colaboradores da pesquisa concordaram em revelar os seus nomes, imagens pessoais e gravar suas vozes, conforme o TCLE em anexo, além de assinarem do termo de autorização de uso e outros direitos. Todavia, para cada história de vida intitulamos de acordo com nossa interpretação-compreensão.

4.7.1 Araquistan – Andarilho da Geografia

Araquistan Freire do Nascimento, 59 anos, formou-se na universidade Federal da Paraíba (UFPB), possui pós-graduação em Brasil e a política neoliberal pelo Centro Universitário Barão de Mauã (CBM), tendo 25 anos de docência na rede pública e uma larga experiência na rede privada, atualmente é professor efetivo na rede estadual da Paraíba e professor efetivo da rede municipal de Cabedelo.

O título “Andarilho da Geografia” faz referência à sua ida para Rondônia e ao seu retorno para região Nordeste, passando no concurso para o estado do Pernambuco, até fixar-se e efetivar-se como professor da rede estadual na Paraíba. No seu relato, o professor descreve esse percurso:

Eu me estabeleci em Porto Velho, trabalhando na rede privada e pública. Passei nos concursos para o estado de Rondônia e a prefeitura de Porto Velho, mantendo esses dois vínculos e ainda trabalhando na rede privada. Trabalhava manhã, tarde e noite enquanto era jovem e cheio de energia. Após cinco anos, minha esposa e eu decidimos retornar à Paraíba. Fiz concurso para o magistério de Pernambuco, passei em primeiro lugar, mas assumi tardiamente porque ainda morava em Porto Velho. A mudança foi brusca, especialmente com os dois filhos. Em Pernambuco, trabalhei por quase cinco anos na rede pública (Prof. Araquistã, entrevista, 2024).

4.7.2 Marco Antonio Almeida LLharena – Desbravador da Geografia

Filho de Imigrante espanhol, Marco LLharena, nasceu na cidade de Igarassu, tem 58 anos, possui mestrado e doutorado pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), atualmente é professor efetivo do Instituto Federal da Paraíba (IFPB) campus Santa Rita-PB, tem uma longa experiência na rede privada de ensino na cidade de João Pessoa.

Diante do seu relato sobre o seu pai, intitulamos a partir da interpretação-compreensão como desbravador da Geografia, como fica explícito neste relato: “Meu pai veio das ilhas Canárias de onde partiam as caravelas para América, foi lá, da “Grande Canárias” da terra do meu pai. Eu estive lá em dois mil e cinco na igreja que foi rezada a missa antes da partida dele.” (Prof. Marco, entrevista narrativa, 2024). Os relatos citados sobre o seu pai de alguma forma contribuíram para seguir na Geografia.

4.7.3 Samuel Fleck – Do Sul ao Nordeste a Geografia na travessia.

Samuel Fleck tem 41 anos, nasceu na cidade de Igrejinha no Rio Grande do Sul, formou-se em Geografia pela Universidade Federal de Pelotas, (UFPEL), está concluindo uma pós-graduação em Metodologia do Ensino de Geografia pela Universidade Cruzeiro do Sul, antes de se formar em Geografia, chegou a cursar Meteorologia por um tempo, mudou-se para João Pessoa, capital da Paraíba, onde trabalhou por três anos no IBGE. Depois disso, lecionou na rede privada e atualmente é professor efetivo na rede estadual de ensino.

O professor Samuel desenvolveu trajetória acadêmica e suas experiências profissionais no Rio Grande do Sul, onde concluiu o curso de Geografia e resolveu ir morar em João Pessoa, como consta na sua entrevista:

Ao final do curso em 2013, resolvi mudar para João Pessoa por questões pessoais. Eu saí de Pelotas, que não tinha muita perspectiva de emprego,

para João Pessoa, onde trabalhei três anos no IBGE como temporário (Prof. Samuel, entrevista, 2024)

4.8 Memórias e narrativas de professores de Geografia

As narrativas dos professores colaborados deste estudo reverberam uma multiplicidade de dimensões que podem ser categorizadas para fins de melhor interpretação-compreensão dos seus ditos. Por isso, categorizamos os tópicos a seguir em dimensões analíticas emergidas das memórias narradas, a saber: a escolha pela geografia, a Geografia como ciência dos lugares, vidas profissionais, Geografia do movimento, Cidadania em construção em sala de aula, Tecnologia em relação ao mundo do trabalho e Formação docente e a estabilidade na carreira.

4.8.1 Dimensão narrativa: a escolha pela Geografia

Os docentes Araquistán Freire, Samuel Fleck e Marco Llharena, despertaram para carreira docente em Geografia a partir de influências diversas. O percurso de vida de cada um contribuiu para alcançar carreira. As narrativas dos professores sinalizam a opção pela Geografia e, no caso do professor Araquistán Freire, no seu relato, pontua o interesse pelos assuntos da Geografia no ensino fundamental:

Quando eu estudava o antigo primeiro grau, o atual fundamental dois, eu senti uma grande curiosidade pelos países, como viviam as outras pessoas, de outras continentes, os idiomas. E fui gostando. Gradativamente, fui despertando o interesse e sempre me saía bem nas avaliações da área de humanas: história, geografia, principalmente antigo SPB na época que tinha, e fui me identificando com a ciência geográfica, mesmo sem saber (Prof. Araquistán, entrevista narrativa, 2024).

Pela narrativa do professor, é possível compreender que a escolha pela Geografia como profissão está associada a um interesse inicial por aspectos espaciais e culturais do mundo, despertado ainda durante a experiência de aluno da educação básica. A curiosidade sobre diferentes países, modos de vida e idiomas sinalizam uma inclinação para compreensão a organização do espaço geográfico e suas dinâmicas. Outro ponto de destaque é desempenho nas disciplinas da área de humanas que convergiu para essa afinidade. Isso evidencia como as experiências escolares podem influenciar a construção das escolhas profissionais.

No caso do professor Marco LLharena, conforme o seu relato a seguir, o interesse pela Geografia se deu através de uma aula sobre o apartheid e de elementos familiares relacionados ao seu pai, quando teve acesso a uma carta, do pai, relatando elementos da paisagem brasileira, reforçando, segundo o docente o interesse pela Geografia:

Era uma vez, numa aula de geografia, uma professora chamada Elizabeth, no Lyceu Paraibano, entregou para cada aluno no ano de mil novecentos e oitenta e três, um papel mimeografado, que nós éramos chiques, mimeografado na cor preta, porque no fundamental o mimeógrafo era álcool e era azul, e nós ficamos muito orgulhosos de ter num papel recebido, de uma professora que a gente gostava muito. Mas um tema muito triste chamado o “apartheid” (Prof. Marco, entrevista narrativa, 2024).

Essa narrativa do docente reforça a ideia de que a escolha pela profissão docente está fortemente ligada às experiências geográficas escolares marcantes e às emoções despertadas no contato com os conteúdos geográficos, confluindo com a narrativa do professor Arasquistan Freire. Quando o professor Marco LLharena evoca a memória escolar e lembra da professora Elizabeth e do material mimeografado, ele potencializa o contexto pedagógico como um espaço de afetividade na construção do interesse pelo conhecimento geográfico.

O modo de o professor posicionar a professora Elizabeth em sua narrativa, indica como a relação com os professores pode influenciar nas escolhas profissionais, inclusive nos modos de mobilizar as práticas pedagógicas (ele rememorou em detalhe a estética do material didático recebido em sala de aula). Além disso, a temática crítica abordada, o apartheid, indica uma conexão entre a Geografia e questões sociais e políticas, sinalizando como essa ciência possibilita a compreensão dos fenômenos socioespaciais., o que pode ter contribuído para a sua escolha profissional. Aspectos familiares abordados na sua narrativa, a exemplo do seu pai, que migrou da Espanha para o Brasil, de relatos que o seu pai fez em relação aos aspectos da ilha vulcânica, condicionaram a escolha pela Geografia. É tanto que o docente reafirma que desde o dia daquela aula de Geografia promovida pela professora Elizabeth, ele decidiu pela escolha da sua profissão:

Decidi me tornar professor de geografia para inspirar meus alunos, assim como minha professora fez comigo. Após 32 anos ensinando, devo minha carreira à influência dessa professora e a um texto inspirador (Prof. Marco, entrevista narrativa, 2024).

No caso do professor Samuel Fleck, o interesse despertado pela Geografia se deu através da cartografia escolar e pelas informações que a disciplina trazia no cotidiano escolar. O fato de morar numa cidade do interior, curiosidades sobre outras cidades despertavam o

interesse sobre mapas, conseqüentemente, anos depois, veio trabalhar no IBGE, segundo o seu relato:

Em 2008, fiz o vestibular para bacharelado em geografia. Identifiquei-me com o curso porque sempre gostei de mapas e informações, mesmo sem saber que trabalharia com isso um dia (Prof. Samuel, entrevista narrativa, 2024).

O gosto pela Geografia, a priori, deu-se na sala de aula através dos conteúdos. Antes do curso de Geografia, o docente Samuel iniciou o curso de Meteorologia na Universidade Federal de Pelotas, como tinha cálculos, desistiu para cursar Geografia. Em nenhum momento da sua narração, o professor relatou que seguiria a carreira de docente, quando estava na universidade.

4.8.2 Dimensão narrativa: Vidas profissionais

Uma outra questão abordada nas entrevistas foram as experiências profissionais vivenciadas pelos docentes: experiência no comércio, na indústria por exemplo, tanto do prof. Samuel Fleck e do prof. Marco LLharena, diferente do professor Araquistán Freire, que iniciou sua carreira docente no final da graduação, sendo assim, não teve experiência profissional, além da sala de aula. No caso do professor Marcos LLharena, relata o seu cotidiano entre conciliar a universidade e o trabalho no comércio:

Comecei a trabalhar no comércio na galeria Jardim, que ligava Duque de Caxias à General Osório. Trabalhei lá por quatro anos e foi quando passei no vestibular aos dezenove anos. Fiz metade da graduação vendendo sapatos (Prof. Marco, entrevista narrativa, 2024).

O professor Marco LLharena, revela sua trajetória de trabalho no comércio, vendendo sapatos, e no seu relato com sentimento de saudosismo, principalmente, do centro de João Pessoa, quando menciona a rua “Duque de Caxias e a General Osório, que segundo o professor estão passando pelo processo de esvaziamento, além do movimento de pessoas que vem diminuindo a cada ano”. O esvaziamento do centro de João Pessoa segue uma tendência que a geografia urbana vem percebendo no cotidiano das cidades. Entretanto, passou no vestibular e ainda trabalhando numa loja de calçados. Em outros relatos, o docente fala da rua General Osório, com semblante de risos, onde tomava o ônibus para Santa Rita e Bayeux, onde encontrava os colegas, que segundo ele, dava força para continuar estudando. O docente,

em sua fala, enfatiza o papel da mãe na manutenção da família, reforçando a necessidade de trabalhar muito jovem:

Apenas minha mãe e eu morávamos juntos. Minha mãe tinha um emprego de assalariada e era responsável pelas nossas despesas, então comecei a trabalhar cedo na indústria de calçados. Trabalhei nesse setor até os dezoito anos. Depois disso, trabalhei no comércio dos dezoito aos vinte e três anos (Prof. Samuel, entrevista narrativa, 2024).

Na entrevista do professor Samuel Fleck, ele relata a experiência de trabalhar em dois setores diferentes da economia, a primeira numa fábrica de calçados, lembrando que o Rio Grande do Sul é referência no polo calçadista no Brasil e a segunda experiência é no setor terciário, precisamente no comércio. Nesse relato, fica nítido que a escolha pela Geografia, ainda não tinha sido definida, o seu intuito era trabalhar e contribuir com a renda da família. Vale ressaltar o empenho nas atividades laborais, que tinha uma vinculação com renda da família.

O docente Samuel Fleck, no contexto narrado, tinha uma relação de pertencimento ao lugar, através do trabalho, até porque naquele momento a universidade era algo distante dos seus objetivos. Nesse contexto, o que restava a Samuel era trabalhar no setor produtivo, presente na sua cidade. Na perspectiva do trabalho, o docente Araquistán Freire relata que sua primeira experiência com o trabalho foi na sala de aula, sendo o único a iniciar a carreira de professor, ainda na universidade, sem ter uma experiência de trabalho fora da sala de aula. A experiência da rede pública e privada deu ao jovem professor a oportunidade para viajar para Rondônia para atuar como professor e, logo depois, lograr êxito no concurso naquele estado.

As narrativas relevam que cada professor, em seu lugar de atuação profissional, carrega desafios de um início profissional que levava em conta a necessidade pelo trabalho. O professor Marco Llharena e o professor Samuel Fleck poderiam ter seguidos caminhos diferentes no campo profissional, mesmo gostando da Geografia. Diferentemente do professor Araquistán que teve o seu percurso bem delineado pela docência, inicialmente.

4.8.3 Dimensão narrativa: A Geografia como ciência dos lugares

Nas narrativas dos professores, fica explícito a relação que cada um tem do lugar de origem. Diante das necessidades apresentadas, tiveram que sair de seus lugares para conquistarem os seus objetivos. Os docentes Samuel Fleck, Araquistán Freire e Marco Llharena relatam suas idas e vindas:

Recebi auxílio durante os quatro anos, o que me permitiu permanecer na universidade. Tive bolsa de moradia e fui residente da casa do estudante por quatro anos e sete meses. Utilizei o restaurante universitário e recebi todas as bolsas disponíveis. Foi fundamental receber esses auxílios para conseguir concluir minha formação, pois Pelotas fica a cerca de quatrocentos quilômetros da minha cidade (Prof. Samuel, entrevista narrativa, 2024).

Nesse relato o professor Samuel Fleck destaca os auxílios, que o fizeram permanecer na Universidade de Pelotas, que ficava distante da sua cidade, um relato que demonstra investimentos na universidade pública que garantiu ao docente Samuel a sua permanência na Universidade. No entanto, os demais professores não tiveram bolsas remuneradas durante a graduação, não puderam focar totalmente na graduação, tendo que conciliar trabalho e o estudo. Continuando o relato do professor Samuel, observa-se:

Ao final do curso em 2013, resolvi mudar para João Pessoa. Saí de Pelotas, que não tinha muita perspectiva de emprego, para João Pessoa, onde trabalhei três anos no IBGE como temporário (Prof. Samuel, entrevista narrativa, 2024).

O lugar de referência do professor Samuel durante um determinado momento da sua graduação foi a cidade de Pelotas, a universidade viabilizou a sua permanência e ao mesmo tempo a dedicação necessária para a conclusão do curso. Nesse percurso, o professor resolve morar em João Pessoa, onde trabalhou no IBGE, tempo ao qual o entrevistado se refere com muito orgulho e risos. O professor sai da região Sul do país para morar na Paraíba, e vai ser na Paraíba que o docente vai atuar como professor de Geografia, e, esse lugar torna-se segundo ele, uma relação afetiva. Já no relato do professor Araquistán Freire, vivencia um período no estado de Rondônia, fica evidente no relato:

Após concluir o curso, mudei-me para Rondônia. Antes disso, tive experiências profissionais tanto na rede privada quanto na pública enquanto ainda era aluno nos semestres finais da Universidade Federal. Ao terminar a graduação, já estava decidido a migrar para Rondônia (Prof. Araquistán, entrevista narrativa, 2024).

A ida do professor Araquistán Freire, para Rondônia reflete um tipo de migração que passa a ocorrer no Brasil, no sentido Nordeste para o Norte, talvez poucos recém-formados teriam a iniciativa de deixar o estado da Paraíba para morar na região Norte. A realidade mais comum, no período relatado, seria migrar para o Sudeste. Nesse contexto, o lugar que fazia sentindo para o professor Araquistán, naquele momento era Rondônia. Durante a sua narrativa, não justificou a escolha por Rondônia. Mas o fato de ter sido aprovado em um

concurso, estimulou-o a adaptar-se à sua nova moradia. O professor relatou, ainda, tempos difíceis, como a questão da malária, que era persistente naquele momento. A decisão de migrar foi fortalecida por ele ser jovem e não ter outros familiares. No entanto, a consolidação de uma família, impulsionou-o a voltar para o estado da Paraíba.

No relato do professor Marco LLharena, idas e vindas fizeram parte do seu contexto. Vários “Lugares” passaram a ter uma relação afetiva. Podemos elencar quando ele narra a vinda do seu pai das Ilhas Canárias para o Brasil ou quando narra sobre o seu nascimento. Vale ressaltar que durante a sua entrevista seu tom de voz mudava quando falava do seu pai.

O docente Marco LLharena nasceu em Igarassu em Pernambuco e morou por alguns anos em Igarassu, logo depois foi morar em Sapé (PB) com familiares da sua mãe, até chegar em Santa Rita e posteriormente em João Pessoa. Antes do professor se efetivar no IFPB (Campus de Santa Rita), trabalhou no IFPB da cidade de Princesa Isabel no alto sertão da Paraíba. O docente passou diversos lugares e, para cada lugar, histórias de vida e de superação.

Os movimentos inter-regionais e intrarregionais e o movimento pendular faz parte da construção do espaço brasileiro. A cada relato de movimento, percebemos o quão esses docentes vivenciaram espaços diferentes, aprendizagens e lugares carregam história de vida de cada docente. O objetivo de estabelecer uma vida profissional certamente substanciou esses movimentos. Tivemos professor que saiu da Paraíba para Rondônia, conforme o relato do professor Araquistán, temos o caso do professor Samuel, que deixou o Rio Grande do Sul para morar na Paraíba. Já o relato do professor Marco, revela uma imigração internacional dentro da família tendo contexto político neste processo. Os relatos estão imbricados no movimento de migração.

4.8.4 Dimensão narrativa: Cidadania em construção na sala de aula

Temos três visões diferentes de como os professores compreendem a cidadania. De certa forma, os docentes Samuel Fleck e Marco LLharena demonstram nos seus relatos que o ensino da Geografia pode contribuir com o processo do despertar no aluno para uma sensibilidade política, entendendo a pouca idade dos alunos. No relato de Samuel Fleck, ele entende que a Geografia por dialogar com outras ciências pode auxiliar na compreensão das mudanças pelas quais passam a sociedade, principalmente em relação ao mundo do trabalho.

Todavia, o professor Araquistán Freire foi o único que citou a relação da cidadania com o currículo, conforme o docente, entende que o currículo engessa o tema cidadania em

sala de aula. Ainda no seu relato o professor afirma que devido a mudança que ocorrerá na sua escola, possibilitará no contraturno, aprofundar através de projetos a temática Cidadania. E por fim, o professor Marco LLharena, compreende que precisamos fazer o aluno pensar, propor ao aluno o senso crítico. As histórias de vida narradas por cada professor expõem a luta para superar as desigualdades, vivenciadas por cada docente. Através da escola, os professores foram entendendo numa aula sobre o apartheid, ou durante o processo de formação acadêmica o processo de cidadania.

Seguindo os relatos no tocante à cidadania e ao mundo do trabalho, compreender como cada professor lida com a cidadania no dia a dia da sala de aula. Temos os relatos com pontos de vista diferente em relação a essa temática:

A geografia, apesar de muitas vezes ser subestimada na escola, é fundamental por dialogar com diversas áreas, como história, filosofia e sociologia, além de estar presente no cotidiano. Com as novas formas de trabalho, como aplicativos de transporte e entrega, entender cartografia e saber se localizar em mapas torna-se uma habilidade essencial (Samuel, entrevista narrativa, 2024).

O relato do professor não deixa explícito a temática da cidadania dentro do seu processo de ensino, ele compreende a interdisciplinaridade da disciplina como forma do discente ter uma perspectiva melhor em relação a sua vida pessoal, o professor foca no conteúdo, voltado para temas como Globalização, Uberização, Revolução Técnica-científica-informacional. Sobre a questão da cidadania, o professor Araquistán Freire relata:

A questão da cidadania acaba ficando limitada porque o currículo é muito engessado. Se a gente fosse trabalhar apenas essa dimensão, por exemplo... Agora, parece que minha escola vai se tornar de tempo integral. Com isso, no turno oposto, terei que desenvolver projetos com os alunos — o que é algo mais livre, mais independente, sem aquele rigor de seguir o programa anual à risca. Esse programa, muitas vezes, prende demais e se distancia da temática da cidadania. Mesmo com os temas transversais previstos, ainda assim há limitações. Mas, nesse novo formato, terei a oportunidade, por exemplo, de levar um aluno para assistir a uma sessão na Câmara de Vereadores. Antes, claro, a gente trabalha em sala: qual é o papel de um vereador? Quantos há no município? E só depois a gente vai até a Câmara (Prof. Araquistán, entrevista narrativa, 2024).

Em sua Narrativa o docente Araquistán, entende que o currículo não colabora para discussão da cidadania em sala de aula. Porém, o professor relata que sua escola será em tempo integral, sendo assim, terá a oportunidade abordar o tema cidadania, através de

projetos, cita como exemplo a ida dos estudantes até a câmara de vereadores. Não está claro na sua narrativa se a Geografia possibilita abordar o tema da cidadania:

Insisto muito no aluno. Vi uma frase que falava sobre isso: “A maior contribuição de um professor não é ensinar, mas fazer com que o aluno pense”. Quando ele aprende a pensar por si mesmo, tem acesso ao conhecimento; caso contrário, terá apenas informação. A informação precisa ser refletida para virar conhecimento, e sua aplicação gera sabedoria. Dado consentido à informação, refletido em conhecimento e aplicado para gerar eficácia é a sabedoria (Prof. Marco, entrevista narrativa, 2024).

Segundo o professor Marco LLharena, fazer o discente aprender a pensar é uma forma de decodificar o mundo, refletir as informações que estão sendo processadas. Como a Geografia aborda temas que estão no cotidiano dos discentes, a exemplo dos avanços dos meios de comunicação, que conecta com o tema Revolução Técnica-Científica-Informacional, trazer o aluno para reflexão sempre é algo fundamental, segundo ele. Ao narrar essa passagem, o professor demonstrou preocupação com as redes sociais, fake news e a IA.

Portanto, o tema cidadania foi citado diretamente pelo docente Araquistán do ponto de vista do currículo, tecendo uma crítica em relação a não haver oportunidade para abordagem. Os professores: Samuel Freire e Marco LLharena abordaram o tema de maneira diferente. O professor Samuel não cita a palavra cidadania, mas compreende que a Geografia, enquanto disciplina, em diálogo com outras disciplinas, pode ajudar na orientação do aluno no ingresso ao mundo do trabalho.

Na narrativa do professor Marco LLharena, percebemos a influência freiriana no seu relato e associado à sua linha com a Geografia Crítica, o professor foca no aluno em aprender a pensar, questionar as realidades sociais. As ausências nas narrativas da cidadania como ação política, falta de compreensão ou diferentes concepções (direito ao voto, legislações etc.). professores não trabalham com o tema da cidadania de maneira direta, mas buscando outros meios para que os alunos interpretem o espaço geográfico, o modo como cada professor lida com as questões políticas reverberam em sala de aula no trato com a cidadania.

4.8.5 Tecnologia e a relação com o mundo do trabalho

Em relação ao mundo do trabalho, apesar dos professores relatarem nas suas histórias de vidas experiências em outras atividades, endossam os conteúdos relacionados ao tema trabalho, tanto no Ensino Médio Regular como no Ensino Médio Integral. Nessa dimensão, percebe-se a importância da cartografia e da tecnologia no mundo do trabalho, como se pode verificar na fala do professor Samuel:

Não tendo uma perspectiva de trabalho e acabar trabalhando com aplicativos, como Uber, iFood, é essencial você saber o mínimo de cartografia para você acessar os mapas e se localizar. Então a geografia já entra aí, você tem que ter uma noção mínima de cartografia, o básico que seja, você aprendeu em sala de aula vai servir para você saber lidar com os mapas, com o Google Maps, com os aplicativos. Os aplicativos já fazem parte de algo que a gente ensina, que é a Revolução Industrial. São as fases da globalização, as revoluções industriais E... que nós estamos no auge, das tecnologias, do uso das tecnologias, no trabalho, no ensino e em relação ao mercado de trabalho, em relação ao mundo do trabalho, que é uma das competências e habilidades então acho que a gente enquanto professor, nos cabe tentar passar para os alunos uma perspectiva assim, da importância daquilo que a gente está ensinando para a vida (Prof. Samuel, entrevista narrativa, 2024).

E ainda:

A geografia crítica é um instrumento importante para áreas como história, sociologia e filosofia. A contribuição de cada área depende do perfil do professor. A geografia crítica, pensada e questionada, forma profissionais preparados para o mundo. Ela não se prepara somente para uma profissão específica, pois o aluno pode enfrentar dificuldades e alternativas diversas na vida. Com pensamento crítico, ele tem a capacidade de se adaptar (Prof. Marco, entrevista narrativa, 2024).

Imprescindíveis, as tecnologias fazem parte do nosso cotidiano. Contextualizar essas tecnologias no mundo do trabalho é fundamental para entendimento do cenário atual da sociedade. Habilidades ensinadas no ensino médio regular e integral possibilitam apresentar o mundo do trabalho de maneira crítica e histórica, com o foco nas tecnologias. As falas dos docentes Samuel Fleck e Marco LLharena ressaltam os conteúdos abordados durante o ensino médio. No caso do professor Marco LLharena, dirá que o aluno dentro do IFPB tem a opção de sair com o curso técnico e o superior, mas defende que o aluno precisa ter um senso crítico, que para ele é necessário para se adaptar ao contexto da sociedade. E ainda no seu relato, aborda a interdisciplinaridade da Geografia. Enquanto o docente Samuel Fleck no seu relato demonstra a preocupação de o aluno entender que o conteúdo ensinado pode ter desdobramentos na sua vida profissional.

O mundo do trabalho é apresentado no ensino da Geografia, dentro de uma perspectiva diferente em relação ao Ensino Médio Regular e o Ensino Médio Integral, até porque temos duas propostas diferentes de Ensino Médio, mesmo assim, os professores compreendem que o Ensino da Geografia contribui no trato com a temática do mundo do trabalho e suas respectivas vivências profissionais colaboram na prática da Geografia Escolar. De certa

forma, os professores são trabalhadores, sejam da rede privada ou pública. Através das suas narrativas, o papel que cada um desempenhou no mundo do trabalho influencia na abordagem do tema.

4.8.6 Formação docente e estabilidade na carreira

Em suas narrativas, os professores ressaltam suas experiências nas escolas públicas e principalmente na rede privada, a exemplo dos docentes Marco LLharena e Araquistán Freire, que alcançaram o topo da carreira lecionando na rede privada, sendo perceptível nas falas dos professores, ambos, durante a entrevista demonstravam no semblante o orgulho desse recorte profissional. Em relação a titulação, o docente Marco LLharena é o único a alcançar o nível mais alto na carreira acadêmica ao concluir o doutorado em Ciências da informação. A estabilidade na carreira é outro ponto que os docentes destacam.

A estabilidade proporcionou aos professores qualidade de vida, segundo o relato do docente Araquistán Freire. No caso do prof. Samuel Fleck, relatou que viabilizou a permanência na cidade de João Pessoa associado ao desejo de permanecer na capital da Paraíba.

A busca pela estabilidade no serviço público está intrinsicamente ligada ao entendimento de que o professor é um trabalhador, estando no setor privado, ou no setor público na modalidade temporário, ambas as situações possibilitam o risco de demissão. A narrativa do professor Samuel Fleck deixa claro essa preocupação:

Fiquei durante três anos como agente de pesquisas e mapeamento do IBGE. Ao final desse período, fui lecionar em uma escola particular. Dar aula, de fato, não estava nos meus planos — não era meu objetivo ensinar geografia. Mas o conhecimento adquirido na universidade, junto à necessidade de trabalho, acabou me levando para o ensino. Assim que saí do IBGE, surgiram oportunidades em escolas particulares que precisavam de professores. Foi então que comecei como professor de reforço e, em 2017 passei a atuar no ensino fundamental e médio (Prof. Samuel, entrevista, 2024).

O risco do desemprego e a busca pela estabilidade na carreira são outros pontos fortes das memórias dos professores. A narrativa do professor Samuel Fleck, quanto à opção pela docência, não era prioridade, mas a necessidade de se manter na cidade de João Pessoa, levou-o para a docência e, também o impulsionou a buscar a aprovação no concurso público no magistério da rede estadual, viabilizando a sua permanência em nosso estado, alcançando o

seu objetivo. Com a aprovação no concurso, o docente Samuel Fleck adotou de vez a cidade de João Pessoa, como sua segunda casa, ficando distante o seu retorno para cidade de origem. Segundo o seu relato, era um sonho de adolescência morar no Nordeste, por causa das praias.

A história de vida do professor Marco LLharena corrobora com o relato do professor Samuel Fleck. No caso do professor Marco LLharena é um pouco diferente, pois ele estava empregado, no entanto, a escola privada onde trabalhava, segundo o seu relato, passava por um processo de reformulação no seu quadro de professores, isso gerou uma preocupação, que foi alimentada por um amigo que o aconselhou:

Um professor que me chamou atenção foi Moraizão, de matemática. Meu diretor do Geo disse: "No setor privado, se você tem duas escolas, você tem uma, mas se tem uma, não tem nenhuma. Faça logo o concurso para o mestrado e providencie seu futuro (Prof. Marco, entrevista, 2024).

Diante de um cenário de desemprego à vista, o professor aconselhado pelo seu amigo diretor, entendeu que era o momento de investir no concurso e no mestrado, importante frisar que o professor estava naquele momento bem-sucedido na carreira profissional na rede privada. O professor Marco LLharena fez conforme o amigo lhe exortou. Importante ressaltar que a conjuntura política estava favorável para a expansão dos IFs em todo o Brasil, principalmente para o interior das cidades, ainda no relato do professor: vários colegas passaram para o IFs.

Já o professor Araquistán Freire trabalhou na rede privada, desde o início da carreira, sempre trabalhou em escolas, não teve experiência em nenhum outro ramo profissional. Tendo uma militância política no curso de Geografia, conforme a sua narração: “ajudei a fundar o CA de geografia e participei de vários congressos de Geografia e da UNE.” (Prof. Araquistán, diário de campo, 2024). Esteve como professor efetivo em Rondônia, depois de retornar para o estado da Paraíba, passou no concurso para professor no estado de Pernambuco, e, posteriormente lograr êxito no magistério do estado da Paraíba e no município de Cabedelo -PB:

Prestei concurso público em Cabedelo e assumi o cargo no estado da Paraíba em 2007, logo posteriormente sendo admitido no município de Cabedelo. Entre 2010 e 2015, optei por encerrar minhas atividades na rede privada para dedicar-me integralmente à rede pública, onde atuo desde então (Prof. Araquistán, entrevista, 2024).

Atualmente o professor Araquistán Freire é professor efetivo da rede estadual da Paraíba e na rede municipal da cidade de Cabedelo, localizado na Paraíba. Depois de

percorrer Rondônia e o estado de Pernambuco, estabeleceu-se em seu estado de origem. No seu relato de vida, fica evidente que o professor Araquistan foi o único que teve início profissional na docência precocemente, não tendo outro tipo de experiência de trabalho. Mas ambos encontraram, no estado da Paraíba, a estabilidade na carreira através do concurso público.

No exemplo do professor Marco LLharena, a carreira acadêmica está em paralelo ao ingresso no IFPB. A estabilidade profissional, segundo o docente, é uma conquista apontada como importante, pois possibilitou traçar outros caminhos acadêmicos.

A formação acadêmica dos docentes é apresentada nas entrevistas e no perfil biográfico escritos por eles. Sendo que o professor Marco LLharena, possui titulações de mestrado e doutorado, e os professores Araquistan Freire e Samuel Fleck com especialização. Nas memórias dos professores, surgem relatos de congressos, monitoria e aprovações nos concursos, entre outros que contribuíram para sua formação profissional.

No caso do professor Samuel Fleck, em relação à formação docente, ele cita essa memória: “Ali na universidade eu trabalhei com geografia urbana. Passei por alguns laboratórios, cheguei a ser monitor de disciplina de epistemologia da geografia, fui monitor do professor e tinha bolsa” (Prof. Samuel, Entrevista, 2024).

O processo de formação acadêmica, narrado pelos professores em seus relatos, apresenta engajamento durante a conclusão do curso. A pós-graduação chega depois de uma longa experiência na docência vivenciada por cada professor. No relato do professor Marco LLharena, constata-se que concluiu o seu doutorado tardiamente, mas pensando na sua ascensão no IFPB foi importante. Os professores Samuel Fleck e Araquistan Freire possuem especialização, mas apenas o docente Samuel Fleck expôs o seu interesse em fazer um mestrado. No seu relato de vida, Araquistan Freire quer seguir outros rumos além da docência, após a aposentadoria.

4.9 Produto educacional: acervo memorialístico dos docentes

As narrativas dos professores colaboradores desta pesquisa e a correlação com as suas histórias de vida colocam em cena um arcabouço de memórias que se constitui como um acervo memorialístico que dá forma e conteúdo ao Produto Educacional. Esse acervo surge da escuta atenta das histórias narradas pelos professores Geografia, que, ao revisitarem suas trajetórias, revelam a complexa relação entre formação docente, ensino de Geografia e o compromisso com a cidadania e o mundo do trabalho. Por isso, destacamos que as memórias

narradas não se limitam à dimensão pessoal, mas são atravessadas por vivências que dialogam com desafios e potencialidades do Ensino Regular e do EMI, compondo um material que contribui para a reflexão sobre a prática pedagógica no campo da Educação Geográfica.

As narrativas sinalizam que a Geografia, enquanto disciplina escolar e ciência humana/social, ocupa um lugar de destaque na formação de sujeitos escolares que precisam compreender, atuar e se situar criticamente no mundo em que vivem. Ao rememorem suas trajetórias, os professores narram como as suas experiências de vida, bem como as itinerâncias profissionais, familiares e acadêmicas influenciam a forma como tratam temas geográficos como cidadania e trabalho em sala de aula. Isso evidencia uma aproximação e uma confluência entre o ensino regular e o EMI, uma vez que ambos buscam articular a formação humana integral, potencializando o saber socialmente referenciado, bem como o direcionamento para uma escrita crítica de mundo, mediante a leitura do espaço geográfico e as condições de trabalho que atravessam a vida dos sujeitos sociais, como os estudantes.

Dessa forma, o acervo memorialístico, enquanto PE, materializa-se como um material formativo que contribui não apenas para a preservação das memórias docentes, mas também para o fortalecimento da Geografia como ciência que forma sujeitos críticos, conscientes e socialmente comprometidos na escola. Ao tecer essas narrativas, o PE entrelaça a proposta pedagógica do Ensino Médio Regular às premissas formativas do EMI dos Institutos Federais, destacando a Geografia como uma profícua disciplina para a compreensão do espaço, das relações sociais e do mundo do trabalho. Com isso, reafirma-se o papel da Educação Geográfica como meio para o conhecimento cientificamente acumulado e socialmente referenciado que contribui para a composição da cidadania e para o exercício ético e reflexivo no mundo, em confluência com as diretrizes da Educação Profissional e Tecnológica.

Em relação a avaliação do PE pelos professores, responderam que está coerente com os relatos escritos no Produto Educacional com suas narrativas. Conforme o docente Samuel Fleck “A narrativa está coerente com os relatos”. Além disso, os professores compreendem que existe uma clara articulação entre a cidadania e o mundo do trabalho com o Ensino da Geografia, como avalia o professor Marco LLharena “Sim e com importância significativa para a própria valorização do geógrafo-educador, de seus colegas e de toda a comunidade de ensino que ele faz parte”. Os docentes afirmam que o material pode contribuir no Ensino Médio Regular e EMI, tanto na questão da abordagem cidadã e o mundo do trabalho partindo da realidade dos discentes, o professor Araquistán Freire afirma “O material exemplifica de forma objetiva como colocar em prática o conhecimento da realidade do educando, tornando-o um ser protagonista ao exigir seus direitos de cidadão”. Os docentes avaliam que suas

narrativas, contribuem com reflexões sobre a cidadania e o mundo do trabalho no Ensino da Geografia numa perspectiva da BNCC e da LDB. Na questão referente aos espaços pedagógicos, os professores afirmam que o material pode ser utilizado tanto na formação inicial como no Ensino da Geografia.

O acervo memorialístico conforme os docentes da pesquisa, responderam que contribui para avaliar a trajetória da docência e a Geografia Escolar. Os professores avaliam positivamente que o PE, busca refletir a sala de aula no seu cotidiano, além de reflexões a respeito da compreensão do mundo, segundo Marco LLharena “Mostrar a cara do profissional de geografia, com seus erros e acertos e contribuições. Acredito que edificar a presença e importância do profissional pode potencializar seu papel na demanda da educação cidadã, sobretudo em numa sociedade desalinhada de valores éticos promovidos pela escala da desinformação”. No entanto, os docentes fazem algumas ressalvas nos pontos que poderiam ser aprimorados, a saber: detalhar mais experiências entre o professor e o discente, as experiências profissionais do docente, como afirma Araquistán Freire “Poderia detalhar mais experiências na relação professor - educando – aprendizagem”. E por conseguinte, consideram que o acervo memorialístico atende a valorização do espaço pedagógico, da memória docente e da formação crítica, tendo como exemplo os seus relatos, como observa o professor Marco LLharena “Partir da realidade do sujeito, no caso o docente-geógrafo, sempre cria condições favoráveis ao seu melhor desempenho para formação cidadã dos seus discentes”.

Docente Araquistán Freire

O título “Andarilho da Geografia”, faz referência à sua ida para Rondônia e depois o seu retorno para região Nordeste, passando no concurso para o estado de Pernambuco, até se fixar e se efetivar como professor da rede estadual na Paraíba. No seu relato, o professor descreve esse percurso:

Eu me estabeleci em Porto Velho, trabalhando na rede privada e pública. Passei nos concursos para o estado de Rondônia e a prefeitura de Porto Velho, mantendo esses dois vínculos e ainda trabalhando na rede privada. Trabalhava manhã, tarde e noite enquanto era jovem e cheio de energia. Após cinco anos, minha esposa e eu decidimos retornar à Paraíba. Fiz concurso para o magistério de Pernambuco, passei em primeiro lugar, mas assumi tardiamente porque ainda morava em Porto Velho. A mudança foi brusca, especialmente com os dois filhos. Em Pernambuco, trabalhei por quase cinco anos na rede pública (Prof. Araquistán, entrevista, 2024).

O Gosto pela Geografia

Quando eu estudava no primeiro grau, sempre tive curiosidade sobre países, culturas e idiomas. Gostava das matérias de humanas, como história e geografia, especialmente SPB. Identifiquei-me com a ciência geográfica, mesmo sem saber (Prof. Araquistán, entrevista, 2024).

Lembrança da Escola

Concluí o ensino médio, o antigo segundo grau, em escola pública, no Liceu Paraibano, uma instituição que guardamos para sempre no coração. Afinal, foi lá que estudaram grandes nomes da história da Paraíba (Prof. Araquistán, entrevista, 2024).

Cidadania

A questão da cidadania acaba ficando limitada porque o currículo é muito engessado. Se a gente fosse trabalhar apenas essa dimensão, por exemplo... Agora, parece que minha escola vai se tornar de tempo integral. Com isso, no turno oposto, terei que desenvolver projetos com os alunos — o que é algo mais livre, mais independente, sem aquele rigor de seguir o programa anual à risca. Esse programa, muitas vezes, prende demais e se distancia da temática da cidadania. Mesmo com os temas transversais previstos, ainda assim há limitações. Mas, nesse novo formato, terei a oportunidade, por exemplo, de levar um aluno para assistir a uma sessão na Câmara de Vereadores. Antes, claro, a gente trabalha em sala: qual é o papel de um vereador? Quantos há no município? E só depois a gente vai até a Câmara (Prof. Araquistán, entrevista, 2024).

Mudar o mundo

No início da minha carreira, queria mudar o mundo, com a geografia. No entanto, o capitalismo e a mídia foram mais fortes, distorcendo valores. Algumas lições parecem não fazer sentido para os alunos (Prof. Araquistán, entrevista, 2024).

Caminhos da docência

A trajetória do professor retrata experiências na docência em outros estados que demonstram o seu interesse pela carreira, até pelo fato de quando aluno do ensino fundamental tinha curiosidades sobre os países. A curiosidade em conhecer outros lugares possibilitou tomar decisões, inclusive, de migrar para outra região. No seu entendimento sobre a cidadania, trabalhar numa escola em tempo integral dará a oportunidade de abordar a temática da cidadania, numa perspectiva mais ampla. Em relação à docência, o professor tem uma experiência de valorização do conhecimento, dos lugares.

Nas narrativas do professor Araquistán Freire, as noções de trabalho e cidadania se articulam à sua trajetória docente permeada por migrações, múltiplos vínculos e compromisso com a formação dos estudantes. Seu percurso profissional foi marcado por passagens por diferentes estados e redes de ensino, tendo alcançado a estabilidade na carreira no estado onde nasceu. Ao criticar o currículo engessado e defender práticas mais autônomas, como o desenvolvimento de projetos e a aproximação dos alunos com espaços de participação política, Araquistán expressa uma compreensão de cidadania como prática vivida e situada no cotidiano.

Docente Marco Antonio LLharena

Diante do seu relato sobre o seu pai, intitulamos a partir da interpretação-compreensão como desbravador da Geografia, como fica explícito neste relato: “Meu pai veio das ilhas Canárias de onde partiam as caravelas para América, foi lá, da “Grande Canárias” da terra do meu pai. Eu estive lá em dois mil e cinco na igreja que foi rezada a missa antes da partida dele” (Prof. Marco, entrevista narrativa, 2024).

Uma aula marcante

Era uma vez, numa aula de geografia, uma professora chamada Elizabeth, no Lyceu Paraibano, entregou para cada aluno no ano de mil novecentos e oitenta e três, um papel mimeografado, que nós éramos chiques, mimeografado na cor preta, porque no fundamental o mimeógrafo era álcool e era azul, e nós ficamos muito orgulhosos de ter num papel recebido, de uma professora que a gente gostava muito. Mas um tema muito triste chamado o “apartheid” (Prof. Marco, entrevista narrativa, 2024).

Decidi me tornar professor de geografia para inspirar meus alunos, assim como minha professora fez comigo. Após 32 anos ensinando, devo minha carreira à influência dessa professora e a um texto inspirador (Marcos, entrevista narrativa, 2024).

Do comércio para docência

Comecei a trabalhar no comércio na galeria Jardim, que ligava Duque de Caxias à General Osório. Trabalhei lá por quatro anos e foi quando passei no vestibular aos dezenove anos. Fiz metade da graduação vendendo sapatos (Prof. Marco, entrevista narrativa, 2024).

Autonomia no Pensar

Insisto muito no aluno. Vi uma frase que falava sobre isso: “A maior contribuição de um professor não é ensinar, mas fazer com que o aluno pense”. Quando ele aprende a pensar por si mesmo, tem acesso ao conhecimento; caso contrário, terá apenas informação. A informação precisa ser refletida para virar conhecimento, e sua aplicação gera sabedoria. Dado consentido à informação, refletido em conhecimento e aplicado para gerar eficácia é a sabedoria (Prof. Marco, entrevista narrativa, 2024).

Por uma Geografia Crítica

A geografia crítica é um instrumento importante para áreas como história, sociologia e filosofia. A contribuição de cada área depende do perfil do professor. A geografia crítica, pensada e questionada, forma profissionais preparados para o mundo. Ela não se prepara somente para uma profissão específica, pois o aluno pode enfrentar dificuldades e alternativas diversas na vida. Com pensamento crítico, ele tem a capacidade de se adaptar (Prof. Marco, entrevista narrativa 2024).

Conselho de um Amigo

Um professor que me chamou atenção foi Moraizão, de matemática. Meu diretor do Geo disse: No setor privado, se você tem duas escolas, você tem uma, mas se tem uma, não tem nenhuma. Faça logo o concurso para o mestrado e providencie seu futuro (Prof. Marcos, entrevista narrativa, 2024).

Travessia de um docente

Filho de imigrante tornou-se professor de Geografia a partir de uma professora de Geografia, cujo foco de trabalho era a Geografia Crítica como base para suas aulas. Trabalhou durante o período da graduação no comércio, foi assim que conseguiu adiantar o curso.

Enquanto docente, defende a autonomia do pensar do discente, dentro de uma influência freiriana. Além disso, advoga por um profissional da docência pronto para o entendimento do mundo. Nas memórias do professor Marco LLharena, trabalho e cidadania se articulam como fundamentos da formação humana. Sua experiência no comércio, conciliando trabalho e estudos, revela o valor do esforço e da autonomia intelectual como formas de emancipação. Para ele, o conhecimento não se limita à informação: precisa ser refletido, contextualizado e transformado em sabedoria para gerar cidadania combativa. Ao afirmar que a Geografia deve preparar o aluno para a vida e não apenas para uma profissão. Marco reforça uma formação pautada na mudança da realidade e de uma visão de educação comprometida com a leitura crítica da realidade e com a adaptação ética aos desafios do mundo.

Docente Samuel Fleck

O professor Samuel desenvolveu sua trajetória acadêmica e suas experiências profissionais no Rio Grande do Sul. Quando concluiu o curso de Geografia, resolveu ir morar em João Pessoa, como consta na sua entrevista:

Ao final do curso em 2013, resolvi mudar para João Pessoa. Saí de Pelotas, que não tinha muita perspectiva de emprego, para João Pessoa, onde trabalhei três anos no IBGE como temporário (Prof. Samuel, entrevista, 2024).

O interesse pela Geografia

Em 2008, fiz o vestibular para bacharelado em geografia. Identifiquei-me com o curso porque sempre gostei de mapas e informações, mesmo sem saber que trabalharia com isso um dia (Prof. Samuel, entrevista, 2024).

O mundo do trabalho no início da vida profissional

Apenas minha mãe e eu morávamos juntos. Minha mãe tinha um emprego de assalariada e era responsável pelas nossas despesas, então comecei a trabalhar cedo na indústria de calçados. Trabalhei nesse setor até os dezoito anos. Depois disso, trabalhei no comércio dos dezoito aos vinte e três anos (Prof. Samuel, entrevista, 2024).

O início vida academia

Recebi auxílios durante os quatro anos, o que me permitiu permanecer na universidade. Tive bolsa de moradia e fui residente da Casa do Estudante por quatro anos e sete meses. Utilizei o restaurante universitário e recebi todos os disponíveis na Universidade. Foi fundamental receber esses incentivos para conseguir concluir minha formação, pois Pelotas fica a cerca de quatrocentos quilômetros da minha cidade (Prof. Samuel, entrevista, 2024).

O ensino da Geografia na relação com o cotidiano

Embora muitos alunos não percebam a importância da geografia, ela dialoga com várias áreas como história, filosofia e sociologia. A geografia é relevante para entender as tecnologias ao nosso redor. Hoje, muitos saem da escola sem perspectiva de trabalho e acabam trabalhando com aplicativos como Uber e iFood, onde é essencial conhecer cartografia para se localizar (Prof. Samuel, entrevista, 2024).

O ensino da Geografia é o mundo do trabalho

Não tendo uma perspectiva de trabalho e acabar trabalhando com aplicativos, como Uber, iFood, é essencial você saber o mínimo de cartografia para você acessar os mapas e se localizar. Então a geografia já entra aí, você tem que ter uma noção mínima de cartografia, o básico que seja, você aprendeu em sala de aula vai servir para você saber lidar com os mapas, com o Google Maps, com os aplicativos. Os aplicativos já fazem parte de algo que a gente ensina, que é a Revolução Industrial. São as fases da globalização, as revoluções industriais E... que nós estamos no auge, das tecnologias, do uso das tecnologias, no trabalho, no ensino e em relação ao mercado de trabalho, em relação ao mundo do trabalho, que é uma das competências e habilidades então acho que a gente enquanto professor, nos cabe tentar passar para os alunos uma perspectiva assim, da importância daquilo que a gente está ensinando para a vida (Prof. Samuel, entrevista, 2024).

Do IBGE à Sala de Aula

Fiquei durante três anos como agente de pesquisas e mapeamento do IBGE. Ao final desse período, fui lecionar em uma escola particular. Dar aula, de fato, não estava nos meus planos — não era meu objetivo ensinar geografia. Mas o conhecimento adquirido na universidade, junto à necessidade de trabalho, acabou me levando para o ensino. Assim que saí do IBGE, surgiram oportunidades em escolas particulares que precisavam de professores. Foi então que comecei como professor de reforço e, em 2017 passei a atuar no ensino fundamental e médio (Prof. Samuel, entrevista, 2024)

Geografia dos lugares

Os relatos do professor Samuel Fleck refletem escolhas que o ajudaram a seguir na carreira docente. Desde a sua saída da cidade de Igrejinha para Pelotas, ambas no Rio Grande do Sul, até chegar à cidade de João Pessoa, é possível inferir que tais escolhas moldaram a sua perspectiva de vida profissional. As concepções de trabalho e cidadania constroem a partir de vivências marcadas por esforço, mobilidade social e ressignificação de trajetórias.

Desde cedo, foi inserido no mundo do trabalho, passando pelo setor calçadista, comércio e o IBGE, Samuel enfrentou desafios socioeconômicos que moldaram sua formação profissional. A princípio, não pensava em seguir a carreira na docência, mas a experiência no IBGE e afinidade pela cartografia, assim como a sua formação em Geografia levaram-no à sala de aula, até o momento em que ocorrerá a sua estabilidade na carreira. Em sala de aula, defende o ensino de Geografia como ferramenta para a vida cotidiana, ressaltando sua utilidade prática — como no uso de mapas e tecnologias — e sua articulação com as transformações do mundo do trabalho. Faz ressalvas em relação ao mundo do trabalho numa perspectiva das mudanças ocorridas pela automação e precarização. O docente afirma que a

Geografia deve oferecer aos estudantes uma compreensão crítica da realidade e orientações concretas para a atuação cidadã e profissional, reafirmando o papel social do conhecimento escolar.

Mundo do trabalho e a Cidadania

Os docentes da pesquisa em seus relatos demonstram perspectivas de trajetórias de vidas diferentes e suas narrativas corroboram olhares sobre a Cidadania e o Mundo do Trabalho. O acervo memorialístico construído a partir das narrativas dos professores Araquistán Freire, Marco LLharena e Samuel Fleck permite compreender como as noções de mundo do trabalho e cidadania se manifestam em trajetórias de vida atravessadas por desafios sociais, experiências profissionais diversas e reflexões pedagógicas profundas.

Diante das análises de interpretação e compreensão das narrativas, conforme observado no decorrer do texto emergiram as seguintes palavras: trajetória dos docentes, Geografia crítica; cidadania vivida cotidiano; trabalho formativo; currículo escolar e participação política.

Os docentes Marcos LLarena e Samuel Fleck foram introduzidos ao termo "emprego" em um contexto de prioridades pessoais. Ao contrário do professor Araquistán Freire, que relata sua experiência profissional na docência, ambos os docentes inicialmente não refletiam sobre o trabalho como princípio educativo. Para os professores Marco LLarena e Samuel Fleck, a compreensão do mundo do trabalho foi sendo adquirida por meio da formação acadêmica, leituras e através das experiências no mercado de trabalho, que tiveram a compreensão da relação da técnica, apropriação da natureza e da relação de classe, até o entendimento de que o trabalho pode ser educativo.

A cidadania é pautada pela formação acadêmica e pelos contextos sociais. Os docentes Samuel Fleck e Marco LLharena acreditam que as aulas de Geografia podem sensibilizar os estudantes sobre seus direitos e deveres, ajudando-os a compreender a construção da cidadania. No entanto, o professor Araquistán Freire observa os limites do currículo escolar, mas sugere projetos que incentivem a participação política, como visitas à Câmara de Vereadores para ensinar aos alunos o funcionamento das instituições democráticas.

Os docentes têm relatos de superação e de formação acadêmica e profissional, que ajudam na docência, no trato com os objetos do conhecimento, que exigem uma visão crítica do modelo econômico vigente e apresentam o mundo do trabalho e a cidadania de maneira educativa e formativa.

A Geografia crítica, por sua vez, aparece como princípio comum às práticas dos três professores. Eles reconhecem o potencial da disciplina para articular teoria e realidade, promover reflexão social e inserir o estudante no debate sobre temas contemporâneos, como desigualdades, tecnologias e transformações do trabalho.

Dessa forma, as memórias docentes reunidas neste acervo não apenas ilustram experiências pessoais, mas contribuem para o entendimento de como o mundo do trabalho e a cidadania são ensinados, experienciados e ressignificados nas práticas pedagógicas. As palavras-chave identificadas nas narrativas dimensionam esse processo e justificam o produto educacional como espaço de reflexão crítica e formativa, comprometido com a formação de sujeitos mais conscientes, sensíveis às dinâmicas sociais e capazes de compreender sua inserção no mundo. O que revela que o papel social do ensino Geografia tem significado potencial formativo para uma formação cidadã e humanizada em diferentes instituições, modalidades e dimensões formativas, seja no ensino regular, seja no Ensino Médio Integrado. Isso coloca a Geografia como uma ciência humana comprometida e alicerçada numa dimensão educativa de destaque que tem como direcionamento a formação integral dos sujeitos escolares.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As categorias trabalho e cidadania, elencadas na pesquisa a partir de método (auto) biográfico, possibilitou reconhecer que ambas estão presentes no cotidiano da sala de aula dos professores, como também esses professores vivenciaram muito cedo a ideia de trabalho numa ótica de sobrevivência, mas ao chegarem à academia passaram a ter uma ideia mais conceitual do termo “trabalho”. No caso da cidadania, que é outro tema relevante para as ciências sociais, é importante dizer que, em se tratando de Brasil, essa cidadania foi negada durante o processo de construção do território brasileiro e a até os dias atuais. A Educação Geográfica como mecanismo para a compreensão da cidadania, a partir de uma Geografia Crítica, analisa a sociedade desigual a partir de uma construção que vem desde o processo de colonização. Mas o ensino de Geografia pode contribuir para que as duas categorias trabalho e cidadania possam ser apresentadas no contexto de sala de aula.

Dentro da ótica dos objetivos da pesquisa e com os resultados obtidos, identificamos o cumprimento do que foi estabelecido, percebendo que a cidadania dentro das narrativas pode contribuir bastante com o ensino da Geografia, apesar da falta de profundidade por parte dos docentes sobre a cidadania. A Pesquisa revelou a importância dos investimentos do Estado na universidade pública, garantindo a permanência do estudante na época o Samuel Fleck, na licenciatura, diferente do caso dos demais docentes Marcos LLharena e o Araquistán Freire, que tiveram que trabalhar para concluir o curso de Geografia. Todavia a pesquisa revelou que as experiências vivenciadas no mundo do trabalho, na política estudantil e até em outras formações contribuem para o cotidiano de sala de aula e posteriormente para o ensino da Geografia escolar.

Percebendo as trajetórias dos professores, narradores de suas histórias de vida, entendemos que se assemelham à nossa história de vida. A partir de tais percepções, passamos a ter durante a pesquisa um olhar mais reflexivo em relação a carreira docente e ao nosso papel como professor na atual conjuntura escolar. A partir das histórias de vida e através do método (auto)biográfico, o ato de ensinar é ressignificado. Compreendemos isso ao passo que analisamos o modo como esses professores se apresentaram nas entrevistas narrativas. A partir daí, tivemos o entendimento que a categoria trabalho é ensinada dentro de uma proposta curricular, com as digitais das experiências profissionais que cada docente se apresentou.

Os lugares e as vivências contribuíram para uma melhor análise da temática a partir dos docentes. E na temática da cidadania, diante das entrevistas narrativas, o que ficou posto é que a temática é algo trabalhado a partir de um olhar que busca superar as desigualdades

vivenciadas por cada discente. As dificuldades vivenciadas por cada docente, em seus respectivos lugares, reforçam nos seus discursos o papel da escola como estágio para superar as adversidades sociais enfrentadas pelos discentes. Diante das memórias narradas, os docentes respaldam o ensino da Geografia no trato com o mundo do trabalho e da Cidadania, considerando algumas unidades temáticas, tendo a oportunidade de debater e refletir questões do cotidiano que permeiam o trabalho e a cidadania. Conhecendo o perfil dos professores a partir dos seus relatos, temos uma ideia de linha crítica da Geografia, em relação às temáticas abordadas.

Dentro da proposta da LDB (Lei de Diretrizes e Base) no seu Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996). Nesta perspectiva os professores nos seus relatos concebem a cidadania a partir das experiências pessoais, através da Educação Geográfica.

Nas entrevistas, percebemos que a palavra identidade foi sendo consolidada com as experiências de vida e profissional e, que ao mesmo tempo, há uma relação com a Geografia, a partir de vivências pessoais. Ambos os professores, dentro da proposta dos relatos, possuem uma identidade com a Geografia Escolar e principalmente com a docência. Outro ponto que o método (auto)biográfico, através da entrevista narrativa, possibilitou observar nos relatos, foi a questão da estabilidade na carreira como tema relevante. Uma outra questão levantada, durante a pesquisa, poderia ser explorada em outro momento, no que diz respeito à formação acadêmica dos professores de Geografia com o olhar regional, levantada a partir da narrativa dos professores Samuel Fleck e do Marco LLharena.

Tanto no Ensino Médio Regular como no Ensino Médio Integral, temos desafios e diferenças, e, em paralelo, temos oportunidade de apresentar uma proposta de Geografia Escolar, nos dois segmentos que seja comprometida com a cidadania e com o mundo do trabalho. Nos relatos, as temáticas viabilizam as reflexões necessárias para os discentes, sabendo das dificuldades de cada ambiente escolar. Assim, incentivar cada discente à promoção do seu protagonismo dentro da sociedade, e, ao mesmo tempo, desnudar os mecanismos da economia de mercado, que não sejam apenas uma mão de obra do capital, mas protagonistas nas suas escolhas profissionais, é o desafio que os docentes precisam enfrentar no dia a dia no chão da escola.

A pesquisa potencializa o olhar crítico do professor em relação à sua formação profissional, já que o Ensino Médio Regular e o Ensino Médio Integrado impõem ao professor uma formação acadêmica e profissional comprometida com uma base de conhecimento. Além da formação de professores, compreender a Cidadania e o mundo do trabalho é algo necessário para atender os desafios da carreira e do cotidiano da sala de aula.

REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. O método autobiográfico como produtor de sentidos: a invenção de si. **Revista actualidades pedagógicas**, n. 54, Julio/diciembre, 2009. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/268179716/Abrahao-2009-O-Metodo-Autobiografico-Como-Produtor-de-Sentidos-a-Invencao-de-Si>. Acesso em: 10 jun. 2023.
- ALBORNOZ, Suzana. **O que é trabalho**. 1º. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- NÓVOA, António. Firmar a Posição como Professor, Afirmar a Profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v.47, n.166, p.1106-1133, out./dez. 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/198053144843>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/WYkPDBFzMzrvnbsbYjmvCbd/?lang=pt>. Acesso em: 11 set. 2023.
- ANTUNES, Ricardo. **Os Sentidos do Trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2º. ed. São Paulo: Boitempo, 2009.
- ANTUNES, Jucemara; SARTURI, Rosane Carneiro; AITA, Sonia Marli Righ. **Globalização e educação**: dicotomia subjacente nas políticas públicas educacionais e as interfaces nas reformas no Brasil nas últimas décadas. **Relec**, ano 7, nº 10, 2016. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6562413>. Acesso em: 15 jun.2024.
- BARROS, Josias Silvano; SILVA, Maurílio Farias. A pesquisa (auto) biográfica em entrelace com a vida-formação-profissão do professor de Geografia. *In*: PINHEIRO, Carlos Antonio; ARAGÃO, Wellington Alves Aragão (orgs.). **Formação de professores, Metodologias e Ensino de Geografia**. 1ª ed. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2019. p. 153-163.
- BARROS, Josias Silvano. **Saberes de Professores de Geografia**: história de vida, formação e docência. 1ª. ed. Curitiba, 2023.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. 70ª. ed. France,1977. Disponível em: [BARDIN_L_1977_Analise_de_conteudo_Lisboa \(1\).pdf](#) Acesso em: 23/03/2024.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 03 ago. 2025.
- BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre Estatuto da Criança e do adolescente. Brasília: Presidência da República, 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 16 abr. 2024.
- BRASIL. **[Constituição (1988)]**. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 14 abr. 2024.
- CALLAI, Helena Copetti. A Geografia Ensinada: os desafios de uma educação geográfica. *In*: MORAIS, Eliana Marta Barbosa de; MORAES, Loçandra Borges de. **Formação de**

Professores: conteúdos e metodologias no ensino de geografia. Goiânia: NEPEG, 2010. p. 15-37.

CASTRO, Josué. **Geografia da Fome:** o dilema brasileiro- pão ou aço. 10^a. ed. Rio de Janeiro: Edições Antares, 1984.

CASTELLAR, Sônia Maria Vanzella. Educação Geográfica: Formação e didática. *In:* MORAIS, Eliana Marta Barbosa de; MORAES, Loçandra Borges de. **Formação de Professores:** conteúdos e metodologias no ensino de geografia. Goiânia: NEPEG, 2010. p. 39-57.

CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos. Apreensão e compreensão do espaço geográfico. *In:* CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos; CALLAI, Helena Copetti; KAERCHER, Nestor André (org). **Ensino de Geografia:** práticas e textualizações no cotidiano. Porto Alegre: Mediação, 2000. p.11-12.

CARVALHO, José Murilo. **Cidadania no Brasil.** 26^a. ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2020.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, Escola e Construção de Conhecimentos.** 18^a. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2013.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **O Ensino de Geografia na Escola.** 1^a. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

CHARLOT, Bernard. O professor na sociedade contemporânea: um trabalho da contradição **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 17, n. 30, p. 17-31, jul./dez. 2008. Disponível em: http://www.janehaddad.com.br/arquivos/Bernard_Charlot.pdf. Acesso em: 23 mar. 2024.

CIAVATTA, Maria. O Ensino Integrado, a Politecnia e a Educação Omnilateral. Por que lutamos? **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 23, n. 1, p. 187–205, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9303>. Acesso em: 16 abr. 2024.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17 n. 51, p. 523-136, set.-dez. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/5JPSdp5W75LB3cZW9C3Bk9c/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 abr. 2024.

DORNELLES, Fernanda Reolon Baldiati; CASTAMAN, Ana Sara; VIEIRA, JOSIMAR de Aparecido. Educação Profissional e Tecnológica: desafios e perspectivas na formação docente. **Rev. Exitus**, v.1, Santarém, 2021. DOI: <https://doi.org/10.24065/2237-9460.2021v1n1id1537>. Acesso em: 12 set. 2023.

FONSECA, João José Saraiva. **Metodologia da pesquisa científica.** Fortaleza: UEC, 2002. Apostila Disponível em: https://FONSECA,+J.+J.+S.+Metodologia+da+pesquisa+científica.+Fortaleza:+UEC,+2002.+Apostila.&ots=ORXVYvaql5&sig=FUoAc5ZxI_IGAj9y-aW6we_Wczs#v=onepage Acesso em: 11 ago. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 63ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Orgs.). **A experiência do trabalho e a Educação básica**. 2ª. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

GATTI, Bernardete Angelina. A construção metodológica da pesquisa em educação: desafios. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**: RBP AE - v. 28, n. 1, p. 13-34, jan/abr. 2012. Disponível em: <https://www.google.com/search?client=avast-a-1&q=GATTI%2C+Bernardete+Angelina>. Acesso em: 23/07/2023.

GATTI, Bernardete Angelina; ANDRÉ, Marli. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em educação no Brasil. *In*: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle. (Orgs.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática**. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 2013, p. 29-38.

GERHARDT, Tatiana Engel; Silveira, Denise Tolfo (Orgs.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. 120p. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf> Acesso em: 16 ago. 2023.

GRAMSCI, Antônio. **Os intelectuais e a Organização da Cultura**. 4ª. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira S.A, 1982.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

JOSSO, Marie- Christine. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Revista Educação**, Porto Alegre/RS, ano XXX, v. 63, n. 3, p. 413-438, set./dez. 2007. Disponível em: https://wp.ufpel.edu.br/gepiem/files/2008/09/a_tranfor2.pdf. Acesso em: 23 mar. 2024.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin. Entrevista narrativa. *In*: BAUER, Martin; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 13ª ed. Petrópolis: Vozes, 2017. p. 90-113.

LIMA, Natália Valadares. O Percurso Histórico das Políticas de Formação de Professores da Educação Profissional: A regulamentação de Caminhos alternativos. **Revista de Educação Ciência e Tecnologia**, v.12, n.1, 2023. DOI: <https://doi.org/10.35819/tear.v12.n1.a6302> Disponível em: <https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/tear/article/view/6302>. Acesso em: 23 set. 2023.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 8-22, 2015. DOI: 10.15628/rbept.2008.2862. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/2862>. Acesso em: 16 abr. 2024.

MACHADO, Mércia Freire Rocha Cordeiro, VIEIRA, Roberta Valeska Santana. Trajetória de vida docente e sua contribuição para a docência na educação profissional e tecnológica. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 21, n. 71, p. 1629-1652, out./dez. 2021. DOI: <https://doi.org/10.7213/1981-416x.21.071.ds07>. Acesso em: 03 mar. 2024.

MARTINS, Maria D; MOGARRO, Maria João. A Educação para a Cidadania no século XXI. **Revista Iberoamericana De Educación**. n.º 53, 2010, p. 185-202
<https://rieoei.org/historico/documentos/rie53a08.pdf> . Acesso em: 20 jun.2024.

MERCES, Tatiana Das; LIMA, Marcelo. Formação de Professores e a Reforma do Ensino Médio: aprofundamento da (des) regulamentação da docência na educação profissional técnica de nível médio. **Revista de Educação Pública**, [S. l.], v. 29, n. jan/dez, 2020. DOI: 10.29286/rep.v29ijan/dez.7788. Disponível em:
<https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/7788>. Acesso em: 16 abr. 2024.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 12ª. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

MOREIRA, Ruy. **A Geografia serve para desvendar as máscaras sociais: Território livre**. São Paulo: UPEGE, n.1, 1979.

MOURA, Dante Henrique. Trabalho e Formação Docente na Educação Profissional. **Coleção Formação Pedagógica**, v. 3. 1ª. ed. Curitiba: IFPR-EAD, 2014.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e Docência: diferentes concepções. **Revista Poiesis**, v. 3, n. 3 e 4, p. 5-24, 2005/2006. DOI:
<https://doi.org/10.5216/rpp.v3i3e4.10542>. Disponível em:
<https://periodicos.ufcat.edu.br/poiesis/article/view/10542>. Acesso em: 21/09/2023.

PINHEIRO, Antonio Carlos. 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. DOI: 10.5216/bgg.v35i1.35483. Disponível em:
<https://revistas.ufg.br/bgg/article/view/35483>. Acesso em: 16 abr. 2024.

PINHEIRO, Antonio Carlos. **Formação de professores, Metodologias e Ensino de Geografia**. In: Aragão, Wellington Alves (org.). 1.ed. Goiânia: Editora Espaço Alternativo, 2019.

POLLAK, Michael. Memória e Identidade Social. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 5, n. 10, p. 200-212, 1992. Disponível em:
<http://www.pggedf.ufpr.br/memoria%20e%20identidadesocial%20A%20capraro%202.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2024.

PORTUGAL, Jussara Fraga. **“Quem é da roça é formiga!”: histórias de vida, itinerâncias formativas e profissionais de professores de Geografia de escolas rurais**. Salvador, 2013. Disponível em:
[ACFrOgA4JXT3Pg2j1Kbz8Ftvkaog9T8ZBBRmQgVYmTxH17VOXXrFLUaWC26kEIKXA3iEjnQ_9lPsCcTUC9UHKAcreeoUAYblunRXnRyvbJ0KTqQQVMF0flsoOZLSOU=.pdf](https://repositorio.ufpr.br/bitstream/handle/2011-6/10000000/ACFrOgA4JXT3Pg2j1Kbz8Ftvkaog9T8ZBBRmQgVYmTxH17VOXXrFLUaWC26kEIKXA3iEjnQ_9lPsCcTUC9UHKAcreeoUAYblunRXnRyvbJ0KTqQQVMF0flsoOZLSOU=.pdf)
Acesso em: 20 mar. 2024.

RAMOS, Marise Nogueira. **História e Política da Educação Profissional**. Coleção formação pedagógica, v. 5. 1ª. ed. Curitiba: IFPR-EAD, 2014.

RAMOS, Marise N. **Concepção do Ensino Médio integrado**. [s.l], 2008, p. 2-30. Disponível em: <https://tecnicadmiwj.files.wordpress.com/2008/09/texto-concepcao-do-ensino-medio-integrado-marise-ramos1.pdf>. Acesso em: 24 jun. 2023.

RESENDE, Márcia Spyer. **A geografia do aluno trabalhador**: caminhos para uma prática de ensino. São Paulo: Edições Loyola: SP, 1986.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. 3ª. Ed revista e ampliada. São Paulo: atlas, 1999.

RODRIGUES, Iaponira da Silva; SOUZA, Francisco das Chagas Silva. Percurso histórico da formação de professores para Educação Profissional no Brasil (séculos XX-XXI). *IN: COLÓQUIO NACIONAL*; 3, 2015, Natal. **Anais [...]**, p. 1-8. ISSN: 2358-1190. Disponível em: <https://memoria.ifrn.edu.br/handle/1044/1291>. Acesso em: 25 de jan. 2024.

RIZZATTI, Ivanise Maria *et al.* (Orgs). Os produtos e processos educacionais dos programas de pós-graduação profissionais: proposições de um grupo de colaboradores. **ACTIO: Docência em Ciências**, Curitiba, v. 5, n. 2, p. 1-17, mai./ago. 2020. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/actio> Acesso em: 31 jul. 2023.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**. v. 12, n. 34, p. 152-165, abr. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wBnPGNkvstzMTLYkmXdrkWP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 26 de jan. 2024.

SANTOS, Milton. **Por uma Geografia Nova**. 6ª. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2021.

SANTOS, Milton. **O Espaço do Cidadão**. 7ª. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2020.

SANTOS, Milton. **Metamorfoses do Espaço Habitado**: fundamentos Teórico e metodológico da geografia. 1ª. ed. São Paulo: Hucitec, 1988.

SANTOS, Hanneli Souza Almeida; EUGENIO, Benedito; PEREIRA, Sandra Márcia Campos. Professores de Geografia do ensino médio: formação e práticas pedagógicas. **Geopauta**, Vitória da Conquista, v. 6, e11210, 2022. DOI: <https://doi.org/10.22481/rg.v6.e2022.e11210>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/geop/a/5VnKZsSG4f53tgmVZkwwHTF/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 set. 2023.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CORDOVA, Fernanda Peixoto. **A pesquisa científica**. [s.l; s.d]. Disponível em: https://cesad.ufs.br/ORBI/public/uploadCatalogo/09520520042012Pratica_de_Pesquisa_I Aula 2.pdf. Acesso em: 3 jul. 2023.

SPINDOLA, Thelma; SANTOS, Rosângela da Silva. Trabalhando com a história de vida: percalços de uma pesquisa (dora?). **Rev Esc Enferm USP**, v. 37, n. 2, p.119-26, 2003. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0080-62342003000200014>. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/reeusp/a/rvCVnHXs6RSXnK7vBgDGL5t/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 21 jun. 2023.

SOARES, Marcos Cáprio Fonseca. Algumas considerações sobre coleta de dados para a pesquisa qualitativa. **Revista Razão e Fé**, Pelotas, v. 9, n. 2, p. 67-76 jul.-dez., 2007. Disponível em: <https://revistas.ucpel.edu.br/rrf/article/view/2551/1493>. Acesso em: 15 jul. 2023.

SOUZA, Elizeu Clementino. (auto) biografia, histórias de vida e práticas de formação. *In*: NASCIMENTO, AD.; HETKOWSKI, TM. (orgs). **Memória e formação de professores** [online]. Salvador: EDUFBA, 2007. 310 p. ISBN 978-85-232-0484-6. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/f5jk5/pdf/nascimento-9788523209186-04.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2023.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 17ª.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

VIEIRA, Roberta Valeska S; MACHADO, Mércia Freire Rocha C. **Roteiro sequencial de dados do método (auto) biográfico**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2021. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/simple>. Acesso em: 23 jul. 2023.

ZANETTE, Marcos Suel. Pesquisa qualitativa no contexto da Educação no Brasil. **Educ. Rev.** [online]. v. 33, n. 65, p.149-166, 2017. ISSN 1984-0411. DOI: Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/9GBmR7D7z6DDv7zKkrndSDs/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 04 abr. 2024.

ANEXOS

ANEXO A- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O ENSINO DE GEOGRAFIA NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO CIDADÃ E O MUNDO DO TRABALHO: (AUTO)BIOGRAFIAS E NARRATIVAS DOCENTES NA EDUCAÇÃO REGULAR E INTEGRADA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado, gostaríamos de pedir a sua colaboração para participar desta pesquisa, que tem como objetivo “compreender como os professores de Geografia do Ensino Médio Regular e EMI concebem a formação para a cidadania e o mundo do trabalho no contexto da Educação Geográfica, a partir de narrativas docentes”. A pesquisa é desenvolvida por **Ronielle Carneiro Cláudio**, aluno regularmente matriculado no PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA – PROFEPT do Instituto Federal da Paraíba, Pró-reitoria de Pesquisa, Inovação e Pós-Graduação, campus João Pessoa, sob a orientação do Prof. Dr. Josias Silvano Barros.

O foco está nas implicações da vida cotidiana, presentes no processo de formação e desenvolvimento da profissionalidade do professor de Geografia, com o intuito de valorizar e reconhecer a pluralidade de saberes que configuram o fazer e ser professor da escola regular e integral.

O uso da entrevista narrativa não parte da ideia de pergunta/resposta, como definido pelas entrevistas formais. A interação, durante a narração, ocorre da seguinte forma: a questão é definida pelo entrevistador e, a partir da pergunta motivadora ou dimensões, o entrevistado faz a sua abordagem, definindo sua orientação de raciocínio e o caminho necessário para abordar o assunto. A interação existe na cumplicidade desenvolvida ao longo do processo da narrativa. A programação deve ser cuidadosa e as fases de constituição devem ser seguidas, garantindo maior rigor metodológico ao processo.

Para a realização das entrevistas, cada docente ficará livre para escolher o local e a hora. Não teremos um tempo fixo para cada entrevista. Importante ressaltar que as entrevistas serão individuais. Porém, para que cada docente fique à vontade para narrar a sua história, teremos um texto de orientação que terá como objetivo despertar o interesse em mergulhar nas suas memórias. Sua participação é voluntária e pode ser interrompida a qualquer

momento, sem que isso lhe traga qualquer prejuízo. Caso a sua participação implique algum tipo de despesa, será ressarcida.

Posteriormente, faremos a transcrição e enviaremos aos professores para lerem e, se assim quiserem, modificarem seus relatos, até mesmo, se possível, sugerirem sugestões. Depois das devidas observações feitas pelos professores, partiremos para a análise temática, na perspectiva da interpretação e compreensão.

Caso decida não participar do estudo ou desistir a qualquer momento, nenhum prejuízo lhe será atribuído, sendo um direito inerente ao participante à desistência. Mas é importante o esclarecimento de que há riscos, na sua participação, de desconforto ou constrangimentos ao responder à entrevista. Em caso de desconforto, será assegurado a assistência de um outro profissional, como exemplo, um enfermeiro, buscando prestar-lhe assistência integral. Poderá se sentir desconfortável com algumas questões que podem lhe trazer lembranças ruins. Se isso acontecer, poderá pausar a entrevista ou desistir da participação, sem qualquer penalidade, visamos atender ao seu bem-estar.

Contudo, esta pesquisa também pode trazer benefícios. Os possíveis benefícios são resultantes da própria participação na pesquisa, que trará benefício pessoal direto e imediato, uma vez que a pesquisa e o produto educacional serão importantes para a compreensão da sua formação profissional e da prática de ensino em geografia.

A resolução CNS 510/2016 permite que os participantes sejam identificados, desde que autorizem a divulgação dos resultados da pesquisa. Por isso, solicita-se, ainda, a sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos científicos ou divulgá-los em revistas científicas. Posteriormente, teremos o remetimento do produto educacional final para os participantes da pesquisa. A devolutiva da pesquisa se dará por meio das transcrições das entrevistas devidamente observadas pelos participantes da pesquisa.

Ao final da pesquisa, todo o material será mantido em arquivo digital, por pelo menos 5 anos, conforme a Resolução 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde – CNS, com isso, garantindo o sigilo e a integralidade de todos os documentos. O artigo 9º da referida resolução apresenta os seguintes direitos dos participantes: I - ser informado sobre a pesquisa; II - desistir a qualquer momento de participar da pesquisa, sem qualquer prejuízo; III - ter sua privacidade respeitada; IV- ter garantida a confidencialidade das informações pessoais; V - decidir se sua identidade será divulgada e quais são, dentre as informações que forneceu, as que podem ser tratadas de forma pública; VI - ser indenizado pelo dano decorrente da pesquisa, nos termos da Lei; e VII - o ressarcimento das despesas diretamente decorrentes de

sua participação na pesquisa. No que diz respeito ao inciso V, apenas os resultados da pesquisa serão publicizados.

Por fim, solicitamos a sua autorização para apresentar os resultados da pesquisa em eventos.

Eu, _____, declaro que fui devidamente esclarecido quanto aos objetivos, justificativa, riscos e benefícios da pesquisa, e dou o meu consentimento para dela participar, para a publicação dos resultados, assim como o uso de minha imagem nos slides destinados à apresentação do trabalho final. Estou ciente de que receberei uma via deste documento, assinada por mim e pelo pesquisador responsável.

É assegurada a assistência durante toda pesquisa, bem como é garantido ao Senhor o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências.

MESTRANDO

Ronielle Carneiro Cláudio
Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica IFPB/Campus João Pessoa
Fone: 98754-5054 –
E-mail: geografiacarneiro@gmail.com

ORIENTADOR DA PESQUISA

Prof. Dr. Josias Silvano de Barros
Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica - IFPB/Campus João Pessoa
E-mail: josias.barros@ifpb.edu.br

ANEXO B – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

Continuação do Parecer: 7.207.749

INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DA PARAÍBA IFPB



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O ENSINO DE GEOGRAFIA NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO CIDADÃ E O MUNDO DO TRABALHO: (AUTO) BIOGRAFIAS E NARRATIVAS DOCENTES NA EDUCAÇÃO REGULAR E INTEGRADA. **Pesquisador:** RONIELLE CARNEIRO CLAUDIO

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 83856023.6.0000.5185

Instituição Proponente: INSTITUTO FEDERAL DE EDUCACAO, CIENCIA E TECNOLOGIA DA PARAIBA **Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.207.749

Apresentação do Projeto:

O presente protocolo apresenta-se como uma proposta de pesquisa qualitativa, ligada ao ProfEPT do IFPB. O protocolo almeja compreender como os professores de geografia narram e concebem sobre o papel da educação geográfica na formação para a cidadania e do trabalho no ensino regular e integrado, no município de Santa Rita- PB, a partir das histórias de vida utilizando como método narrativas para identificar a relação das trajetórias de vida e formação do professor de Geografia no diálogo do trabalho e da cidadania no espaço escola. Diante das entrevistas os docentes revelaram como suas histórias influenciam no ensino da geografia e como percebem o mundo do trabalho e a cidadania.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Compreender como os professores de Geografia do Ensino Médio Regular e EMI concebem a formação para a cidadania e o mundo do trabalho no contexto da Educação

Continuação do Parecer: 7.207.749

INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DA PARAÍBA IFPB



Página 01 de

- Refletir sobre a formação docente e o ensino de Geografia no contexto da educação regular e do Ensino

Médio Integrado;

- Conhecer histórias de vida de professores de Geografia do Ensino Médio Regular e do EMI e o trato com narrativas de formação que dimensionam o fazer docente, com foco na abordagem dos temas trabalho e cidadania na prática Geográfica Escolar; e

- Elaborar um acervo memorialístico (auto)biográfico com narrativas e memórias de

Continuação do Parecer: 7.207.749

INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DA PARAÍBA IFPB



a) As informações básicas do projeto estão presentes, com inadequações;

Página 02 de

b) O instrumento de coleta de dados está presente, sem inadequações;

c) A folha de rosto está presente, sem inadequações;

d) O orçamento financeiro está presente, sem inadequações;

Continuação do Parecer: 7.207.749

INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DA PARAÍBA IFPB



Continuação do Parecer: 7.207.749

INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DA PARAÍBA IFPB



devolutiva, como resumos, infográficos, remetimento do produto educacional final para o participante, dentre outros.

c - Quando tratando da mitigação de riscos da pesquisa, no 6º Paragrafo, é apontado o risco de constrangimento, é importante que a forma de mitigação seja melhor esclarecida, pois desistir da pesquisa é um direito inerente ao participante. Sugere-se que o pesquisador indique as medidas que serão tomadas caso hajam desconfortos ou quaisquer outras intercorrências.

d - O 8º parágrafo do TCLE apresenta a seguinte redação "A resolução CNS 510/2016 permite que os participantes sejam identificados, desde que autorizem a divulgação dos seus dados. Por isso, solicita-se, ainda, a sua autorização para apresentar os resultados

Continuação do Parecer: 7.207.749

INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DA PARAÍBA IFPB



Brochura Investigador			CLAUDIO	
Cronograma	Cronograma_.docx	07/10/2024 14:27:03	RONIELLE CARNEIRO CLAUDIO	Aceito
Orçamento	Orcamento_.docx	22/09/2024 15:34:08	RONIELLE CARNEIRO CLAUDIO	Aceito
Outros	Perfil_biografico_.doc	20/09/2024 09:51:58	RONIELLE CARNEIRO CLAUDIO	Aceito
Outros	Entrevista_narrativa.docx	20/09/2024 09:47:03	RONIELLE CARNEIRO CLAUDIO	Aceito
Declaração de concordância	Carta_anuencia.pdf	17/09/2024 23:00:46	RONIELLE CARNEIRO CLAUDIO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_.docx	17/09/2024 22:45:07	RONIELLE CARNEIRO CLAUDIO	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	17/09/2024 22:38:03	RONIELLE CARNEIRO CLAUDIO	Aceito

Situação do Parecer:

Pendente

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

JOAO PESSOA, 05 de Novembro de 2024

Assinado por:
LEANDRO JOSE MEDEIROS AMORIM SANTOS
(Coordenador(a))

Endereço: Avenida João da Mata, 256, Bloco PRPIPG, térreo
Bairro: Jaguaribe **CEP:** 58.015-020
UF: PB **Município:** JOAO PESSOA
Telefone: (83)3612-9725 **Fax:** (83)3612-9706 **E-mail:** eticaempesquisa@ifpb.edu.br

APÊNDICES

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

Avaliação do Produto Educacional

Prezado participante,

Este questionário faz parte da avaliação do Produto Educacional intitulado **Acervo memorialístico de professores de Geografia: Narrativas (auto)biográficas no contexto da Formação cidadã e o mundo do trabalho**

O material é direcionado aos professores do Ensino Médio Regular e ao Ensino Médio Integral.

O Acervo memorialístico traz reflexões e aspectos formativos da docência que contribuem para o ensino da Geografia no trato com a Cidadania e o mundo do trabalho.

O preenchimento deste questionário é voluntário, mas sua contribuição será fundamental para avaliarmos o material desenvolvido em nossa pesquisa.

Agradecemos a sua participação!

1 - A narrativa autobiográfica apresentada no produto educacional está coerente com os relatos fornecidos pelos (as) professores(as) participantes durante as entrevistas?

2 - O produto educacional evidencia de forma clara como as noções de *cidadania* e *mundo do trabalho* se articulam no contexto do ensino de Geografia?

3 - O material possui potencial para contribuir com o ensino de Geografia tanto no Ensino Médio regular quanto no Ensino Médio Integrado? Em que aspectos?

4 - Na sua percepção, em quais espaços pedagógicos este produto educacional poderia ser utilizado de forma proveitosa?

☐ Formação inicial de professores

☐ Formação continuada

☐ Aulas de Geografia no Ensino Médio regular

☐ Aulas de Geografia no Ensino Médio integrado

☐ Outros: _____

5 - O acervo de memórias apresentado contribui para refletir sobre a formação docente em Geografia? Em que medida?

6 - Quais aspectos do produto educacional você considera mais positivos?

7 - Quais pontos poderiam ser aprimorados no produto?

8 - Considera que o produto, na forma como está organizado, é condizente com a proposta de valorização do espaço pedagógico, da memória docente e da formação crítica em Geografia

<https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScIIejBKfVaRdRgiixDdwlcOrUdwMHGa2zFUXsx7-fO7bwazg/viewform?usp=header>